

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS APRENDIZAGENS NA COMUNIDADE EDUCATIVA DO ALTO MINHO



César Sá (Coord.)
Linda Saraiva (Coord.)
Paulo Marinho
Augusto Patrício
Iolanda Fontainhas

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS APRENDIZAGENS NA COMUNIDADE EDUCATIVA DO ALTO MINHO



César Sá (Coord.)

Linda Saraiva (Coord.)

Paulo Marinho

Augusto Patrício

Iolanda Fontaínhas

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Avaliação do impacto da pandemia COVID-19
nas aprendizagens na comunidade educativa do Alto Minho

COORDENAÇÃO

César Sá
Linda Saraiva

AUTORIA

César Sá
Linda Saraiva
Paulo Marinho
Augusto Rocha
Iolanda Fontaínhas

EDIÇÃO

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

DATA DE EDIÇÃO

Junho de 2023

ISBN

978-989-8756-48-0

ISBN e-book

978-989-8756-49-7

N.º Depósito Legal

519137/23



cim alto minho
comunidade intermunicipal do alto minho



Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior
de Educação

NORTE2020
INICIATIVAS PARCELAIS REGIONAIS NOROCCIDENTAIS

PORTUGAL
2020



AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS APRENDIZAGENS NA COMUNIDADE EDUCATIVA DO ALTO MINHO



Este estudo foi desenvolvido no projeto “+ REDE” – COORDENAÇÃO, DINAMIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E MONITORIZAÇÃO TRANSVERSAL DO PIICIE “ALTO MINHO – SCHOOL4ALL” – Ação 1 – Dinamização da Rede Territorial Educativa do Alto Minho, financiado pelo Norte 2020 (NORTE[1]08-5266-FSE-000079)



cim alto minho
comunidade intermunicipal do alto minho



Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior
de Educação

NORTE2020
INICIATIVAS PARCELARES REGIONAIS NOROCCIDENTAIS

PORTUGAL
2020



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	11
PARTE I - RESULTADOS DA 1.ª FASE DO ESTUDO	15
1.1. Caracterização da Rede Escolar do Alto Minho	15
1.2. Caracterização da Sociodemográfica dos Alunos da Rede Escolar do Alto Minho	15
1.3. Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Escolar do Alto Minho Antes e Após a pandemia [2018-2022]	17
1.3.1. Taxa de retenção e/ou desistência por ano escolaridade	17
1.3.2. Percursos Diretos de Sucesso	21
1.3.3. Resultados das Provas de Aferição	21
1.3.4. Resultados das Provas Finais do 3.º CEB	32
1.3.5. Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário	33
PARTE II - RESULTADOS DA 2.ª FASE DO ESTUDO	37
2.1. Perceção de interlocutores da Comunidade Educativa do Alto Minho	37
2.1.1. Perceção dos Diretores	37
2.1.2. Perceção dos Professores	51
2.1.3. Perceção dos Alunos	63
2.1.4. Perceção dos Assistentes Operacionais	74
2.1.5. Perceção dos Encarregados de Educação	80
PARTE III - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	87
3.1. Conclusões	87
3.2. Recomendações	90
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	93
ANEXO 1 - Formulário	93
ANEXO 2 - Guião Focus Group	99

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização metodológica do estudo (abordagem mista).....	11
Quadro 2. Caracterização dos Focus Group, por grupos homogéneos.....	12
Quadro 3. Dimensões, categorias e subcategorias de análise.....	13
Quadro 4. Caracterização da rede escolar do Alto Minho (n=19 AE).....	15
Quadro 5. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ano letivo 21-22 (n=17 AE).....	15
Quadro 6. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ano letivo 21-22 (n=17 AE).....	16
Quadro 7. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, ano letivo 21-22 (n=16 AE).....	16
Quadro 8. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do Ensino Secundário, ano letivo 21-22 (n=13 AE).....	17
Quadro 9. Taxas de retenção ou desistência no 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=16 AE).....	17
Quadro 10. Taxas de retenção ou desistência no 2.º Ciclo do Ensino Básico (nº total=16 AE).....	18
Quadro 11. Taxas de retenção ou desistência no 3.º Ciclo do Ensino Básico (n=16 AE).....	19
Quadro 12. Taxas de retenção ou desistência no Ensino Secundário (n=13 AE).....	20
Quadro 13. Percentagem de alunos dos Agrupamentos escolares do Alto Minho, em todos os ciclos e níveis de ensino, no triénio 2018-2021.....	21
Quadro 14. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Português do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	22
Quadro 15. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Matemática do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	23
Quadro 16. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Educação Física do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	24
Quadro 17. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Estudo do Meio do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	25
Quadro 18. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Matemática do 5.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	26
Quadro 19. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Ciências Naturais do 5.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	27
Quadro 20. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da disciplina de Português do 8.º ano (n=16 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	29
Quadro 21. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da disciplina de História do 8.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	30
Quadro 22. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da disciplina de Geografia do 8.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	31
Quadro 23. Classificações médias dos alunos nas provas finais de Matemática e Português do 9.º ano, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.....	32
Quadro 24. N.º de Agrupamentos Escolares com realização de 15 ou mais provas na mesma disciplina no quadriénio 2018-2022.....	33
Quadro 25. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Diretores.....	37
Quadro 26. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Professores.....	51
Quadro 27. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - alunos.....	63
Quadro 28. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Assistentes Operacionais.....	74
Quadro 29. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Encarregados de Educação.....	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Número de agrupamentos de escolas com sucesso pleno em todos os anos do 1.º CEB (n=16 AE).....	18
Fig. 2. Número de Agrupamentos de Escola com sucesso pleno em todos os anos do 2.º CEB (n=16 AE)	18
Fig. 3. Número de agrupamentos de escolas com sucesso pleno em todos os anos do 3.º CEB (n=16 AE).....	19
Fig. 4. Número de agrupamentos de escolas com sucesso pleno em todos os anos do Ensino Secundário (n=13 AE)	20
Fig. 5. Evolução da classificação da disciplina de Matemática, entre os anos letivos 2018-2022	33
Fig. 6. Evolução da classificação da disciplina de Português, entre os anos letivos 2018-2022.....	34
Fig. 7. Evolução da classificação da disciplina de Biologia e Geologia, entre os anos letivos 2018-2022	35
Fig. 8. Evolução da classificação da disciplina de Física e Química A, entre os anos letivos 2018-2022	38

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou a doença do Coronavírus (COVID-19) como uma pandemia (WHO Director-General, 2020), declarando o seu fim no dia 5 de maio de 2023. Esta pandemia teve consequências muito nefastas a nível mundial em praticamente todos os setores da sociedade, incluindo, naturalmente, a Educação e os sistemas educativos. Em Portugal, o primeiro período de confinamento decorreu entre 18 de março e 1 de junho de 2020 e, durante esses meses, assistiu-se ao encerramento das escolas e à suspensão das atividades letivas presenciais.

Num período crítico, em que a única certeza era a incerteza do presente e do futuro, num contexto de desigualdades de meios e de condições materiais, físicas e emocionais, tornou-se premente equacionar que estratégias pedagógicas, organizacionais e de gestão que melhor poderiam responder com eficácia à situação vivida. A imposição do “dever geral de recolhimento domiciliário”, decretada em Portugal (Art.º 5.º do Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março), para além das inevitáveis consequências nos processos de ensino-aprendizagem, ampliou a necessidade de um “novo olhar” sobre a escola. Esta fase da nossa vida coletiva, ao representar, de certa forma, uma rutura com a escola “tradicional”, ofereceu também uma oportunidade de repensar plurais – e novas – formas de sentir, experienciar e gerir a escola.

O presente documento sistematiza dados e conclusões do estudo “Avaliação do Impacto da Pandemia COVID nas Aprendizagens na Comunidade Educativa do Alto Minho”, financiado pelo Norte 2020 (NORTE[1]08-5266-FSE-000079) e enquadrado no projeto “+ REDE” – COORDENAÇÃO, DINAMIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E MONITORIZAÇÃO TRANSVERSAL DO PIICIE “ALTO MINHO – SCHOOL4ALL” – Ação 1 – Dinamização da Rede Territorial Educativa do Alto Minho. Para a prossecução do objetivo principal do estudo, recorreremos a uma abordagem metodológica mista, combinando a utilização de métodos quantitativos e qualitativos, correspondendo a duas distintas fases do estudo, que procuraram responder aos seguintes objetivos específicos:

- Descrever e comparar os resultados académicos (indicadores de sucesso académico) obtidos entre os anos letivos 18/19, 19/20, 20/21 e 21/22, de todos os Agrupamentos Escolares do Alto Minho.
- Conhecer e compreender as perceções dos interlocutores da comunidade educativa do Alto Minho, representativa dos dez municípios, relativamente aos efeitos da pandemia no processo ensino-aprendizagem, no sucesso educativo e nas dinâmicas pessoais, sociais e de bem-estar.

O presente trabalho, para além da parte introdutória e metodológica, estrutura-se em três partes:

- Parte I – apresenta dados fornecidos pelos Diretores dos Agrupamento de Escolas resultantes do preenchimento de um formulário previamente enviado relativo a indicadores sociodemográficos e do sucesso escolar, complementados com os dados disponíveis no portal *InfoEscolas* da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Parte II – apresenta dados decorrentes das entrevistas por *Focus Group* aos membros representativos dos Agrupamentos de Escolas do Alto Minho, envolvendo Diretores, Professores, Alunos, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação.
- Conclusões e Recomendações – apresenta uma síntese do estudo que tem por finalidade contribuir para uma reflexão mais aprofundada dos processos, dinâmicas e impactos das organizações escolares, bem como apoiar caminhos que possam contribuir para a melhoria das aprendizagens e sucesso escolar.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos do presente estudo, optou-se por uma metodologia de natureza mista, combinando a utilização de métodos quantitativos e qualitativos. No quadro 1, caracterizamos as duas principais fases do estudo, relativamente à metodologia, aos participantes do estudo, procedimentos de recolha e de análise de dados.

Quadro 1. Caracterização metodológica do estudo (abordagem mista)

	1.ª FASE DO ESTUDO	2.ª FASE DO ESTUDO
Metodologia	Quantitativa	Qualitativa
Amostra/Participantes	Representativa da Rede Pública Escolar do Alto Minho (19 Agrupamentos Escolares/10 Municípios)	
Variáveis: Instrumentos e fontes de recolha de dados	Indicadores sociodemográficos e de sucesso escolar: - Formulário solicitado às Direções dos Agrupamentos de Escola - Relatório de Escola das Provas de Aferição (REPA Escola) - Portal <i>InfoEscolas</i>	10 <i>Focus Group</i> (2 com Diretores, 3 com Professores, 3 com Alunos, 1 com Encarregados de Educação e 1 com Assistentes Operacionais)
Tratamento e análise de dados	Estatística descritiva	Análise de conteúdo (por via indutiva e semântica)

Na primeira fase do estudo (fase quantitativa) procurou-se caracterizar a Rede Escolar do Alto Minho por município, os indicadores sociodemográficos dos alunos no ano letivo 2021-2022, bem como descrever e comparar o sucesso escolar antes e após a pandemia (quadriénio 2018-2022). Para o efeito, foi solicitado a todos os Agrupamento Escolares o preenchimento de um formulário (ver anexo 1) com o objetivo de recolher os seguintes indicadores:

a) Indicadores Sociodemográficos

- n.º total de alunos;
- n.º total de alunos por sexo;
- n.º de alunos com Apoio Social Escolar;

b) Indicadores do Sucesso Escolar (1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e Secundário):

- Taxas de retenção e/ou desistência por ano escolaridade;
- Taxas de alunos com percursos diretos de sucesso;
- Resultados das Provas de Aferição do 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB;
- Resultados das Provas Finais do 3.º CEB (Português e Matemática);
- Resultados dos Exames Finais Nacionais do Ensino Secundário;

A taxa global de resposta ao formulário foi de 89,5% (17 dos 19 Agrupamentos Escolares). Importa referir que esta informação foi complementada com dados recolhidos do portal *InfoEscolas*. O processo de recolha de dados decorreu durante o mês de abril de 2023. Todos os resultados apresentados foram objeto de análises estatísticas descritivas.

Na segunda fase do trabalho (fase qualitativa), e de forma a cruzar e aprofundar os resultados encontrados na fase 1, procurou-se conhecer e compreender as perceções dos Diretores, Professores, Alunos, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação sobre o impacto da pandemia COVID 19 nas aprendizagens dos alunos dos Agrupamentos de Escolas do Alto Minho. Para o efeito, foram realizados 10 *Focus Group* por grupos homogéneos representativos dos 10 Municípios da região. A constituição de cada *Focus Group* é apresentada no quadro 2.

Quadro 2. Caraterização dos Focus Group, por grupos homogéneos

Diretores dos AE	1 <i>focus group</i> com 7 Diretores dos AE dos municípios de Viana do Castelo e de Ponte de Lima	n=12
	1 <i>focus group</i> com 5 Diretores dos restantes AE dos Municípios do Alto Minho	
Professores	1 <i>focus group</i> com 6 Professores do 1º CEB	n=19
	1 <i>focus group</i> com 7 Professores (2 Matemática, 1 Português, 1 Biologia, 1 História, 1 Ciências-Naturais, 1 Físico-Química)	
	1 <i>focus group</i> com 6 Professores (2 Ed. Física, 2 Ed. Musical, 1 Ed. Visual, 1 TIC)	
Alunos	1 <i>focus group</i> com 8 Alunos do 6.º ano	n = 22
	1 <i>focus group</i> com 6 Alunos do 9.º ano	
	1 <i>focus group</i> com 8 Alunos do 12.º ano	
Assistentes Operacionais	1 <i>focus group</i> com 6 Assistentes Operacionais representantes dos municípios	n = 6
Encarregados de Educação	1 <i>focus group</i> com 7 Assistentes Operacionais representantes dos municípios	n = 7
TOTAL DE PARTICIPANTES		n = 66

Durante os meses de abril e maio de 2023, foram realizados todos os *Focus Group*. Os dados recolhidos no *Focus Group* foram posteriormente analisados pela técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2008), por via indutiva. Os resultados foram organizados de acordo com as dimensões de análise e respetivas categorias e subcategorias, conforme é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Dimensões, categorias e subcategorias de análise

Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias
DIRETORES (D)		
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	Resposta rápida e eficiente – um <i>exército</i> em defesa e superação	A gestão escolar e o ensino <i>online</i> : entre múltiplas ações e estratégias de apoio durante a pandemia
D2 - Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Primazia da presença, conexão e bem-estar emocional em detrimento das aprendizagens curriculares	
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	Os resultados escolares na benevolência e incerteza da situação: avaliação e sucesso adaptado às condições	Áreas disciplinares comprometidas em contexto de confinamento/aulas online – entre epicentros localizados a tsunamis transversais
D4 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima organizacional e profissional: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao individualismo e desconexão relacional	
D5 – Implementação de Ações/medidas e Planos de recuperação	Para além da recuperação académica: ações e medidas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos	
D6 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Necessidade de medidas prolongadas, fortalecimento dos recursos humanos e investimentos sustentáveis	
PROFESSORES (P)		
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	Da rápida adaptação à busca por plataformas adequadas e a criação de estratégias para envolver os alunos	A gestão do trabalho e estratégias dos professores: entre o telefone, as plataformas e a personalização das atividades aos alunos
D2- Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Explorando a descoberta e aprendizagem tecnológica: processos centralizados no ensino de conteúdos curriculares	
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	Os resultados escolares na benevolência e incerteza da situação: avaliação e sucesso adaptado às condições	Tsunami nas aprendizagens no Pré-escolar e 1º Ciclo (Leitura) e em disciplinas com caráter experimental
D4 - Climas/ambientes profissionais e organizacionais	Clima organizacional e profissional: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao individualismo e desconexão relacional	
D5 – Implementação de Ações/medidas e Planos de recuperação	Ações centrais no apoio à recuperação das aprendizagens – da coadjuvação às competências socioemocionais e trabalho prático experimental	
D6 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Medidas prolongadas na promoção do desenvolvimento integral dos alunos: projetos, formação socioemocional e planos de recuperação	

ALUNOS	
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	“Todos às escuras”: desorientados, confusos e sem recursos e sem conhecimento das/nas plataformas
D2- Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Ensino-aprendizagem: entre a pressão, sobrecarga de trabalho e recurso às tecnologias digitais
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	Da carência à ausência de aprendizagens significativas em várias áreas disciplinares e ciclos de ensino (em particular disciplinas com caráter experimental e português no 1.º Ciclo do Ensino Básico)
D4 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima/ambientes: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao individualismo e desconexão relacional
D5 – Implementação de Ações/medidas e Planos de recuperação	A coadjuvação como mecanismo central no apoio à recuperação das aprendizagens
D6 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Fortalecimento dos recursos humanos, investimentos sustentáveis e valorização dos Profissionais nas Escolas
ASSISTENTES OPERACIONAIS (AO)	
D1 –Da escola <i>online</i> ao regresso da escola física: a gestão e organização da escola	Os Assistentes Operacionais na gestão e organização da escola: do cumprimento das regras à gestão emocional e afetiva – os “cuidadores” do afeto
D2 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima/ambientes: de uma prisão tecnológica a um isolamento em conexão virtual e de ansiedade
D3 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Potenciar projetos multidimensionais: combatendo o isolamento social e dependência virtual
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (EE)	
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	Da escola física à escola <i>online</i> : entre a prontidão da escola e um caos de desorganização nas famílias
D2 - Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Processos de ensino-aprendizagem a distância – entre a inadequação, limitações e o “desenrasque”
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	<i>Tsunami</i> nas aprendizagens no Pré-escolar e 1.º Ciclo (Leitura e escrita): <i>muita gente vai ficar pelo caminho</i>
D4 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima/ambientes: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao isolamento e conexão virtual
D5 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Da implementação de um sistema de acompanhamento e apoio às aprendizagens, à conexão e à comunicação presencial

PARTE I - RESULTADOS DA 1.ª FASE DO ESTUDO

1.1. Caracterização da Rede Escolar do Alto Minho

Quadro 4. Caracterização da rede escolar do Alto Minho (n=19 AE)

Município	n.º de Agrupamentos	n.º escolas 1.º CEB	n.º escolas 2.º CEB	n.º escolas 3.º CEB	n.º escolas Ens. Sec.
Arcos de Valdevez	1	4	2	3	1
Caminha	1	10	2	2	2
Melgaço	1	2	1	1	1
Monção	1	4	2	3	1
Paredes de Coura	1	1	1	1	1
Ponte da Barca	1	3	1	1	1
Ponte de Lima	4	14	4	5	2
Valença	1	7	1	1	1
Viana do Castelo	7	34	9	9	6
Vila Nova de Cerveira	1	3	1	1	1
Total	19	82	24	27	17

1.2. Caracterização Sociodemográfica dos Alunos da Rede Escolar do Alto Minho

Quadro 5. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ano letivo 21-22 (n=17 AE)

	n.º total alunos	n.º alunos (%) sexo masc.	n.º alunos (%) sexo fem.	n.º total alunos com ASE
AE1	159	85 (53%)	74 (47%)	42
AE2	315	167 (53%)	149 (47%)	114
AE3	277	156 (56%)	121 (44%)	105
AE4	473	256 (54%)	217 (46%)	181
AE5	491	244 (50%)	245 (50%)	191
AE6	300	158 (53%)	142 (47%)	84
AE7	214	112 (52%)	102 (48%)	48
AE8	285	130 (46%)	155 (54%)	90
AE9	237	119 (50%)	122 (51%)	89
AE10	421	225 (53%)	196 (47%)	96
AE11	196	85 (43%)	111 (57%)	56
AE12	618	315 (51%)	303 (49%)	128
AE13	190	93 (49%)	97 (51%)	65
AE14	517	260 (50%)	259 (50%)	126
AE15	281	150 (53%)	131 (47%)	79
AE16	527	261 (50%)	266 (50%)	526
AE18	512	275 (54%)	237 (46%)	93
Total	5696	3091 (54%)	2927 (46%)	2113

Quadro 6. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ano letivo 21-22 (n=17 AE)

	n.º total alunos	n.º alunos (%) sexo masc.	n.º alunos (%) sexo fem.	n.º total alunos com ASE
AE1	105	57 (54%)	48 (46%)	25
AE2	176	89 (51%)	87 (49%)	73
AE3	154	78 (51%)	76 (49%)	89
AE4	236	116 (49%)	120 (51%)	99
AE5	248	139 (54%)	109 (42%)	136
AE6	149	79 (53%)	70 (47%)	42
AE7	111	58 (52%)	53 (48%)	55
AE8	162	77 (48%)	85 (52%)	57
AE9	129	71 (55%)	58 (45%)	47
AE10	250	121 (48%)	129 (52%)	114
AE11	111	60 (54%)	51 (46%)	40
AE12	372	184 (49%)	188 (51%)	185
AE13	107	52 (49%)	55 (51%)	38
AE14	190	87 (46%)	103 (54%)	69
AE15	154	85 (55%)	69 (45%)	60
AE16	275	155 (56%)	120 (44%)	273
AE18	271	153 (56%)	118 (44%)	92
TOTAL	3200	1661 (52%)	1539 (48%)	1494

Quadro 7. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, ano letivo 21-22 (n=16 AE)

	n.º total alunos	n.º alunos (%) sexo masc.	n.º alunos (%) sexo fem.	n.º total alunos com ASE
AE1	164	75 (46%)	89 (54%)	57
AE2	267	120 (45%)	147 (55%)	99
AE3	241	126 (51%)	115 (46%)	104
AE4	365	186 (51%)	179 (49%)	154
AE5	365	198 (53%)	167 (45%)	195
AE6	240	116 (48%)	124 (52%)	92
AE7	354	193 (55%)	161 (45%)	163
AE8	287	153 (53%)	134 (47%)	92
AE9	231	124 (54%)	107 (46%)	74
AE10	444	231 (52%)	213 (48%)	168
AE11	215	113 (53%)	102 (47%)	69
AE12	389	197 (51%)	192 (49%)	169
AE13	163	81 (50%)	82 (50%)	44
AE14	312	154 (49%)	158 (51%)	103
AE15	260	139 (53%)	121 (47%)	90
AE16	493	229 (46%)	264 (54%)	493
TOTAL	4790	2435 (51%)	2355 (49%)	2166

Quadro 8. Caracterização Sociodemográfica dos alunos do Ensino Secundário, ano letivo 21-22 (n=13 AE)

	n.º total alunos	n.º alunos (%) sexo masc.	n.º alunos (%) sexo fem.	n.º total alunos com ASE
AE1	171	103 (60%)	68 (40%)	52
AE2	265	130 (49%)	135 (51%)	97
AE3	113	53 (47%)	60 (53%)	46
AE4	235	115 (49%)	120 (51%)	56
AE5	311	158 (51%)	153 (49%)	151
AE6	126	64 (51%)	62 (49%)	36
AE7	1069	513 (48%)	556 (53%)	469
AE8	154	76 (49%)	78 (51%)	0
AE9	99	51 (52%)	48 (48%)	22
AE10	282	119 (42%)	164 (58%)	76
AE11	182	92 (51%)	90 (49%)	50
AE15	73	37 (51%)	36 (49%)	20
AE16	336	130 (39%)	206 (61%)	485
TOTAL	3417	1641 (48%)	1776 (52%)	1560

1.3. Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Escolar do Alto Minho antes e após a pandemia [2018-2022]

1.3.1. Taxa de retenção e/ou desistência por ano escolaridade

Quadro 9. Taxas de retenção ou desistência no 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=16 AE)

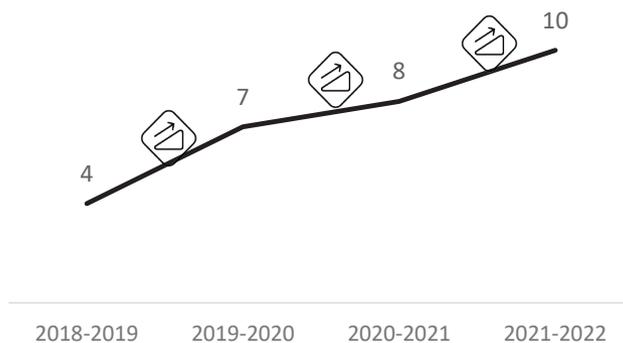
Ano de escolaridade	2018-2019*		2019-2020*		2020-2021*		2021-2022**	
	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação%	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula
2.º ano	0,0-9,0	8	0,0-5,0	10	0,0-7,0	10	0,0-7,0	10
3.º ano	0,0-3,0	12	0,0-1,0	13	0,0-5,0	12	0,0- 4,0	12
4.º ano	0,0-2,0	10	0,0-2,0	12	0,0-1,0	13	0,0- 2,0	15

Nota: * Dados *InfoEscolas*; ** dados fornecidos pelos Agrupamentos Escolares;

No quadriénio 2018-2022, as taxas de retenção ou desistência nos diferentes anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico são, globalmente, baixas. De 2018-2019 para 2021-2022, verifica-se um incremento do número de Agrupamentos de Escolas com sucesso pleno no 1.º CEB.

Na Figura 1 apresenta-se o número de agrupamentos com taxas de retenção ou desistência nos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade iguais a zero.

Fig. 1. Número de agrupamentos de escolas com sucesso pleno em todos os anos do 1.º CEB (n=16 AE)



O número de Agrupamentos de Escolas com sucesso pleno nos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade evoluiu positivamente entre 2018-2019 e 2021-2022. Pela leitura da figura 1, podemos constatar que no ano letivo de 2018-2019 existiam 4 (25%) Agrupamentos de Escolas com taxas de retenção ou desistência igual a zero (sucesso pleno), e, em 2021-2022, mais de metade dos agrupamentos (62,5%) registaram sucesso pleno nos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB.

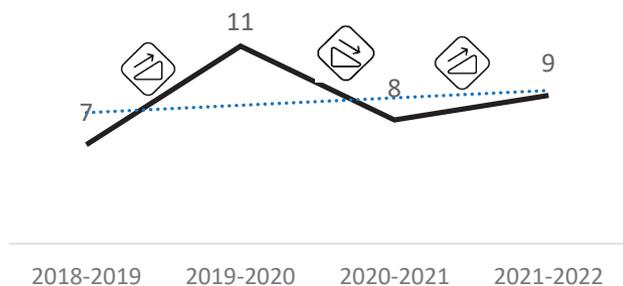
Quadro 10. Taxas de retenção ou desistência no 2.º Ciclo do Ensino Básico (nº total=16 AE)

Ano de escolaridade	2018-2019*		2019-2020*		2020-2021*		2021-2022**	
	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação%	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula
5.º ano	0,0-7,0	9	0,0-4,0	13	0,0-4,0	12	0,0-4,3	11
6.º ano	0,0-2,0	10	0,0-2,0	12	0,0-5,0	9	0,0- 2,6	11

Nota: * dados *InfoEscolas*; ** dados fornecidos pelos Agrupamentos Escolares;

As taxas de retenção ou desistência nos diferentes anos de escolaridade do 2.º CEB, à semelhança do que acontece no 1.º CEB, são baixas. Na figura 2, é possível observar-se o número de agrupamentos com taxas de retenção ou desistência nos 5º e 6º anos de escolaridade iguais a zero.

Fig. 2. Número de Agrupamentos de Escola com sucesso pleno em todos os anos do 2.º CEB (n=16 AE)



No ano letivo de 2018-2019, 7 Agrupamentos Escolares apresentavam taxas de retenção nulas nos 5.º e 6.º anos de escolaridade. No ano letivo de 2019-2020, 11 (68,75%) Agrupamento Escolares tinham sucesso pleno em todos os anos de escolaridade do 2.º CEB e no ano letivo de 2020-2021, 8 (50%) Agrupamentos de Escolas. Em 2021-2022, 9 (56,25%) Agrupamentos registavam sucesso pleno em todos os anos de escolaridade do 2.º CEB.

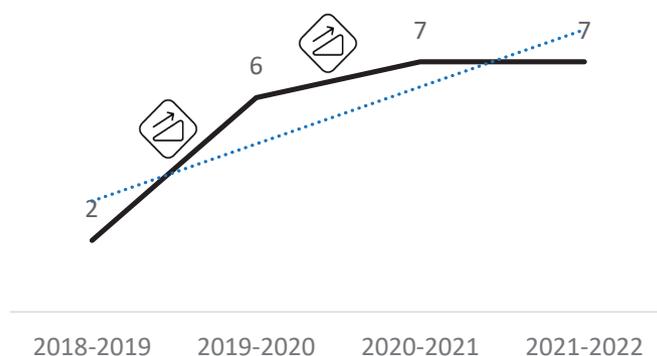
Quadro 11. Taxas de retenção ou desistência no 3.º Ciclo do Ensino Básico (n=16 AE)

Ano de escolaridade	2018-2019*		2019-2020*		2020-2021*		2021-2022**	
	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação%	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula
7.º ano	0,0-4,0	8	0,0-2,0	13	0,0-6,0	8	0,0-7,0	8
8.º ano	0,0-10,0	5	0,0-4,0	10	0,0-3,0	11	0,0- 9,0	8
9.º ano	0,0-11,0	5	0,0-3,0	10	0,0 -2,0	12	0,0-5,0	9

Nota: * dados *InfoEscolas*; ** dados fornecidos pelos Agrupamentos Escolares;

No quadriénio 2018-2022, as taxas de retenção e desistência nos diferentes anos de escolaridade do 3.º Ciclo do Ensino Básico são, globalmente, baixas. A seguinte figura 3 mostra o número de Agrupamento Escolares com taxas de retenção ou desistência nos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade iguais a zero.

Fig. 3. Número de agrupamentos de escolas com sucesso pleno em todos os anos do 3.º CEB (n=16 AE)



No ano letivo de 2018-2019, 2 agrupamentos apresentavam taxas de retenção nulas em todos os anos de escolaridade. No ano letivo de 2019-2020, 37,5% dos agrupamentos tinham sucesso pleno em todos os anos de escolaridade do 3.º CEB. Nos anos letivos de 2020-2021 e 2021-2022, quase metade dos Agrupamentos de Escolas (n=7, 43,75%) registavam sucesso pleno em todos os anos de escolaridade do 3.º CEB.

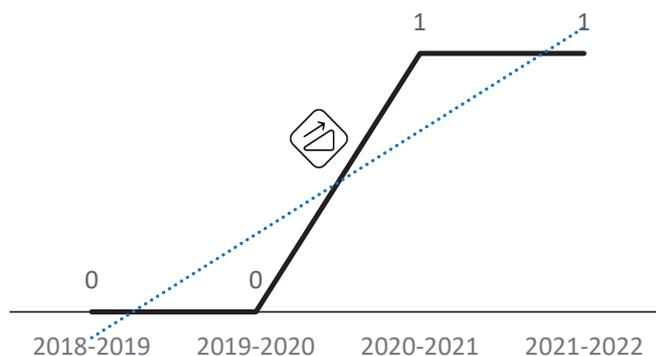
Quadro 12. Taxas de retenção ou desistência no Ensino Secundário (n=13 AE)

Ano de escolaridade	2018-2019*		2019-2020*		2020-2021*		2021-2022**	
	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação%	n.º AE com taxa de retenção nula	Variação %	n.º AE com taxa de retenção nula
10.º ano	0,0-19,0	3	0,0-12,0	2	0,0-8,0	2	0,0-12,6	3
11.º ano	0,0-9,0	7	0,0-7,0	2	0,0-5,0	6	0,0- 5,7	9
12.º ano	10,0-30,0	0	0,0-21,0	1	0,0 -13,0	2	0,0-12,7	4

Nota: * dados *InfoEscolas*; ** dados fornecidos pelos Agrupamentos Escolares;

O quadro 12 reporta a variação das taxas de retenção no Ensino Secundário no quadriénio 2018-2022. Globalmente, pode-se afirmar que o número de agrupamentos com taxa de retenção nula aumentou após a pandemia, no Ensino Secundário. No quadriénio 2018-2022, independentemente do ano letivo, o 12.º ano emerge como o ano mais problemático, pois é o que apresenta maior taxa de retenção, seguindo-se o 10.º ano. O 11.º ano surge como sendo o ano de escolaridade com taxa de retenção ou desistência globalmente mais baixo.

Fig. 4. Número de agrupamentos de escolas com sucesso pleno em todos os anos do Ensino Secundário (n=13 AE)



Pela análise da figura 4, conclui-se que só 1 Agrupamento de Escolas evidencia sucesso pleno nos três anos de escolaridade do ensino secundário. No ano letivo de 2019-2020, nenhum Agrupamento Escolar teve sucesso pleno em todos os anos de escolaridade do Ensino Secundário.

1.3.2. Percursos Diretos de Sucesso

Quadro 13. Percentagem de alunos dos Agrupamentos escolares do Alto Minho, em todos os ciclos e níveis de ensino, no triénio 2018-2021.

	2018-2019		2019-2020		2020-2021		Tendência
	Variação	n.º AE % ≥ 95%	Variação	n.º AE % ≥ 95%	Variação	n.º AE % ≥ 95%	
1.º CEB (n=19 AE)	84%-100%	11	81%-98%	10	88%-100%	13	▲
2.º CEB (n=19 AE)	91%-100%	17	93%-100%	18	94%-100%	17	=
3.º CEB (n=19 AE)	80%-99%	7	83%-99%	7	82%-100%	13	▲
Ens. Sec. (n=16 AE)	54%-84%	0	60%-100%	2	73%-97%	3	▲

Nota: * dados *InfoEscolas*;

No triénio 2018-2021, o n.º de Agrupamento Escolares com percursos diretos iguais ou superior a 95% evoluiu positivamente em praticamente todos os ciclos e níveis de ensino. Apesar do decréscimo do nº de Agrupamento Escolares do 2.º CEB com % igual ou superior a 95%, verificado após o ano pandémico, é neste ciclo que se verifica a menor amplitude dos percursos diretos de sucesso. As percentagens mais baixas de percursos diretos de sucesso registam-se no Ensino Secundário.

1.3.3. Resultados das Provas de Aferição

O Instituto de Avaliação Educativa, I.P. enquadra o desempenho dos alunos nas provas de aferição em quatro categorias, a saber:

- Conseguiram responder de acordo com o esperado (C);
- Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar (CM);
- Revelaram dificuldade na resposta (RD);
- Não conseguiram responder de acordo com o esperado (NC) ou Não responderam (NR).

No presente estudo apenas foram consideradas as categorias agregadas “*Conseguiram responder de acordo com o esperado (C)*” e “*Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar (CM)*”, para proceder as análises comparativas das provas de aferição realizadas nos 2.º, 5.º e 8.º anos do ensino básico, entre 2019 e 2022, que a seguir se apresentam.

1.3.3.1. Provas de Aferição do 2.º ano do 1.º CEB

Na disciplina de Português foram aferidos quatro domínios, a saber: (i) *Oralidade*, (ii) *Leitura e Educação Literária*, (iii) *Gramática* e (iv) *Escrita*. No quadro 14 apresentam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “*Conseguiu/Conseguiu, mas...*” (C+CM).

Quadro 14. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “*Conseguiu/Conseguiu, mas...*”, por domínios da prova de aferição de Português do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamento de Escolas	2018-2019				2021-2022			
	Oralidade	Leitura e Educação Literária	Gramática	Escrita	Oralidade	Leitura e Educação Literária	Gramática	Escrita
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	83,4	35,5	6,3	31,3	35,3 ↓	70,6 ↑	26,5 ↑	41,2 ↑
AE2	65,5	32,2	9,5	45,2	3,6 ↓	17,0 ↓	8,5 ↓	37,2 ↓
AE3	81,0	36,9	6,0	52,4	30,9 ↓	45,2 ↑	23,8 ↑	42,9 ↓
AE4	75,4	40,5	23,6	44,3	25,3 ↓	45,4 ↑	14,1 ↓	53,5 ↑
AE5	76,0	41,3	12,0	50,0	29,1 ↓	54,5 ↑	31,8 ↑	48,2 ↓
AE6	86,9	66,3	28,3	59,8	55,8 ↓	57,3 ↓	36,1 ↑	75,4 ↑
AE7	86,2	51,7	24,1	56,9	43,2 ↓	27,4 ↓	9,8 ↓	76,5 ↑
AE8	90,1	39,4	23,9	39,4	37,3 ↓	44,0 ↑	6,6 ↓	36,0 ↓
AE9	63,1	30,7	4,6	40,0	18,4 ↓	42,9 ↑	12,3 ↑	71,4 ↑
AE10	87,5	62,5	45,8	67,7	32,6 ↓	65,2 ↑	38,1 ↓	41,3 ↓
AE11	63,9	27,7	4,3	63,8	19,5 ↓	44,0 ↑	14,6 ↑	63,4 ↓
AE12	79,3	47,8	20,7	67,8	40,6 ↓	51,0 ↓	24,1 ↑	72,6 ↑
AE13	72,9	56,7	51,3	54,0	14,7 ↓	47,1 ↓	17,6 ↑	64,7 ↑
AE15	82,8	36,0	12,5	51,6	61,7 ↓	50,0 ↑	11,8 ↓	63,2 ↑
AE16	90,7	39,3	20,7	52,9	42,2 ↓	43,7 ↑	11,8 ↓	49,6 ↓
NACIONAL	83,8	42,8	21,7	50,5	41,2 ↓	49,3 ↑	21,0 ↓	53,0 ↑

Globalmente, podemos referir que, no ano letivo 2021-2022, registou-se uma descida significativa no desempenho dos alunos nos domínios da *Oralidade*, *Gramática* e *Escrita*, com particular destaque para a *Oralidade*. A maioria dos Agrupamentos de Escolas da amostra acompanha a tendência evolutiva observada a nível nacional em todos os domínios. Os desempenhos dos alunos nos domínios da *Oralidade*, *Leitura e Educação Literária* e *Gramática*, em 2022, situam-se abaixo dos referentes nacionais, em mais de metade dos Agrupamentos de Escolas. Já no domínio da *Escrita*, 46,6% dos Agrupamentos de Escola apresentam desempenho aquém do referente nacional. Em mais de um terço dos Agrupamentos de Escolas (AE2; AE7; AE8; AE10; AE13 e AE16), os desempenhos pioraram em pelo menos 3 domínios.

A maioria dos Agrupamentos Escolares do Alto Minho apresenta resultados inferiores a 50%, nos domínios de *Oralidade*, *Gramática* e *Leitura e Educação Literária*. As maiores fragilidades registam-se nos domínios da *Gramática* e na *Oralidade*.

Matemática

Na disciplina de Matemática foram aferidos três domínios, a saber: (i) *Números e Operações*, (ii) *Geometria e Medida* e (iii) *Organização e Tratamento de Dados*. No seguinte quadro (15) reportam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “Conseguiu/Conseguiu, mas...” (C+CM), por domínios, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.

Quadro 15. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Matemática do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamento de Escolas	2018-2019			2021-2022		
	Números e Operações	Geometria e Medida	Organização e Tratamento de Dados	Números e Operações	Geometria e Medida	Organização e Tratamento de Dados
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	33,4	56,3	62,5	66,7 ↑	60,6 ↑	60,6 ↓
AE2	33,3	19,5	65,5	38,3 ↑	26,6 ↑	48,3 ↑
AE3	36,9	32,1	81,0	72,5 ↑	62,5 ↑	67,5 ↓
AE4	39,0	46,7	57,1	58,1 ↑	51,5 ↑	56,2 ↓
AE5	24,2	25,3	59,3	69,7 ↑	61,4 ↑	66,1 ↓
AE6	75,0	66,3	88,0	88,9 ↑	76,2 ↑	74,6 ↓
AE7	59,7	59,7	78,9	62,0 ↑	52,0 ↓	54,0 ↓
AE8	44,4	45,9	62,5	62,7 ↑	37,3 ↓	73,3 ↑
AE9	28,2	25,0	59,4	68,0 ↑	56,0 ↑	52,0 ↓
AE10	54,1	71,4	81,6	67,4 ↑	51,7 ↓	59,6 ↓
AE11	25,5	27,6	70,2	62,5 ↑	55,0 ↑	65,0 ↑
AE12	51,8	46,1	73,0	84,4 ↑	60,4 ↑	74,0 ↓
AE13	65,8	68,4	84,2	79,4 ↑	61,7 ↓	79,4 ↓
AE15	40,6	40,6	92,2	57,1 ↑	62,8 ↑	62,9 ↑
AE16	44,2	42,7	78,3	63,5 ↑	43,2 ↑	70,9 ↑
NACIONAL	40,2	41,7	70,6	68,6 ↑	52,5 ↑	66,2 ↓

Da análise do quadro, conclui-se que a evolução dos desempenhos dos alunos dos Agrupamentos participantes (n=16) acompanha a evolução observada a nível nacional, pois todos melhoraram de 2019 para 2022 no domínio dos *Números e Operações* e no domínio da *Geometria e Medida*. Já em relação ao domínio *Organização e Tratamento de Dados*, na maioria dos Agrupamentos, o desempenho decresceu. Os resultados obtidos nos Agrupamentos de Escolas acompanham os resultados nacionais, em 2018-2019 e 2021-2022. Apesar da evolução observada, em 2022, a maioria dos Agrupamento Escolares apresentam desempenhos inferiores aos referentes nacionais, respetivamente nos domínios dos “*Números e Operações*” e “*Organização e Tratamento de Dados*”. Já no que diz respeito ao domínio da “*Geometria e Medida*”, o desempenho é superior ao referente nacional em 9 dos Agrupamentos de Escola. Em 2022, na maioria dos Agrupamento Escolares os alunos atingem resultados superiores a 50% em todos os domínios. Os resultados mais elevados registam-se no domínio de *Números e Operações*.

Educação Física

Na disciplina de Educação Física foram aferidos três domínios, a saber: (i) *Deslocamentos e Equilíbrios*, (ii) *Perícias e Manipulações* e (iii) *Jogos Infantis*. No quadro 16 apresentam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “Conseguiu/Conseguiu, mas...” (C+CM), por domínios, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.

Quadro 16. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Educação Física do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamento de Escolas	2018-2019			2021-2022		
	Deslocamentos e Equilíbrios	Perícias e Manipulações	Jogos infantis	Deslocamentos e Equilíbrios	Perícias e Manipulações	Jogos infantis
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	68,0	53,2	82,9	100 ↑	96,9 ↑	84,4 ↑
AE2	58,3	26,4	92,3	91,7 ↑	83,4 ↑	85,0 ↓
AE3	67,4	56,7	94,0	92,9 ↑	95,3 ↑	100 ↑
AE4	68,2	42,7	93,7	97,0 ↑	80,0 ↑	77,0 ↓
AE5	78,1	51,0	94,8	98,3 ↑	93,8 ↑	86,6 ↓
AE6	87,1	82,8	96,8	100 ↑	96,6 ↑	91,5 ↓
AE7	70,7	62,1	98,3	90,2 ↑	80,4 ↑	86,3 ↓
AE8	95,5	88,2	79,4	98,7 ↑	98,7 ↑	86,4 ↑
AE9	60,6	39,4	90,9	98,0 ↑	100 ↑	67,3 ↓
AE10	72,2	62,8	95,9	96,8 ↑	88,3 ↑	86,1 ↓
AE11	62,3	55,5	91,1	100 ↑	90,0 ↑	97,5 ↑
AE12	69,3	70,0	96,5	93,4 ↑	90,7 ↑	92,7 ↑
AE13	73,7	42,1	100	100 ↑	100 ↑	90,9 ↓
AE15	84,8	80,3	96,9	97,2 ↑	92,8 ↑	88,5 ↓
AE16	68,5	67,2	89,3	29,1 ↓	94,7 ↑	91,8 ↑
NACIONAL	63,6	57,5	92,3	86,5 ↑	92,0 ↑	87,1 ↓

Da análise do quadro conclui-se que os desempenhos dos alunos melhoraram de 2019 para 2022 nos domínios *Deslocamentos e Equilíbrios* e *Perícias e Manipulações* em praticamente todos os Agrupamentos. Já em relação ao domínio *Jogos Infantis*, na maioria dos Agrupamentos, o desempenho dos alunos decresceu. De registar que neste último domínio, mais de metade dos Agrupamentos de Escolas, situa-se abaixo da média nacional. A maioria dos Agrupamentos Escolares acompanha a tendência verificada a nível nacional nos três domínios em aferição.

Estudo do Meio

Na disciplina de Estudo do Meio, ao passo que em 2019 a prova contemplava cinco domínios, (i) *À Descoberta de Si Mesmo*; (ii) *À Descoberta dos Outros e das Instituições*, (iii) *À Descoberta do Ambiente Natural*; (iv) *À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços* e (v) *À Descoberta dos Materiais e Objetos*, a

prova de 2022 integrou três domínios, (i) *Sociedade*; (ii) *Tecnologia* e (iii) *Sociedade/Natureza/Tecnologia*. A relação entre as provas de 2019 e 2022 encontra-se no relatório nacional do IAVE de 2022. Assim, o domínio “*À Descoberta dos Outros e das Instituições*” relaciona-se com o domínio *Sociedade*, o domínio *À Descoberta do Ambiente Natural* com o da *Natureza* e o domínio *À Descoberta dos Materiais e Objetos* com o domínio *Sociedade/Natureza/ Tecnologia*.

No quadro seguinte (17) apresentam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “*Conseguiu/Conseguiu, mas...*” (C+CM).

Quadro 17. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “*Conseguiu/Conseguiu, mas...*”, por domínios da prova de aferição de Estudo do Meio do 2.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamento de Escolas	2018-2019					2021-2022		
	À descoberta de si mesmo	À descoberta dos outros e das instituições	À descoberta do ambiente natural	À descoberta das inter-relações entre espaços	À descoberta dos materiais e objetos	Sociedade	Natureza	Sociedade/Natureza/Tecnologia
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	56,2	10,4	39,6	43,8	68,8	32,3 ↑	90,9 ↑	75,8 ↑
AE2	44,8	3,6	36,9	34,5	47,6	15,3 ↑	55,2 ↑	22,4 ↓
AE3	39,2	16,7	32,2	36,9	57,2	42,8 ↑	85,0 ↑	55,0 ↓
AE4	47,6	25,5	45,3	41,0	54,3	28,3 ↑	83,5 ↑	52,6 ↓
AE5	48,4	11,9	38,0	41,8	61,6	48,2 ↑	87,8 ↑	56,6 ↓
AE6	68,5	28,3	68,5	58,7	84,8	67,2 ↑	91,8 ↑	78,7 ↓
AE7	35,1	20,7	58,6	63,2	84,2	19,6 ↓	64,0 ↑	44,0 ↓
AE8	40,3	1,4	59,1	51,4	62,0	45,3 ↑	71,8 ↑	31,0 ↓
AE9	34,4	4,6	27,7	35,9	44,4	22,4 ↑	81,6 ↑	32,7 ↓
AE10	53,1	22,9	60,5	68,4	79,1	39,2 ↑	88,6 ↑	52,3 ↓
AE11	27,6	8,5	49,0	40,4	63,8	41,5 ↑	72,5 ↑	42,5 ↓
AE12	53,2	17,1	40,7	41,8	72,8	50,3 ↑	92,7 ↑	67,6 ↓
AE13	60,5	32,4	67,5	42,1	86,4	29,4 ↓	84,9 ↑	57,5 ↓
AE15	57,8	7,8	51,6	35,9	68,8	44,1 ↑	78,0 ↑	53,0 ↓
AE16	52,2	10,0	49,3	38,4	61,6	40,8 ↑	81,1 ↑	53,0 ↓
NACIONAL	50,0	18,8	51,9	45,5	67,0	39,7 ↑	84,3 ↑	54,6 ↓

Da análise do quadro é visível que a maioria dos Agrupamentos acompanha não só a evolução positiva em termos de desempenho nos domínios “*Sociedade*” e “*Natureza*”, como a regressão observada no domínio “*Sociedade/Natureza/Tecnologia*”, tendência que também foi observada nos resultados nacionais. Os desempenhos dos alunos nos domínios da “*Natureza*” e “*Sociedade/Natureza/Tecnologia*”, em 2022, situam-se abaixo dos referentes nacionais, respetivamente em 8 (53,3%) e 9 (60%) dos Agrupamentos de Escolas. Já no domínio *Sociedade*, 46,6% dos Agrupamentos de Escolas apresentam resultados inferiores ao nacional. Os piores desempenhos dos alunos no Alto Minho e a nível nacional registaram-se no domínio *Sociedade*. Neste domínio, só um Agrupamento de Escolas obteve resultados superiores a 50%.

1.3.3.2. Provas de Aferição do 5.º ano do 2.º CEB

Matemática

Na disciplina de Matemática foram aferidos quatro domínios, a saber: (i) *Números e Operações*, (ii) *Álgebra*, (iii) *Geometria e Medida* e (iv) *Organização e Tratamento de Dados*.

No seguinte quadro (18), reportam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “Conseguiu/Conseguiu, mas...” (C+CM), por domínios, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.

Quadro 18. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Matemática do 5.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamento de Escolas	2018-2019				2021-2022			
	Números e Operações	Álgebra	Geometria e Medida	Organização e Tratamento de Dados	Números e Operações	Álgebra	Geometria e Medida	Organização e Tratamento de Dados
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+M	C+CM
AE1	2,1	23,0	0	8,4	10,5 ↑	12,5 ↓	14,6 ↑	16,7 ↑
AE2	1,3	35,1	0	3,9	-	-	-	-
AE3	6,2	48,1	8,6	11,1	16,6 ↑	32,0	22,2 ↑	30,6 ↑
AE4	0,9	19,8	1,8	2,7	7,5 ↑	15,1 ↓	13,2 ↑	17,0 ↑
AE5	5,6	27,7	5,6	19,4	10,0 ↑	20,0	9,0 ↑	28,0 ↑
AE6	3,3	26,7	13,4	10,0	15,1 ↑	21,9 ↓	23,3 ↑	24,7 ↑
AE7	9,6	34,2	12,3	2,7	18,5 ↑	20,4	26,0 ↑	20,4 ↑
AE8	2,0	34,6	5,0	7,9	9,5 ↑	20,6 ↓	5,5 ↑	17,8 ↑
AE9	2,7	17,4	0	4,0	8,3 ↑	16,7 ↓	8,4 ↑	15,0 ↑
AE10	5,7	40,0	7,1	17,1	-	-	-	-
AE11	8,4	37,5	11,1	8,3	21,5 ↑	23,8	42,8 ↑	35,7 ↑
AE12	6,0	41,9	7,8	7,8	12,6 ↑	33,3 ↓	27,6 ↑	23,9 ↑
AE13	1,8	29,8	5,3	0	9,1 ↑	45,5 ↓	11,4 ↑	15,9 ↑
AE15	7,8	41,6	16,9	5,2	15,5 ↑	33,8 ↓	11,3 ↓	18,3 ↑
AE16	10,3	41,5	14,9	9,0	7,1 ↓	21,3 ↓	18,4 ↑	23,4 ↑
AE17	1,2	23,1	8,7	7,0	4,0 ↑	10,0 ↓	14,7 ↑	29,3 ↑
NACIONAL	6,3	33,2	7,3	8,1	11,6 ↑	26,3 ↓	20,3 ↑	26,9 ↑

Da análise do quadro conclui-se que em todos os Agrupamentos de Escolas os desempenhos no domínio da *Álgebra* pioraram de 2019 para 2022, acompanhando, assim, a tendência nacional de decréscimo do desempenho. Já em relação aos restantes três domínios na maioria dos agrupamentos o desempenho dos alunos evoluiu positivamente, acompanhando a tendência observada a nível nacional. Não obstante

os progressos verificados em alguns domínios, os desempenhos dos alunos nos quatro domínios da Matemática em aferição, em 2022, situam-se abaixo dos referentes nacionais em mais de metade dos Agrupamentos de Escolas. À semelhança dos resultados nacionais, o pior desempenho observou-se no domínio dos *Números e Operações*. Em 2021-2022, os resultados espelham fragilidades em todos os domínios da Matemática.

Ciências Naturais

Na disciplina de Ciências Naturais foram aferidos três domínios, a saber: (i) *A Água, o Ar, as Rochas e o Solo – Materiais Terrestres*, (ii) *Diversidade de Seres Vivos e suas Interações com o Meio* e (iii) *Unidade na Diversidade de Seres Vivos*. No quadro 19 reportam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “Conseguiu/Conseguiu, mas...” (C+CM), por domínios, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.

Quadro 19. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da prova de aferição de Ciências Naturais do 5.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamento de Escolas	2018-2019			2021-2022		
	A Água, o Ar, as Rochas e o Solo – Materiais Terrestres	Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio	Unidade na diversidade de seres vivos	A Água, o Ar, as Rochas e o Solo – Materiais Terrestres	Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio	Unidade na diversidade de seres vivos
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	22,9	27,1	22,9	35,5 ↑	45,8 ↑	58,3 ↑
AE2	14,3	13,0	7,8	-	-	-
AE3	28,4	17,2	29,6	27,8 ↑	50,0 ↑	73,6 ↑
AE4	27,9	17,1	13,5	23,5 ↓	33,1 ↑	59,4 ↑
AE5	34,3	27,8	25,0	26,0 ↑	37,0 ↑	46,0 ↑
AE6	50,0	26,6	25,0	32,9 ↓	52,0 ↑	49,3 ↑
AE7	41,1	13,7	23,3	29,6 ↓	53,7 ↑	70,4 ↑
AE8	39,6	20,8	27,7	21,9 ↓	41,1 ↑	28,7 ↑
AE9	24,0	28,0	14,7	25,0 ↑	25,0	38,3 ↑
AE10	45,0	24,3	27,9	-	-	-
AE11	40,3	25,0	20,8	30,9 ↓	31,0 ↑	78,5 ↑
AE12	30,6	29,9	23,4	42,2 ↑	55,9 ↑	79,3 ↑
AE13	24,6	12,3	24,6	29,6 ↑	45,5 ↑	79,6 ↑
AE15	54,6	26,0	40,3	43,6 ↓	60,5 ↑	47,9 ↑
AE16	31,1	26,6	24,0	42,6 ↑	58,1 ↑	36,9 ↑
AE17	28,9	22,0	13,9	26,0 ↓	34,7 ↑	46,6 ↑
NACIONAL	37,0	22,9	20,7	33,6 ↓	47,3 ↑	56,8 ↑

Constata-se que o desempenho dos alunos na maioria dos Agrupamentos de Escolas nos domínios “*Diversidade de Seres Vivos e suas Interações com o Meio*” e “*Unidade na Diversidade de Seres Vivos*” evoluiu positivamente, à semelhança do que ocorreu a nível nacional. Ao invés, na maioria dos Agrupamentos de Escolas, os resultados dos alunos, de 2019 para 2022, no domínio “*A Água, o Ar, as Rochas e o Solo - Materiais Terrestres*” regrediram, tendência que também se verificou a nível nacional.

Não obstante os progressos observados, o desempenho dos alunos em todos os domínios de Ciências Naturais, em 2022, situa-se abaixo dos referentes nacionais, em mais de 50% dos Agrupamentos de Escolas. Em 2022, à semelhança dos resultados nacionais, os piores resultados observaram-se no domínio “*A Água, o Ar, as Rochas e o Solo – Materiais Terrestres*”.

1.3.3.3. Provas de Aferição do 8.º ano do 3.º CEB

Português

Na disciplina de Português foram aferidos quatro domínios, a saber: (i) *Oralidade*, (ii) *Leitura e Educação Literária*, (iii) *Gramática* e (iv) *Escrita*. No quadro 20 reportam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “Conseguiu/Conseguiu, mas...” (C+CM), por domínios, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.

Quadro 20. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da disciplina de Português do 8.º ano (n=16 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.

Agrupamento de Escolas	2018-2019				2021-2022			
	Oralidade	Leitura e educação literária	Gramática	Escrita	Oralidade	Leitura e educação literária	Gramática	Escrita
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	74,0	46,3	33,3	50,0	35,3 ↑	70,6 ↓	26,5 ↑	41,2 ↑
AE2	72,0	32,7	23,4	77,6	77,8 ↑	42,3 ↑	42,3 ↑	75,6 ↓
AE3	63,1	22,3	40,8	75,0	81,8 ↑	42,9 ↑	26,0 ↓	72,8 ↓
AE4	49,1	26,4	25,5	80,4	91,9 ↑	39,2 ↑	28,4 ↑	52,7 ↓
AE5	69,8	34,5	22,7	62,2	86,1 ↑	45,5 ↑	26,7 ↑	75,2 ↑
AE6	59,8	35,1	26,0	84,4	81,8 ↑	42,7 ↑	24,5 ↑	65,5 ↓
AE7	71,7	37,5	35,0	71,7	76,8 ↑	37,6 ↑	27,5 ↑	50,7 ↑
AE8	36,3	20,1	17,6	58,8	85,7 ↑	46,6 ↑	39,9 ↑	75,2 ↑
AE9	55,0	37,6	26,3	76,3	85,5 ↑	33,0 ↑	29,9 ↑	65,9 ↓
AE10	74,1	41,7	29,1	73,2	91,3 ↑	43,4 ↑	30,4 ↑	52,1 ↓
AE11	64,0	29,1	29,1	62,8	84,7 ↑	44,5 ↑	30,6 ↑	72,2 ↑
AE12	73,5	28,0	31,5	66,5	93,0 ↑	54,1 ↑	37,5 ↑	79,1 ↑
AE13	63,4	33,8	22,5	66,2	83,8 ↑	50,5 ↑	41,0 ↑	78,1 ↓
AE15	67,2	34,6	36,4	81,8	80,7 ↑	29,9 ↑	31,6 ↑	63,1 ↓
AE16	74,5	36,0	39,1	64,0	92,3 ↑	50,0 ↓	39,7 ↓	70,5 ↑
AE17	71,1	33,0	23,3	71,1	78,0 ↑	26,0 ↑	25,3 ↑	44,0 ↓
NACIONAL	66,7	31,5	28,2	67,7	84,5 ↑	40,7 ↑	31,1 ↑	70,0 ↑

Os resultados revelam que, excetuando o domínio da *Escrita*, os desempenhos dos alunos melhoraram de 2019-2022 na maioria dos Agrupamentos de Escolas, nos domínios da *“Oralidade”*, *“Leitura”* e *“Educação Literária e Gramática”*, à semelhança do que aconteceu a nível nacional. Não obstante esta evolução positiva, as maiores fragilidades continuam a registar-se particularmente nos domínios da *“Gramática”* e da *“Leitura e Educação Literária”*. Os desempenhos dos alunos nos domínios da *“Gramática”* e *“Escrita”*, em 2022, situam-se abaixo dos referentes nacionais, respetivamente em 10 (62,5%) e 8 (50,0%) dos Agrupamentos de Escolas.

História

Na disciplina de História, foram aferidos seis domínios registados no quadro que se segue. Importa sublinhar que, em 2022, o domínio *Crescimento e Ruturas no Mundo Ocidental nos séculos XVIII e XIX* tem correspondência com o domínio *O Arranque da «Revolução Industrial» e o Triunfo dos Regimes Liberais*, aferido na prova de 2019¹. No quadro 21 reportam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho *“Conseguiu/Conseguiu, mas...”* (C+CM), por domínios, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

¹ Conforme correspondência assinalada no relatório nacional do IAVE, I.P. de 2022.

Quadro 21. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da disciplina de História do 8.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

AE	2018-2019						2021-2022					
	A Herança do Mediterrâneo Antigo	A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica	O Contexto Europeu do Século XII ao XIV	Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI	O Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII	O Arranque da «Revolução Industrial» e o Triunfo dos Regimes Liberais	A Herança do Mediterrâneo Antigo	A formação da cristandade ocidental e expansão islâmica	Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	Portugal no contexto europeu dos séculos XVII a XVIII	Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	48,1	0	46,3	9,3	33,3	72,2	65,9 ↑	63,8 ↑	19,1 ↓	17,0 ↑	25,5 ↓	6,4 ↓
AE2	30,2	5,7	37,7	2,8	11,3	51,0	56,9 ↑	57 ↑	8,9 ↓	17,7 ↑	17,8 ↑	10,2 ↓
AE3	29,7	0	54,1	1,4	4,1	55,4	58,9 ↑	68,5 ↑	13,7 ↓	23,3 ↑	30,1 ↑	16,4 ↓
AE4	40,4	5,1	36,4	1,0	6,1	41,4	49,0 ↑	53,0 ↑	14,0 ↓	11,0 ↑	36,0 ↑	6,0 ↓
AE5	32,7	1,7	36,9	0	13,5	61,3	62,7 ↑	59,1 ↑	15,5 ↓	34,5 ↑	23,6 ↑	9,1 ↓
AE6	38,2	5,3	40,8	2,6	15,8	57,8	56,1 ↑	50,0 ↑	6,1 ↓	13,6 ↑	15,1 ↓	10,6 ↓
AE7	50,0	0,8	35,8	4,1	17,5	62,5	56,6 ↑	66,9 ↑	26,5 ↓	23,5 ↑	20,6 ↑	11,1 ↓
AE8	27,1	1,2	18,5	2,5	6,1	53,1	60,2 ↑	61,3 ↑	16,3 ↓	16,3 ↑	31,6 ↑	5,1 ↓
AE9	30,4	1,3	30,4	0	2,5	44,3	60,0 ↑	62,8 ↑	7,1 ↓	22,8 ↑	20,0 ↑	8,5 ↓
AE10	28,5	5,7	31,7	0	13,9	49,6	53,9 ↑	61,6 ↑	12,6 ↓	24,5 ↑	22,4 ↑	11,9 ↓
AE11	51,2	6,0	52,4	3,6	20,2	76,2	63,9 ↑	69,5 ↑	16,7 ↓	26,4 ↑	29,1 ↑	19,4 ↓
AE12	37,3	1,4	33,8	1,4	14,1	51,4	63,8 ↑	54,3 ↑	12,4 ↓	25,7 ↑	19,1 ↑	2,9 ↓
AE13	39,4	2,8	29,6	2,8	14,1	69,1	63,2 ↑	66,7 ↑	14,0 ↓	24,6 ↑	28,1 ↑	7,0 ↓
AE15	40,0	7,3	25,5	0	20,0	78,2	66,7 ↑	61,9 ↑	15,5 ↓	25,0 ↑	34,5 ↑	10,7 ↓
AE16	39,3	2,5	33,5	0,6	9,5	58,8	62,2 ↑	56,0 ↑	6,9 ↓	18,8 ↑	19,5 ↑	8,2 ↓
AE17	26,0	4,0	23,7	2,8	11,8	54,8	52,0 ↑	53,9 ↑	11,2 ↓	18,5 ↑	17,1 ↑	3,3 ↓
NACIONAL	36,8	3,7	37,8	2,7	11,6	56,1	59,4 ↑	59,4 ↑	10,6 ↓	18,9 ↑	23,2 ↑	8,4 ↓

A observação do quadro permite concluir que nos domínios “O Contexto Europeu do Século XII ao XIV” e “O arranque da «Revolução Industrial» e o Triunfo dos Regimes Liberais” houve um decréscimo do desempenho dos alunos em todos os Agrupamentos de Escolas, de 2019 para 2022. Ao invés, o desempenho dos alunos sofreu melhorias em todos os agrupamentos, nos domínios “A Herança do Mediterrâneo Antigo”, “A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica”, e “Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI”. O desempenho dos alunos dos Agrupamentos de Escolas acompanhou a evolução dos resultados operada a nível nacional.

Em 2022, os resultados dos alunos nos domínios “A Herança do Mediterrâneo Antigo”, “A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica”, “A Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI” e “Crescimento e Ruturas no Mundo Ocidental nos Séculos XVIII e XIX” situam-se abaixo dos referentes nacionais em 7 (46,6%) dos agrupamentos. No domínio “O contexto europeu do século XVII ao XVIII”, os resultados ainda são mais frágeis, pois 8 (53,3%) dos Agrupamentos de Escolas situaram-se aquém do

referente nacional. Os piores desempenhos registaram-se no domínio “*Crescimento e Ruturas no Mundo Ocidental nos Séculos XVIII e XIX*”, tal como se verifica a nível nacional (C+CM=8,4%).

Geografia

Na disciplina Geografia foram aferidos quatro domínios, a saber: (i) *A Terra: Estudos e Representações*, (ii) *O Meio Natural*, (iii) *População e Povoamento* e (iv) *Atividades Económicas*. No quadro 22 reportam-se os resultados médios percentuais obtidos pelos alunos nas categorias agregadas de desempenho “Conseguiu/Conseguiu, mas...” (C+CM), por domínios, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022.

Quadro 22. Desempenho dos alunos (%), nas categorias agregadas “Conseguiu/Conseguiu, mas...”, por domínios da disciplina de Geografia do 8.º ano (n=15 AE), nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamento de Escolas	2018-2019				2021-2022			
	A Terra: estudos e representações	O meio natural	População e povoamento	Atividades económicas	A Terra: estudos e representações	O meio natural	População e povoamento	Atividades económicas
	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM	C+CM
AE1	23,7	13,1	28,9	63,1	19,1 ↓	63,8 ↑	6,4 ↓	40,4 ↓
AE2	46,3	27,8	51,8	48,2	20,3 ↓	68,4 ↑	8,9 ↓	30,4 ↓
AE3	22,7	14,7	28,5	37,4	16,4 ↓	68,5 ↑	9,6 ↓	38,3 ↓
AE4	14,2	13,1	15,1	43,4	15,0 ↑	60,0 ↑	2,0 ↓	25,0 ↓
AE5	10,1	11,4	10,2	34,2	21,8 ↑	68,2 ↑	8,2 ↓	32,7 ↓
AE6	19,8	23,6	28,3	50,9	34,8 ↑	63,6 ↑	6,1 ↓	28,8 ↓
AE7	25,3	20,3	22,8	37,3	19,1 ↓	79,4 ↑	12,5 ↓	44,9 ↑
AE8	19,8	13,6	14,8	29,6	25,5 ↑	72,4 ↑	5,1 ↓	42,8 ↑
AE9	29,4	17,7	27,7	51,3	12,8 ↓	72,9 ↑	5,7 ↓	37,2 ↑
AE10	32,1	23,8	47,6	76,2	26,6 ↓	75,5 ↑	8,4 ↓	30,8 ↓
AE11	52,7	10,9	29,1	41,8	37,5 ↓	73,6 ↑	11,1 ↓	55,6 ↓
AE12	19,7	12,0	26,0	54,9	15,3 ↓	74,3 ↑	6,7 ↓	34,2 ↓
AE13	17,6	16,2	20,3	43,2	21,1 ↑	77,2 ↑	7,0 ↓	36,8 ↓
AE15	31,0	11,2	11,3	42,2	29,7 ↓	82,1 ↑	9,5 ↓	44,1 ↑
AE16	27,5	19,1	24,2	35,0	16,3 ↓	57,2 ↑	5,0	30,2 ↓
AE17	18,0	14,1	19,3	42,4	19,1 ↑	68,4 ↑	2,6 ↓	28,9 ↓
NACIONAL	27,0	16,2	24,5	39,4	24,0 ↓	68,4 ↑	7,4 ↓	32,0 ↓

Da análise dos resultados apresentados no quadro 22, conclui-se que a tendência observada a nível nacional (os desempenhos decresceram em três domínios e melhoraram no domínio o meio natural) é acompanhada pela maioria dos Agrupamentos de Escolas do Alto Minho. O domínio *População e Povoamento* emerge como o domínio mais problemático, seguindo-se-lhe o *A terra: Estudos e Representações*.

Em 43,7% dos Agrupamentos de Escolas (AE1; AE2; AE3; AE10; AE11; AE12; AE16), os desempenhos dos alunos pioraram em pelo menos 3 domínios da prova de aferição de Geografia de 2022.

Não obstante os progressos alcançados, em 2022, os resultados dos alunos nos domínios “A Terra: Estudos e Representações” e “População e Povoamento” situam-se abaixo dos referentes nacionais, respetivamente em 73,3% e 60% dos Agrupamentos de Escolas.

1.3.4. Resultados das Provas Finais do 3.º CEB

Os resultados obtidos pelos alunos nas provas nacionais de Português e Matemática nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022 são reportados no quadro 23.

Quadro 23. Classificações médias dos alunos nas provas finais de Matemática e Português do 9.º ano, nos anos letivos 2018-2019 e 2021-2022

Agrupamentos	Classificação média na Prova de Português (Código 91)		Evolução	Classificação média na Prova de Matemática (Código 92)		Evolução
	2018-2019	2021-2022		2018-2019	2021-2022	
AE1	2,96	2,34	↓	2,68	2,20	↓
AE2	2,71	2,56	↓	2,57	2,23	↓
AE3	3,31	3,10	↓	3,16	2,63	↓
AE4	2,85	2,80	↓	2,40	1,80	↓
AE5	3,13	2,65	↓	3,30	2,59	↓
AE6	3,15	3,00	↓	3,05	2,85	↓
AE7	3,27	2,90	↓	3,44	2,80	↓
AE8	3,15	2,70	↓	3,01	2,46	↓
AE9	3,45	2,35	↓	2,75	1,76	↓
AE10	2,98	3,16	↑	3,09	2,93	↓
AE11	3,00	2,80	↓	2,80	2,70	↓
AE12	3,15	2,75	↓	3,15	2,25	↓
AE13	2,83	2,88	↑	2,82	3,07	↑
AE14	3,12	3,23	↑	3,29	3,42	↑
AE15	3,05	2,48	↓	2,65	2,55	↓
AE16	3,09	2,70	↓	3,16	2,73	↓
AE18	3,42	3,25	↓	3,57	3,12	↓
NACIONAL	3,00	2,75	↓	2,75	2,25	↓

No ano letivo de 2018-2019, as médias das classificações nas provas das disciplinas de Português e Matemáticas do 9.º ano, a nível nacional, foram de 3,0 (60%) e 2,75 (55%), respetivamente. Já no ano letivo de 2021-2022, estes referentes nacionais desceram para 2,75 (55%) na disciplina de Português e 2,25 (45%) na de Matemática.

No ano letivo 2018-2019, o desempenho dos alunos foi igual ou superior à média nacional, nas provas de Português e Matemática, em 12 (70%) e 13 (76%) Agrupamentos de Escolas respondentes, respetiva-

mente. Apesar do decréscimo de desempenho notado no ano letivo 2021-2022 relativamente a 2018-2019, ainda assim, foi igual ou superior à média nacional, nas provas de Português e Matemática, em 10 (59%) e 13 (76%) Agrupamentos de Escolas respondentes, respetivamente.

1.3.5. Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário

Neste estudo, apenas procedemos à análise das disciplinas (bienais ou trienais) com a realização de 15 ou mais provas em todos os anos do quadriénio 2018-2022 (quadro 24), sendo que no território em estudo apenas 14 Agrupamentos Escolares possuem Ensino Secundário.

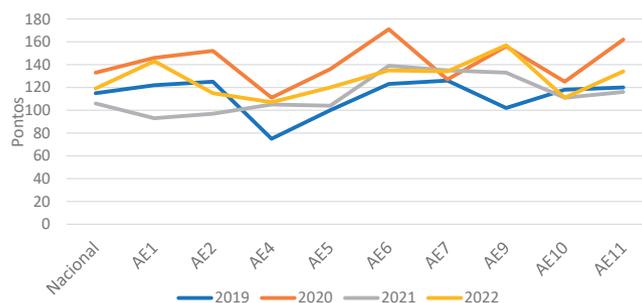
Quadro 24. N.º de Agrupamentos Escolares com realização de 15 ou mais provas na mesma disciplina no quadriénio 2018-2022

Disciplinas-Código	N.º de Agrupamentos de Escolas ²			
	2018	2019	2020	2021
Matemática A - 635	9	9	9	9
Português -639	7	7	7	7
Biologia e Geologia - 702	10	10	10	10
Física e Química A - 715	10	10	10	10
Geometria Descritiva A - 708	1	1	1	1
Geografia A - 719	1	1	1	1
Economia A – 712 ³	1	1	1	1

Matemática A – Código 635

No quadriénio 2018-2022, realizaram-se 15 ou mais provas na disciplina de Matemática em 9 dos 14 dos Agrupamentos de Escolas da amostra.

Fig. 5. Evolução da classificação da disciplina de Matemática, entre os anos letivos 2018-2022



2 O AE14 não foi contabilizado, não obstante ter entregado uma ficha com alguma informação.

3 Só se consideraram os dados do AE5. O AE10 não forneceu dados relativamente às médias deste exame, não obstante se terem realizado mais de 15 provas no quadriénio 2018-2022.

Da análise da figura 5 retiram-se as seguintes conclusões:

- a) No quadriénio 2018-2022, a média da classificação nacional mais baixa ocorreu no ano de 2021 e a mais alta no ano de 2020 (ano pandémico).
- b) Dois Agrupamentos Escolares (AE6 e AE11) obtiveram em todos os anos do quadriénio 2018-2022 média de classificação de exame superior à nacional.
- c) Um Agrupamento (AE4) obteve em todos os anos do quadriénio 2018-2022 média de classificação de exame inferior à nacional.
- d) Todos os Agrupamentos acompanharam a tendência nacional de subida da classificação média de 2019 para 2020.

Português - Código 639

No quadriénio 2018-2022, realizaram-se 15 ou mais provas na disciplina de Português em 9 dos 14 AE da amostra.

Fig. 6. Evolução da classificação da disciplina de Português, entre os anos letivos 2018-2022



Da análise da figura6 retiram-se as seguintes conclusões:

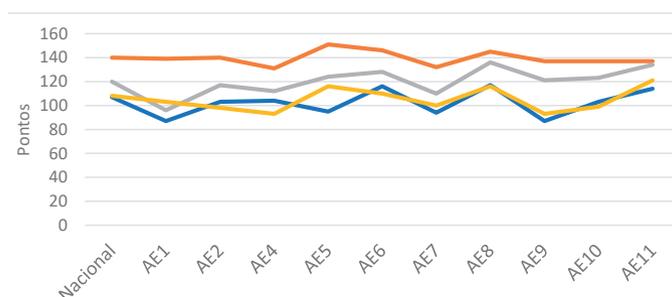
- a) No quadriénio 2018-2022, a média da classificação nacional mais baixa na disciplina de Português ocorreu no ano de 2022 e a mais alta nos anos de 2020 (ano pandémico) e 2021.
- b) Nenhum Agrupamento obteve em todos os anos do quadriénio 2018-2022 média de classificação de exame superior à nacional.
- c) Dois Agrupamentos (AE1 e AE10) obtiveram em todos os anos do quadriénio 2018-2022 média de classificação de exame inferior à nacional.

- d) Apesar de a nível nacional se observar subida da classificação média de 2019 para 2020. Dois Agrupamentos (AE1 e AE9) não acompanharam esta tendência.

Biologia e Geologia – Código 702

No quadriénio 2018-2022, realizaram-se 15 ou mais provas na disciplina de Biologia e Geologia em 10 dos 14 AE da amostra.

Fig. 7. Evolução da classificação da disciplina de Biologia e Geologia, entre os anos letivos 2018-2022



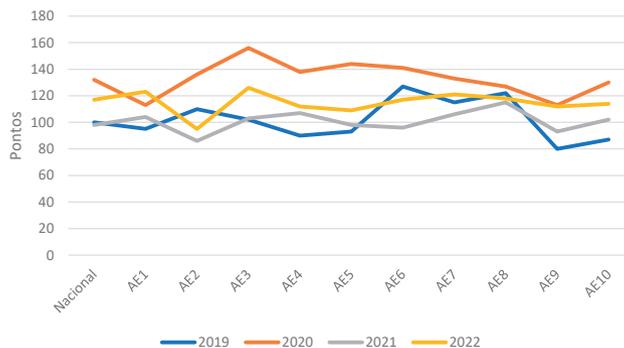
Da análise da figura 7 retiram-se as seguintes conclusões:

- No quadriénio 2018-2022, a média da classificação nacional na disciplina de Biologia e Geologia mais baixa ocorreu no ano de 2019 e a mais alta no ano de 2020 (ano pandémico).
- Em dois Agrupamentos (AE6 e AE8), a média das classificações do exame é superior à média nacional em todos os anos do quadriénio 2018-2022.
- Todos os Agrupamentos Escolares acompanharam a subida da classificação média verificada a nível nacional de 2019 para 2020. No entanto, em 50% dos Agrupamentos, a subida da classificação média do exame foi superior à observada a nível nacional.

Física e Química A – Código 715

No quadriénio 2018-2022, realizaram-se 15 ou mais provas na disciplina de Física e Química A em 10 dos 14 AE da amostra.

Fig. 8. Evolução da classificação da disciplina de Física e Química A, entre os anos letivos 2018-2022



Da análise da figura 8 retiram-se as seguintes conclusões:

- No quadriénio 2018-2022, a média da classificação nacional mais baixa ocorreu no ano de 2021 e a mais alta no ano de 2020 (ano pandémico).
- Dois Agrupamentos (AE3 e AE7) obtiveram em todos os anos do quadriénio 2018-2022 média de classificação de exame superior à nacional.
- Todos os Agrupamentos acompanham a tendência nacional de subida das classificações. Apesar de, a nível nacional, se observar subida da classificação média de 2019 para 2020, dois Agrupamentos (AE1 e AE9) não acompanharam esta tendência.

Síntese:

- O desempenho escolar dos alunos diminuiu de 2019 para 2022, em certos domínios de algumas provas de aferição dos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade;
- Em 2022, os desempenhos dos alunos do 9.º ano nas provas nacionais de Português e Matemática foram inferiores aos referentes nacionais, respetivamente, em 41,1% e 23,5% dos Agrupamentos de Escolas participantes neste estudo. Acresce que, na disciplina de Português, o decréscimo da classificação média verificado em 2022 relativamente a 2019 foi superior ao verificado a nível nacional, em 47,5% dos AE. Em Matemática essa diminuição também foi superior à média nacional, em 35,2% dos AE.
- No Ensino Secundário, em algumas disciplinas sujeitas a exame nacional, a média da classificação no exame dessas disciplinas é inferior à média nacional em todos os anos do quadriénio 2018-2022.
- Os resultados obtidos pelos alunos nas provas de aferição, provas nacionais de Português e Matemática do 9.º ano de escolaridade e nos exames nacionais do ensino secundário, deverão ser tidos em conta na definição de medidas de reforço, consolidação, aprofundamento ou recuperação das aprendizagens.

PARTE II - RESULTADOS DA 2.ª FASE DO ESTUDO

2.1. Perceção de interlocutores da Comunidade Educativa do Alto Minho

Os dados apresentados têm por base o material empírico proveniente dos dez *Focus Group* realizados a membros representativos das comunidades educativas dos municípios do Alto Minho, por grupos homogéneos - Diretores (representados pelo código D), Professores (representados pelo código P), alunos (representados pelo código A), Assistentes Operacionais (representados pelo código AO) e Encarregados de Educação (representados pelo código EE). Todos os *Focus Group* encontram-se identificados com o código FG. Os discursos dos *Focus Group* foram analisados pela técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2008), encontrando-se dimensões de análise e respetivas categorias e subcategorias por via indutiva, conforme apresentadas no quadro abaixo.

2.1.1. Perceção dos Diretores

Quadro 25. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Diretores

DIRETORES (D)		
Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	Resposta rápida e eficiente – um <i>exército</i> em defesa e superação	A gestão escolar e o ensino <i>online</i> : entre múltiplas ações e estratégias de apoio durante a pandemia
D2 - Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Primazia da presença, conexão e bem-estar emocional em detrimento das aprendizagens curriculares	
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	Os resultados escolares na benevolência e incerteza da situação: avaliação e sucesso adaptado às condições	Áreas disciplinares comprometidas em contexto de confinamento/aulas online – entre epicentros localizados a tsunamis transversais
D4 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima organizacional e profissional: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao individualismo e desconexão relacional	
D5 – Implementação de Ações/medidas e Planos de recuperação	Para além da Recuperação Académica: ações e medidas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos	
D6 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Necessidade de medidas prolongadas, fortalecimento dos recursos humanos e investimentos sustentáveis	

Dimensão 1: Da escola física à escola *online*: a gestão e organização da escola

Esta dimensão de análise incide sobre os mecanismos que suportaram a passagem da escola física para a escola *online* e analisa os modos de gestão e organização da escola.

Categoria: Resposta rápida e eficiente – um exército em defesa e superação

Esta categoria engloba os discursos que destacam a capacidade de resposta imediata e a organização das escolas durante a pandemia de COVID-19. Os Diretores mencionaram a necessidade de agir rapidamente, comparando o trabalho realizado ao de um exército, para enfrentar os desafios impostos pela crise, sublinhando a capacidade de se adaptar às circunstâncias e de superar as lacunas existentes, como acesso limitado aos computadores e à *internet*. Os Diretores referiram ainda a importância de criar planos de ensino a distância, de reinventar a avaliação e de garantir que nenhum aluno fosse deixado para trás, especialmente aqueles com necessidades especiais.

Além disso, destacaram a generosidade e cooperação mútua entre as escolas, compartilhando conhecimentos e experiências para enfrentar os desafios. Nesse sentido, os Diretores reconheceram a importância das redes e plataformas digitais para facilitar a comunicação e o ensino *online*. Foi ainda enfatizada a necessidade de gerir não apenas a dimensão académica, mas também o aspeto emocional dos alunos e Professores.

Em síntese, durante esse período, os Diretores procuraram, em primeiro lugar, tranquilizar e motivar os alunos, famílias, Professores e comunidade em geral, transmitindo uma mensagem de que a situação seria temporária, como mostram os testemunhos seguintes:

D1: Trabalhámos tipo exército. Demos uma resposta imediata. É a perceção que eu tenho da minha escola e das outras escolas (...). Tive essa perspetiva quase a nível nacional. Uns mais do que outros porque depende dos contextos, das condições de cada um, mas acho que nos organizamos tipo exército. Muito rápido e de forma muito assertiva, sem pedirmos muita ajuda, nem muito apoio. (...) [Trabalhar nestas condições] só um exército é que consegue. (FG1).

D2: Foram momentos difíceis (...) tivemos de nos reinventar num curto espaço tempo, sem grande apoio. Tivemos, em primeiro lugar, que perceber as lacunas que tínhamos para continuar a prestar o serviço educativo com os alunos. Deparámo-nos com grandes lacunas a nível de acesso aos computadores, famílias sem *internet* em casa, portanto, tivemos de pensar nas medidas a tomar para resolver isto. O levantamento de dados e de necessidades também foi feito em *tempo record* em todas as escolas. Uma resposta o mais rápido possível. Para além disso, criar os nossos planos de Ensino à distância. Reinventar a avaliação. (...) No início foi um processo muito complicado, portanto, [tivemos que] nos adaptar a esta situação e estarmos atentos para podermos dar resposta e não ficar ninguém esquecido. Principalmente alunos com necessidades específicas, da Educação Especial, ter em conta os agregados familiares e gerir as suas necessidades sociais e económicas. Portanto tivemos de conjugar isto tudo em 15 dias ou menos. (FG1)

D3: Todo esse trabalho e todo esse esforço, só consigo descrever com uma palavra que é “generosidade”. Não há outra [forma] porque não havia computadores, não havia experiência. Tivemos de fazer aquilo que ninguém tinha imaginado, inventado ou se quer explorado. E o que é engraçado, e qualquer um pode dizer, isto aconteceu porque apoiámo-nos uns aos outros. Sabíamos quais eram as realidades das outras escolas, dos colegas, dos amigos das outras escolas. As redes existem e percebemos que são fundamentais. (FG1)

D1: Em primeiro lugar, tentamos ver quais eram as quantidades de câmaras que tínhamos a distribuir e aquilo foram três, quatro dias. A Direção teve de telefonar a todas as famílias para tentar perceber as condições que tinham, cada um, para em três dias já termos a listagem de quem precisava do quê. E alguns, nesse momento, já estavam a trabalhar, porque eles trabalharam muito através do *WhatsApp*. Usámos os telemóveis nos primeiros dias e, hoje em dia, até os alunos do escalão A tem telemóveis e o *WhatsApp*, o que foi bom. Até porque também envolvia os pais. (FG1)

D6: Houve o plano de Ensino a Distância. Tínhamos a preocupação de qual era a plataforma que tínhamos de usar para a escola *online*. As grandes dúvidas eram quais os Professores que estariam mais à vontade e os alunos também. A questão foi como chegar aos alunos” (FG2)

D7: O desafio Covid não foi um desafio, foi O desafio. Porque, efetivamente, até essa data, ninguém tinha passado por um processo igual. Portanto, aquilo que nos exigiram era absolutamente inédito nunca tinha sido pedido a qualquer um dos Diretores em qualquer outra escola porque, felizmente, era a primeira vez em que estávamos perante estas circunstâncias difíceis. E, portanto, aquilo que nos pediram foi para, em tempo *record*, nos reinventarmos e reinventarmos o processo de ensino-aprendizagem. Através de quê? Através das plataformas do digital. Se isto tivesse acontecido há 20 anos, não tínhamos conseguido chegar aos nossos alunos, garantidamente. Não havia meios para fazer chegar às informações e muito menos para dar aulas à distância a partir das nossas casas, diretamente para a casa dos alunos. Portanto, felizmente aconteceu numa altura em que nós já estamos tomados por aquilo que é a dinâmica do digital que estava mais ou menos, e agora mais ainda, disseminada perante toda a população escolar. Isso facilitou, e de que maneira, que pudéssemos, evidentemente não substituindo aquilo que é a aprendizagem *in loco*, mas que pudesse mitigar o mais possível o problema. Era um problema sério, era um problema sem fim à vista, era um problema cujas dimensões desconhecíamos, e, por isso, tivemos de fazer a gestão para além da questão académica, assim como a gestão do fator emocional dos nossos alunos, dos nossos colegas também. (FG2)

D8: [O primeiro objetivo] foi tranquilizar. Tentar passar a mensagem que aquilo ia ser uma coisa temporária. Nós sabíamos perfeitamente que não havia limite para acabar, mas tentámos dar essa tranquilidade para que os miúdos não estivessem num estado de ansiedade, que não ia contribuir em nada para aquilo que queríamos: que eles partilhassem e que as famílias colaborassem. (FG2)

D9: A primeira preocupação foi não deixar ninguém de fora. Foi isso que nos alarmou. Como é que nós vamos chegar a todos os alunos, envolvendo todos os Professores no processo. Os Professores, no nosso caso particular, já estavam envolvidos, porque nós já tínhamos uma plataforma digital sustentada há vários anos e isso facilitou em termos de conectividade, tínhamos, inclusivamente, estabelecido *e-mails* institucionais para Professores, assistentes, pais e alunos. (FG2)

D12: Foi uma grande resposta da escola e disso não tenho dúvidas. Eu tenho alguns colegas que tinham muitas dúvidas que eles se conseguissem adaptar, mas o facto é que se adaptaram. Inclusive, eles tinham de estar aquelas horas todas à frente do computador e alguns deram uma resposta MUITO boa. Aulas muito boas e os alunos estavam mo-

tivados, apesar de não ser fácil. E depois, passámos por estas fases todas em que era necessário adaptar e adaptar (...) não era fácil. E eles precisavam [de apoio]. Notava-se mesmo pelas carinhas, daqueles que tinham as câmaras ligadas, que eles estavam mesmo [desmotivados]. Precisavam de outra resposta. Não era só dar a matéria. Mas, no geral, o que saltava à vista era realmente a resposta das escolas. Eu não estava à espera, vou ser sincero. Não estava à espera que muitos colegas conseguissem. (FG2)

D3: Nós estamos a falar do que aconteceu entre março e julho de 2020, mas de setembro de 2020 ainda foi pior. Pois desde setembro de 2020 a julho de 2021 as escolas estavam a funcionar e, em determinado momento, uma turma de 20 alunos tinha 10 alunos em casa e 10 alunos na escola. (FG1)

D5: E depois tínhamos de obrigá-los a sair em intervalos diferentes. Uns iam pela esquerda, outros iam pela direita, em horários diferentes. Horários desfasados, circuitos desfasados. (FG1)

Além disso, outros discursos abordaram uma variedade de aspetos relacionados ao apoio da gestão aos alunos, Professores e famílias, revelando uma abordagem multidirecional. Esses discursos compõem a subcategoria que se apresenta a seguir.

Subcategoria: A gestão escolar e o ensino online: entre múltiplas ações e estratégias de apoio durante a pandemia

Os discursos relacionados a esta subcategoria destacam uma variedade de ações e estratégias adotadas pela gestão da escola para apoiar o ensino *online* durante a pandemia, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos. Uma dessas estratégias mencionadas foi o fornecimento de recursos tecnológicos, como *tablets*, para os Professores de várias disciplinas e em particular para Professores de Matemática e Físico-Química.

Além disso, houve uma consciencialização das limitações dos alunos em termos de literacia digital e cognitivas, o que levou à adoção de ações alternativas. Dessa forma, foram fornecidos *Kits* pedagógicos em formato de papel semanalmente às famílias como uma forma de suprir essas limitações. Um Professor era designado para fazer a entrega desses materiais, no sentido de atender às necessidades individuais dos alunos.

Essas ações e estratégias exemplificaram a flexibilidade e a capacidade de adaptação das escolas diante dos desafios do ensino a distância. É de salientar que, nesse cenário, foram adotadas soluções criativas e personalizadas para garantir o acesso aos conteúdos disciplinares, levando em consideração as circunstâncias individuais e contextuais de cada aluno e família.

Como é evidente nos seguintes exemplos discursivos:

D3: Em 2020 o que fizeram na escola os Professores (...) foi não deixar morrer a escola. Sobretudo, os Professores. (...). Foi uma sexta-feira. 13 de março de 2020. Estava tudo desesperado e ninguém sabia o que havia de fazer. Não foram só as aprendizagens. Foi também o aspeto da Ação Social. Nós temos conhecimento das famílias que não têm condições e todos os dias mandávamos cabazes para casa de algumas famílias com as refeições. Foi preciso montar as escolas para que nos fins de semana chamássemos os pais às juntas de freguesia para ensinar a mexer no computador. Dar televisões até a alguns para terem acesso à TeleEscola. (FG1)

D9: Conseguimos chegar a todos. Quando eles adormeciam, digamos assim, e não apareciam nas sessões *online*, tentámos sempre procurar saber o porquê dessa ausência. As coisas não correram [muito mal]. Tivemos uma semana para pôr em ação o plano e nessa parte da ligação e dos recursos, no nosso caso particular, felizmente, correu muito bem e depois fomos limando algumas arestas. (FG2)

D1: A professora de Matemática pediu-me um quadro e nós levámo-lo à casa da professora para poder fazer os exercícios no quadro, filmar e mostrar aos alunos. No início, fez em cartolinas, mas, depois, acabaram. De seguida, comprámos *tablets* [mesas digitais interativas] e distribuímos pelos Professores de Matemática e Físico-Química porque eles faziam ali e depois apareciam no computador. (FG1)

D9: Havia alunos que, atendendo à sua especificidade, não valia a pena colocar um computador nas mãos, porque as limitações em termos de literacia digital e mesmo cognitivas, tanto do aluno como da família, não o permitiam. Para esses, fizemos chegar *kits* pedagógicos em formato de papel semanalmente [para entregar] às famílias. Portanto, havia um professor que semanalmente fazia um circuito. (FG2)

D5: Sobretudo na primeira fase da pandemia [foi difícil]. Até podiam ter computadores, mas viviam em locais em que não tinham boa rede de acesso à *internet* ou não tinham em casa e, automaticamente, ter o equipamento digital não era suficiente. Portanto, havia o complemento do papel para esses alunos. E até, às vezes, levava-se uma *Pen*. (FG1)

D9: “O problema que se criou, em primeira instância, foi, de facto, os recursos tecnológicos na altura não estarem disponíveis para todos. Portanto, a nossa primeira preocupação foi tentar, na elaboração do plano estratégico de ensino a distância, o E@D, definir de que forma é que chegaríamos a toda a gente. [Resolvemos] estabelecer parcerias, termos o contacto com as entidades mais próximas – nomeadamente a autarquia e as associações de pais e entidades particulares – que nos pudessem assegurar, no fundo, recursos, para além daqueles que a escola pudesse disponibilizar (...) digamos assim, para termos computadores ou *tablets* que pudessem dar resposta. Uma questão que era fundamental para estabelecer a conectividade era a ligação à *internet*. Portanto, apesar da maior parte estar assegurada com computadores, as ligações à internet não existiam e muita das que existiam eram débeis. [Para resolver esta questão], o município prestou-nos apoio no sentido de disponibilizar *routers* de banda larga para os alunos do concelho, e *hotspots*, numa primeira fase. Isso também nos permitiu dar uma resposta [mais eficiente]. (FG2)

D9: É preciso reconhecer o altruísmo dos Professores que estavam com o telefone permanentemente disponível para atender as crianças e os pais. [Davam] o número de telefone pessoal que é algo que, por norma, o professor não faculta. (FG2)

Em síntese, durante a pandemia, a gestão da escola adotou diversas ações e estratégias para apoiar o ensino *online*, considerando as necessidades dos alunos e dos Professores e das exigências que emergiam a todo o momento.

Dimensão 2: Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos

Esta dimensão de análise centra-se nos processos de ensino-aprendizagem durante o período da pandemia.

Categoria: Primazia da presença, conexão e bem-estar emocional em detrimento das aprendizagens curriculares

Os discursos apresentados nesta categoria refletem uma ênfase no envolvimento e na continuidade escolar durante o período da pandemia, em contraste com a preocupação com as aprendizagens curriculares.

Nesse sentido, foi referido que a preocupação primordial foi garantir a presença e a participação dos alunos nas sessões *online*, considerando-se essa participação como a “grande aprendizagem”. Houve uma valorização pelo envolvimento dos alunos como uma forma de aprendizagem significativa, em que qualquer nível de envolvimento já era considerado uma grande conquista.

Tudo isso implicou uma mudança de foco da simples assimilação de conhecimentos para a valorização da participação ativa e da conexão com a escola, pois, a preocupação central passou por garantir a continuidade de todos na escola (naquele momento virtual). Nesse contexto, os Diretores enfatizaram o papel dos gestores, Professores e membros da comunidade em manter a coesão e evitar a desagregação da comunidade educativa e da sociedade em geral. Exemplo destas ideias são os seguintes testemunhos:

D3: No princípio, mais do que a preocupação com as aprendizagens, era com a presença e a ligação. Não ficar ninguém para trás. Era saber se vinham, se apareciam às atividades. Essa era a grande aprendizagem. (FG1)

D5: Qualquer envolvimento já era uma grande aprendizagem. (FG1)

D3: O facto de se garantir que se estava presente já era considerado uma aprendizagem. A ligação, a utilização da plataforma, já havia muito, tanto para Professores como para alunos. A validação de uma atitude positiva para com a aprendizagem. Mais do que saber se assimilam [os conteúdos]. (...). A preocupação nesse primeiro ano não foi com as aprendizagens. A preocupação foi com a garantia da continuidade da escola. Esse trouxe outro problema para a escola que era como é que nós, enquanto Diretores, enquanto elementos de uma comunidade e enquanto Professores, fazíamos com que não se desagregasse uma comunidade. (...) Tanto a comunidade educativa como a sociedade em geral. (FG1)

D1: O Estado estava sempre muito preocupado do impacto nas aprendizagens. Eu não tinha filhos pequenos, mas estou-me marimbando se eles aprendiam muito ou pouco. Estava mais preocupada com a outra parte. Com a parte mental, com a parte social, sobretudo. Se eles não aprendessem a tabuada toda, aprendiam no ano seguinte. Não fazia mal. (FG1)

Em síntese, mais que a preocupação de ensinar/aprender conteúdos curriculares, o que mais importou foi oferecer tranquilidade e equilíbrio emocional aos alunos.

Dimensão 3: Interpretações dos (in)sucessos escolares

Esta dimensão reflete as múltiplas interpretações e significados atribuídos pelos Diretores aos (in)sucessos escolares vivenciados pelos alunos durante esse período em diferentes áreas disciplinares.

Categoria: Os resultados escolares na benevolência e incerteza da situação: avaliação e sucesso adaptado às condições

Relativamente aos resultados escolares, foi referido o papel e ação de benevolência dos Professores no ano de 2020, devido à incerteza sobre o retorno presencial das aulas. Houve uma apreciação mais flexível dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, refletindo a situação atípica em que o ensino ocorreu. Foi ainda salientado que seria inadequado comparar esses resultados com períodos anteriores, pois, as circunstâncias e critérios de avaliação, assim como a própria forma de olhar para o sucesso escolar são diferentes. A mudança nos critérios de avaliação, o enfoque formativo em vez de sumativo, a consideração das limitações e condições decorrentes da pandemia, a avaliação baseada na participação e a não penalização dos alunos por falta de recursos tecnológicos, tudo isto foi adaptado às situações vividas.

Os Diretores consideraram que os resultados quantitativos, por vezes, foram melhores devido à adoção de critérios diferentes e mais valorizados no ensino *online* – até mesmo as provas e exames finais sofreram essa mudança. Argumentaram que não fazia sentido aplicar instrumentos de avaliação quando os conteúdos ministrados *online* eram residuais e, muitas vezes, não mensuráveis. Estas constatações são ilustradas pelos discursos seguintes:

D5: Agora, a parte da avaliação, de como é que no terceiro período daquele ano [referindo-se a 2020] se faz uma justa apreciação daquilo que foi adquirido. Os Professores foram mais benevolentes naquele ano. Deram quase a avaliação do segundo, primeiro porque depois não sabíamos se íamos voltar (...). Posso dizer que os resultados [...] melhoraram nos últimos dois anos devido a haver exames em que há perguntas que não é necessário responder e que há perguntas que são excluídas. Agora vamos ver este ano. (FG1)

D3: Isto é uma TRETA. Deixe-me dizer assim em maiúsculas. É uma treta querer comparar a Escola. E é uma treta neste contexto. Antes, iam a exame os alunos todos para aprovação da disciplina e contava 30%. Agora, vão a exames os alunos que eventualmente vão usar aquela disciplina como prova de acesso. Portanto, nós não podemos comparar o que não é comparável. (FG1)

D8: Os resultados estão de acordo com aquilo que nós queremos aferir. Com a exigência que vamos ter. (...). E só fizeram exame [referindo-se aos alunos] às disciplinas que precisavam como prova de ingresso. (...). Para se fazer um estudo sério, se começarmos em 2018, temos de relativizar aqueles anos da pandemia. Porque não é o mesmo. (FG2)

D3: [os resultados quantitativos] foram melhores porque os critérios foram outros. A forma de analisar e de observar não eram fidedignos. Ou melhor, eram considerados outros critérios que eram mais valorizados no ensino à distância. E não venham dizer que foram as escolas, porque até as provas finais e os exames finais também o tiveram. (Diretor E3, FG1).

D9: A avaliação incidiu num contexto muito mais formativo e menos sumativo, na perspectiva de nunca prejudicar os alunos. As limitações e as condições resultantes da pandemia. (...) O aluno nunca poderia ser penalizado pelo facto de não ter um computador ou uma rede de *internet* fiável. (FG2)

D7: Se esteve presente, se fez as tarefas. Era isso que nós avaliávamos. (FG2)

D6: E os resultados dos exames nacionais também foram altos. Podiam escolher, mais isto e aquilo e melhoraram. Os critérios de correção dos exames nacionais também foram outros. Opções de escolha, diretas e indiretas. (Diretor E6, FG2)

D7: Aquilo que a generalidade de nós fez, e não houve nenhuma orientação direta nesse sentido, mas o bom senso acabou por ditar dessa forma foi replicar a avaliação do primeiro período no segundo período. Não vou avaliar um aluno que teve quatro ou cinco ou seis horas com um professor. Com que base é que vou fazer? Em que suporte de aprendizagens? (...). A questão da componente académica ou da aprendizagem-conhecimento empalideceu perante aquela que era a real urgência, que era a questão do bem-estar anímico para os alunos. Portanto, eu não vou estar a avaliar conhecimentos académicos quando o principal foco foi tentar melhorar o estado anímico do aluno. Não tinha sentido nenhum andar aqui a aplicar instrumentos de avaliação quando efetivamente os conteúdos que foram ministrados via *online* foram muito residuais e, muitas vezes, não mensuráveis. (FG2)

D5: O primeiro problema até foi colocar os Conselhos de Turma a avaliar e a reunir em casa naqueles primeiros dias. Como é que iam organizar um processo democrático à distância [referindo-se à avaliação]. (FG1)

D9: A utilização de ferramentas para avaliar foi muito complicado. (...) Como avaliar os alunos? Na sua generalidade, os Professores incidiam a sua avaliação só na aplicação de fichas e testes de avaliação. Portanto, de um momento para o outro, como é que eu vou avaliar, como vou aplicar um teste? (FG2)

Em suma, a análise de conteúdo aos discursos sobre os (in)sucessos dos alunos revelou diferentes questões relacionadas à adaptação dos currículos e à avaliação dos alunos durante o período da pandemia.

Subcategoria: Áreas disciplinares comprometidas em contexto de confinamento/aulas *online* – entre epicentros localizados a tsunamis transversais

Esta subcategoria indica que, de acordo com os discursos, as disciplinas relacionadas com a Matemática, Físico-Química e leitura/escrita foram particularmente prejudicadas durante o período de ensino *online*.

Além disso, foi mencionado que as áreas de aplicação de construção de raciocínio, como as Ciências, também foram afetadas negativamente. Essa categoria de análise destaca ainda a preocupação com o desenvolvimento adequado de competências e conhecimentos nessas áreas específicas devido às dificuldades enfrentadas durante o ensino *online*, como comprovam os seguintes discursos:

D1: Matemáticas e Físico-química ficaram comprometidas. (FG1)

D5: A forma de explorar os conteúdos e mesmo os processos de aprendizagem desenvolvidos numa sala de aula normal com equipamento tecnológico e à distância era mais difícil porque a linguagem matemática e científica-técnica é diferente da linguagem do Português e do ensino das línguas. É diferente e nós estamos habituados a trabalhar com as teclas e a linguagem linguística. Enquanto a linguagem Matemática e as formas que estão associados à Físico-Química e Matemática são mais complicadas de explorar com o computador e é preciso muita mais competência técnica para fazer. Demora-se mais tempo. (FG1)

D3: Não podemos, relativamente a disciplinas, dizer que foi a A ou B. Foram várias. Podemos é falar por faixa etária. É sobretudo a faixa etária dos Professores e a faixa etária dos alunos. Os alunos do 1.º Ciclo foram os mais prejudicados, claramente. Estão num processo de início. (FG1)

D8: As áreas de aplicação de construção de raciocínio [foram prejudicadas]. Vamos para as partes das áreas das ciências em que um professor de uma turma, quando produz um tema, quer que seja feita uma determinada construção de raciocínio para chegar lá. É que o contributo de todos numa sala é importante, a concentração e a atenção. Ora, no ensino a distância não podemos exigir que todos aqueles meninos que estavam com uma câmara ligada - e nós não sabíamos em termos de contexto do sítio onde eles estavam – estivessem concentrados e com atenção. Portanto, é evidente que não se desenvolveu isso. E isso, vai para todas as áreas, que são as áreas das ciências, por isso, é que depois se fala da Matemática e as disciplinas da parte experimental da área das ciências. Mas eu acho, que de uma forma geral, deve-se notar em todas as áreas. (FG2)

D6: Como é que se ensina uma criança de 6 anos a ler e a escrever à distância? (...) No início de ciclo [são os mais afetados]. A leitura e escrita ficou deveras penalizada. (FG2)

Em síntese, os discursos mencionam especificamente as disciplinas de Matemática e Físico-Química, bem como a leitura e escrita, como áreas que foram mais prejudicadas. Além disso, há uma menção geral de que todas as áreas de conhecimento foram afetadas, com destaque para as disciplinas de ciências e a necessidade de construção de raciocínio e concentração durante as aulas *online*. Também é mencionado que os alunos do 1.º ciclo foram os mais prejudicados, devido ao seu estágio inicial de aprendizagens curriculares.

Dimensão 4: Climats/Ambientes profissionais e organizacionais

Esta dimensão de análise explora o impacto da pandemia nos climas e ambientes desenvolvidos nos quotidianos profissionais e organizacionais em contexto atual de “normalidade”.

Categoria: Clima organizacional e profissional: de um “tremor de terra emocional” ao individualismo e desconexão relacional

Esta categoria de análise permite-nos analisar o impacto da pandemia nas relações humanas dentro do contexto escolar, identificando mudanças significativas nas interações, nos níveis de envolvimento e na saúde emocional da comunidade escolar como um todo. Nesse âmbito, foi assinalado que o confinamento conduziu a mudanças nas relações interpessoais e organizacionais, sendo mencionado ter existido um “tremor de terra emocional”, em que a ansiedade assume um lugar de destaque no quotidiano em todos agentes educativos e, em particular, nos alunos. Na mesma linha, foi assinalada a falta de envolvimento dos alunos e até mesmo entre os Professores e funcionários. Alguns testemunhos relatam que após a COVID-19 começaram a observar comportamentos mais vigorosos de isolamento e individualismo. Dentro deste quadro reforçam a vivência de mudanças nas relações e na dinâmica escolar, uma maior imaturidade dos alunos do 1.º ao 4.º ano e uma maior dependência de dispositivos eletrónicos. Há também narrações de dificuldades de comunicação e colaboração, assim como mudanças nas interações durante as reuniões nos grupos de trabalho (com professores), tal como ilustram os seguintes testemunhos:

D1: Temos de estar muito atento às pessoas. E quando digo às pessoas, digo aos alunos, aos Professores e aos funcionários. (...) já estávamos cansados antes da pandemia, agora foi um tremor de terra emocional. Temos de estar muito atentos à questão humana. (FG1)

D6: Eu estou na direção que está ligada à coordenação do 1.º ciclo e pré-escolar e eles andam sempre a chatear a cabeça, a dizer que os miúdos do 1.º ao 4.º ano são “autênticos bebês”, não sabem fazer isto nem aquilo. São autênticos imaturos. Bebezinhos. (FG2)

D9: Quando, em condições normais, antes da Covid, era proposta uma atividade e os alunos colaboravam (...) agora dizem, “mas porque é que tenho de fazer?”, “porque é que não faço isto?”, “agora não me apetece. Muito mais [indisponíveis]. Menos predispostos para colaborar na prática. (FG2)

D5: Há três grupos. Isto de Professores, funcionários e alunos. Há os normais, que são aqueles que estão envolvidos e continuam normais [pós isolamento]. Há aqueles que são os desligados. Continuam desligados que até parece que a Covid fez com que eles se desligassem e há uma sensação de que não querem voltar porque o isolamento fez com que, se calhar, verificassem que não precisam uns dos outros e há aqueles que estão sempre a reivindicar, os revoltados. (FG1)

D4: O Homem é um ser eminentemente social. Temos de reaprender a lidar com o outro até porque este isolamento veio criar exatamente o isolamento uns com os outros. Estamos completamente desligados. Os miúdos têm de se aproximar uns dos outros (Diretor E4, FG1)

D10: [Quando regressaram] primeiro achei-os muito mais ligados aos dispositivos. (FG2)

D9: Estamos a adquirir conhecimento de desenvolvimento de conhecimento específico das áreas curriculares e depois a parte da sensibilidade emocional e cuidado, do carinho e da atenção com o outro. Isto é importante e está-se a perder (...). Cada vez somos mais independentes, mais reservados, não convivemos. (FG2)

D7: É que há o saber e o saber-estar. E o saber-estar em comunidade. E aquilo que se privilegia e em que se aposta (...), muitas vezes, parca, é na área do saber acadêmico. O resto é secundário. [Fazia falta]. (FG2)

D4: Em termos de instabilidade, a ansiedade é muito maior. A falta de rede e a falta de segurança (...). aquela incerteza para tomar decisões, porque caiu tudo sobre os Diretores e a gente tinha de tomar decisões e os nossos colegas que as tinham de operacionalizar e essa pressão foi enorme. Tivemos de nos adaptar a uns tempos e a uma incerteza que têm repercussões a nível emocional. (FG1)

D2: Na minha escola estão muito diferentes [os Professores]. Por exemplo, no Conselho Pedagógico ninguém pode falar. Se o A fala, o B cai em cima, corta-lhe a palavra, não há paciência. Até a psicóloga que está no Conselho Pedagógico quando está a intervir e quando vê que as pessoas já estão a descambar, desliga e desiste de fazer propostas. E isto acontece nos grupos de trabalho. (FG1)

Diante destes cenários provocados ou reforçados pela pandemia, ressalta-se a importância e até a urgência de se restabelecerem as conexões entre as pessoas, lidar com a sensibilidade emocional e priorizar o bem-estar e a atenção mútua. Nesse sentido, é apontada a preocupação com a perda do equilíbrio entre o conhecimento acadêmico e a dimensão emocional.

Dimensão 5: Implementação de Ações/Medidas e Planos de recuperação

Esta dimensão concentra-se nas diferentes ações implementadas pelos Diretores das escolas no contexto do Plano 2021-2023, que visa oferecer respostas e apoio específicos aos alunos.

Categoria: Para além da Recuperação Académica: Ações e Medidas para o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos

Nos discursos desta categoria destaca-se a importância de estabelecer estruturas e projetos específicos para atender às necessidades dos alunos, como a “*Turma+*” e projetos adaptados às particularidades de cada comunidade educativa. Enfatiza-se a prioridade dada às disciplinas de natureza experimental, como Físico-Química, Biologia e Geologia, especialmente aquelas sujeitas a avaliação externa (com exame). Essas intervenções específicas visaram e visam proporcionar um apoio direcionado e uma abordagem personalizada para promover a recuperação e o sucesso académico dos alunos.

De igual modo, é mencionado o trabalho baseado em projetos como metodologia utilizada para promover aprendizagens mais significativas, permitindo a aplicação de conhecimentos em contextos reais e salientando a coadjuvação como uma das estratégias substanciais no apoio da melhoria das aprendizagens em sala de aula.

Algumas escolas contrataram profissionais (psicólogos e educadores sociais), para trabalhar as emoções e os sentimentos dos alunos, visando ao desenvolvimento pessoal e social. Nesse âmbito, foi referido a importância dos gabinetes de apoio ao aluno e à família, que promovem a articulação entre a escola e as famílias e desenvolvem um trabalho substancial na resposta a várias problemáticas existentes no contexto. Esta visão está bem patente nos depoimentos seguintes:

D7: Uma das estratégias foi a coadjuvação. Mas não se consegue atender a todos. O crédito horário não dá para tudo. O Governo deveria apostar fortemente na coadjuvação. (FG2)

D3: Eu foquei muito [os planos de recuperação] nas disciplinas de carácter experimental. Físico-Química, Biologia e Geologia. Em todas as disciplinas do ensino secundário. Uma atenção especial para as disciplinas objeto de avaliação externa. Os exames. (FG1)

D4: O objetivo do Plano 21-23 é permitir às escolas fazer organizações curriculares específicas para dar respostas a determinados alunos, nomeadamente, a Turma+ ou, então, projetos específicos de resposta. Nós, por exemplo, temos o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família que faz exatamente essa articulação entre a Escola e as famílias. (FG1)

D3: Nós temos um projeto no âmbito do Programa de Desenvolvimento Social e Comunitário, contratamos uma psicóloga que está a trabalhar os sentimentos e as emoções com os alunos. (FG3)

D1: Nós contratamos uma Educadora Social. [Temos] o Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário. Está na Escola + Plano 21 | 23. E é mesmo ao nível de desenvolvimento. (FG1)

D4: Nós temos também dois atores com um projeto [que se chama] “Para acabar de vez com este desembaraço”, em que contratamos um ator e uma atriz profissionais da área, para trabalharem com as nossas escolas do 1.º ciclo, mas não só, mas exatamente por ter sido um grupo muito prejudicado na expressão de tais emoções e para trabalhar a comunicação e saber estar, tudo isso. (Diretor E4, FG1)

D9: [O trabalho de projetos] talvez seja uma aprendizagem mais significativa. Eles ficam imediatamente com o impacto do desenvolvimento da aprendizagem. Eu posso saber multiplicar, dividir, subtrair e somar sem aplicar o algoritmo, mas, se eu souber aplicar o algoritmo num contexto, tenho de olhar para o enunciado do problema e tenho de saber qual o algoritmo que tenho de aplicar ali. É a articulação interdisciplinar, o trabalho baseado em projeto permite, no fundo, ver a concretização do desenvolvimento das aprendizagens. (FG2)

Nesta categoria de análise, os discursos permitiram identificar ações e estratégias adotadas pelos Diretores para promover a recuperação académica, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, bem como o impacto dessas abordagens no processo educacional.

Dimensão 6: Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”

Com esta dimensão de análise procurou-se explorar sobre as necessidades de ações imediatas e a longo prazo, para lidar com os desafios atuais e futuros.

Categoria: Necessidade de medidas prolongadas, fortalecimento dos recursos humanos e investimentos sustentáveis

Nesta categoria, destacam-se a importância de ações contínuas, o reforço dos profissionais e os investimentos duradouros para enfrentar os desafios atuais e futuros. Neste contexto, é fundamental implementar medidas de longo prazo que garantam a sustentabilidade das soluções adotadas, o fortalecimento dos recursos humanos envolvidos e a realização de investimentos estratégicos que impulsionem o progresso e aprimorem a qualidade dos serviços oferecidos, tal como expressam os testemunhos abaixo:

D5: O que Ministério da Educação tem de perceber é que o que perdemos não vai ser recuperado em dois ou três anos. Daí que as escolas peçam que estas medidas e outras possam continuar [referindo-se a medidas de apoio à aprendizagem]. Se perdemos mais de sete ou oito meses em dois anos de aprendizagem, de facto, falando, em grosso modo, isso não se vai recuperar em dois ou três anos. E temos de estar muito atentos à geração no sentido da faixa etária que sofreu isto em tenra idade [referindo-se ao 1.º ciclo]. (FG1)

D2: Falando naquilo que compete ao Estado fazer no futuro, acho que o Estado tem de perceber que não precisa só de Professores. Precisa também de técnicos especializados e não os tem. Olho para a minha realidade, tenho 1800 alunos, tenho 1 psicólogo interno e isto é zero. Sobretudo num período pós-pandemia. Tenho uma terapeuta da fala no âmbito desse projeto do Plano de Desenvolvimento Social e, por isso, estamos a pedir o adiamento. (...) A escola precisa de ter técnicos de outras áreas disciplinares que pertençam à escola, ou seja, que estejam ali permanentes para ajudar no trabalho. (...). Neste momento, e nestas situações de *stress* de miúdos angustiados, não temos forma. Não conseguimos acompanhar tudo. Sentimo-nos impotentes para acompanhar isso. (...) [E depois] não chega (...) colocar uma placa de *internet* e dar um computador a toda a gente de forma universal. A todos os Professores e a todos os alunos. Nem todas as escolas estão equipadas da mesma forma. Há aqui desigualdades. E há escolas que estão muito aquém. Não têm computador de secretária sequer nas salas de aula, mas o aluno tem. Só que eu não posso obrigar o aluno a trazer o computador para a sala de aula. E depois não chega colocar o computador nas mãos da pessoa. É preciso formação. (FG1)

D9: Há coisas que deveriam prolongar-se. E os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário que permitiram às escolas identificar situações concretas de dificuldade e captar técnicos específicos têm tido um impacto muito positivo nos alunos, justamente, no sentido da promoção da melhoria das competências sociais e emocionais (...). Portanto, ter técnicos na área das Artes, na área da Psicologia que têm uma abordagem, um trabalho de proximidade com os alunos. (FG2)

D7: [O Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário] é uma componente do plano de recuperação de aprendizagens que não se deveria perder. E aí, os Municípios e a própria CIM têm um papel fundamental que, juntamente com a Associação Nacional de Municípios, consiste em fazer pressão junto do Governo, para que se perceba que isto é um modelo que deve ser replicado *ad aeternum*. Não é para terminar no ano X, Y ou Z. É para continuar porque, efetivamente, eu acho que os benefícios ultrapassam largamente os custos que lhes estão associados. (FG2)

D8: Há projetos como os clubes de *Ciência Viva* e projetos de Matemática que são só projetos que vão aumentar as competências. Não vão trabalhar especificamente o conteúdo disciplinar desta ou daquela área porque vamos

percebendo que a escola vai transformar-se, cada vez mais, numa escola desse género. A escola não consistirá em ensinar, a vida inteira, Português, Matemática ou Inglês, que são importantes. Mas é preciso dar competências transversais aos alunos e que eles consigam agarrar isso com projetos. E com projetos desse tipo. (...) Os projetos de Matemática, Turma +, *Ciência Viva*, projetos em Educação Física. Ou seja, eu acho que até isto abriu um pouco as possibilidades aos Professores de conseguirem agarrar os alunos na escola pela parte digital, porque os projetos todos vão mexer nisto e nós conseguimos cativar os meninos. Porque, se nós quisermos tê-los só pelos manuais, isso é um bocado [difícil]. Acho que, neste momento, vai ser a fase de nós fazermos a transição. (...) A recuperação exige muito mais. É uma recuperação de capacidades, de competências, não só de conteúdos. (FG2)

D9: [Deve-se apostar] na criação de ambientes informais de aprendizagem diária, de espaços de aprendizagem informal, mas que esses espaços sejam identificados claramente com impacto nas aprendizagens em termos globais. Termos um clube de robótica ou termos um clube de meteorologia ou de comunicação faz sentido, desde que as crianças que lá estão desenvolvam competências transversais, que é esse o principal objetivo, e que isso tenha impacto também na sua avaliação. (...) tem de haver recursos humanos, porque isto só se faz com gente capaz em determinadas matérias, porque, às vezes, os clubes e os projetos só nascem porque temos uma pessoa que é focada, um carola naquela temática. (FG2)

Com base nestes discursos, são apresentadas as seguintes recomendações:

- Reconhecer a necessidade de medidas contínuas de apoio às aprendizagens (Planos de Recuperação), considerando que o tempo perdido durante a pandemia não será recuperado em curto prazo;
- Garantir a presença de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas da fala e técnicos de outras áreas disciplinares, para atender às necessidades dos alunos;
- Investir em infraestrutura e recursos tecnológicos, além de fornecer formação adequada aos Professores, para garantir a igualdade de acesso à educação digital;
- Manter os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, visto que têm tido impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos alunos;
- Pressionar o Ministério da Educação para que esses planos sejam desenvolvidos de forma contínua e que haja investimento por parte dos municípios e organizações relacionadas;
- Promover projetos interdisciplinares, como clubes de *Ciência Viva*, projetos de Matemática e outros, para desenvolver competências transversais e proporcionar uma recuperação mais abrangente, não se limitando apenas aos conteúdos curriculares;
- Criar ambientes informais de aprendizagem, como clubes e espaços dedicados a áreas específicas, que ofereçam oportunidades de desenvolvimento de competências e tenham impacto nas avaliações dos alunos;
- Garantir recursos humanos qualificados e especializados nas áreas temáticas dos projetos, para que haja um comprometimento efetivo e consistente com o desenvolvimento dos alunos.

2.1.2. Percepção dos Professores

Quadro 26. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Professores

PROFESSORES		
Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	Da rápida adaptação à busca por plataformas adequadas e a criação de estratégias para envolver os alunos	A gestão do trabalho e estratégias dos Professores: entre o telefone, as plataformas e a personalização das atividades aos alunos
D2 - Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Explorando a descoberta e aprendizagem tecnológica: processos centralizados no ensino de conteúdos curriculares	
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	Os resultados escolares na benevolência e incerteza da situação: avaliação e sucesso adaptado às condições	<i>Tsunami</i> nas aprendizagens no Pré-escolar e 1º Ciclo (Leitura) e em disciplinas com caráter experimental
D4 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima organizacional e profissional: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao individualismo e desconexão relacional	
D5 – Implementação de ações/medidas e Planos de recuperação	Ações centrais no apoio à recuperação das aprendizagens – Da coadjuvação às competências socioemocionais e trabalho prático experimental	
D6 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Medidas prolongadas na promoção do desenvolvimento Integral dos Alunos: projetos, formação socioemocional e planos de recuperação	

Dimensão 1: Da escola física à escola online: a gestão e organização da escola

Categoria: Da rápida adaptação à busca por plataformas adequadas e a criação de estratégias para envolver os alunos

Nesta categoria são evidenciados os desafios enfrentados pela escola e pelos Professores durante a pandemia, assim como as estratégias gerais adotadas para assegurar a continuidade da educação e a segurança dos alunos.

No contexto da transição para o ensino *online*, os Professores enfrentaram um choque significativo, pois, obrigou-os a uma reorganização total da sua ação que envolveu não apenas a logística, mas também a adaptação dos conteúdos à “nova” modalidade. Reorganização essa considerada complexa, mas surpreendentemente rápida. Nesse sentido, os Professores empenharam-se vigorosamente em fornecer

orientações e materiais aos alunos de forma remota, como o envio de materiais pedagógicos para casa e a utilização do *WhatsApp* para manter a comunicação, especialmente com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nos outros níveis de ensino, destacou-se a figura dos Diretores de turma como fundamental na transição da escola física para a escola *online*, na medida em que asseguraram que todos os alunos acompanhassem as aulas remotas.

Em síntese, os depoimentos destacaram os desafios enfrentados pelos Professores de todos os níveis de ensino durante a transição para o ensino *online*, ressaltando a importância da colaboração entre colegas. A necessidade de uma rápida adaptação, da busca por plataformas adequadas e da criação de estratégias para envolver os alunos foram aspetos centrais nesse processo. Apesar das dificuldades, os Professores conseguiram superar os obstáculos e garantir a continuidade da educação ao longo de uma situação desconhecida e desafiadora. Os discursos são claros a este respeito:

P9: A nossa escola necessitou do seu tempo para se adaptar a essa nova realidade, o primeiro impacto foi: “vamos para casa, a escola fecha”. Foi uma decisão que teve muito impacto. Não sabíamos quanto tempo poderia vir a fechar e, portanto, acho que a primeira emergência foi procurar qualquer forma possível manter o contacto com os alunos. Lembro-me que, de uma forma preventiva, pusemos tudo em caixas. Naquela altura, tinha-se o material encaixotado e pusemos tudo em caixas e eles levaram tudo para casa. Porque poderia ser necessário recorrer aos manuais e aos livros de fichas que eles tinham, portanto, foi, talvez, a primeira decisão que se tomou. Esta instrução foi dada em termos de estabelecimento e, depois, sim, procurou-se a via mais rápida para se chegar a cada um deles. (...). Começamos a combinar encontros com quem na altura tinha essa possibilidade de recorrer à *Internet* e fomos fazendo alguns encontros informais com os alunos. Foi complicado, mas conseguimos. Diria que, nesta primeira fase de intervenção, a grande necessidade que tivemos foi enviar tudo que era material pedagógico para casa, procurar dentro daqueles que tinham contactos algum contacto informal para mantermos esta ligação com a escola. (FG4)

P10: Criámos um grupo no *WhatsApp*, nós Professores, (...) depois, num espaço de tempo pequeno começámos a ver como contactávamos os miúdos. (...). Alguns colegas que já tinham equipas do *WhatsApp* começaram a mandar trabalhos e fichas pelo *WhatsApp* e eles começaram a fazer. Isto antes de estar instalado o *Teams*. Entretanto, o agrupamento e a direção tomaram as rédeas e foi instalada a plataforma *Teams*. A acho que foi muito rápido. Fizeram uma formação prévia. Depois houve necessidade de lhes dar os manuais e, então, criou-se, portanto, um voluntariado. [Fomos] buscar os livros, metê-los em sacos, etiquetar e depois ter um ponto de encontro onde os deixar. E os pais iam lá buscá-los. Tipo um café! (FG4)

P8: Enquanto Professores foi muito fácil a adaptação. Logo naquela interrupção [referindo-se aos primeiros 15 dias de confinamento] começámos a trabalhar a preparar planificações”. (FG4)

P12: Eu criei grupos pelo *WhatsApp* naquela fase inicial e todas as minhas colegas tentaram fazer o mesmo para não perder também, no fundo, aquele fio condutor da aprendizagem. (...) Eu passei muitas vezes horas ao telefone para tentar explicar como funcionava, como podiam mandar os trabalhos pelo *Teams*, criar canais para depois os corrigir. (FG4)

P2: Suponho que tenha sido um choque para todos. (...) a reorganização foi muito complexa, mas rápida (...). Todos nós sabemos a importância e o trabalho que tiveram os Diretores de turma nessa altura para que os alunos pudessem

acompanhar as aulas *online* e, para mim, foi o mais difícil essa organização de uma coisa que não conhecíamos de todo [referindo-se ao trabalho *online*]. E depois, para além dessa organização, dessa logística, foi efetivamente [difícil] adaptarmos os nossos conteúdos àquela situação, mas conseguimos dar uma resposta rápida. (FG3)

P1: [Há] três períodos aqui (...). No ano 2019-2020 foram aqueles quinze dias em março antes do final do 2.º período, em que houve uma confusão e não sabíamos muito bem qual era o nosso papel, que tipo de plataformas íamos utilizar porque a nossa escola ainda não tinha definido nenhuma plataforma. Cada um andava um bocadinho [por si]. Uns usavam aulas neste formato, outros noutra formato, outros disponibilizavam os exercícios para os alunos. Depois, a partir da Páscoa, optámos pela plataforma *Zoom*, e as aulas correram, [de forma] digital e virtual, melhores (...)" FG3

Subcategoria: A gestão do trabalho e estratégias dos Professores: entre o telefone, as plataformas e a personalização das atividades aos alunos

Nesta subcategoria esclarece-se a gestão do trabalho e estratégias a que os Professores recorreram durante o ensino a distância, para garantir a continuidade das aprendizagens dos alunos. Um dos aspetos salientados pelos depoimentos foi a criatividade dos Professores na adaptação ao ensino *online*, no qual partilharam experiências e desenvolveram métodos inovadores para envolver os alunos. Por exemplo, na disciplina de Matemática, foi mencionado o uso de mesas digitalizadoras e testes realizados nesse ambiente.

A questão da disponibilidade de equipamentos também foi abordada, sendo referido que foram distribuídos *tablets* aos alunos que não tinham acesso a dispositivos eletrónicos. Esse esforço conjunto da escola e da Câmara Municipal permitiu que a maioria dos alunos tivessem acesso aos recursos necessários para o ensino *online*.

Alguns Professores mencionaram a necessidade de adaptação, como o uso de telefone para explicar, passo a passo, as atividades aos alunos que só tinham esse meio de comunicação. No que diz respeito às plataformas utilizadas, houve uma evolução ao longo do momento pandémico. No início, o *Zoom* e o uso de *e-mails* dos pais - ou dos próprios alunos - foram mencionados como meios de comunicação. Posteriormente, a plataforma *Microsoft Teams* e o uso de *e-mails* institucionais foram adotados, assim como o recurso a vídeos do *YouTube* e outras atividades *online*, facilitando a interação e a realização de atividades práticas, em particular na disciplina de Educação Física.

Em síntese, os depoimentos realçam a importância da adaptabilidade dos Professores e a sua busca por soluções criativas para superar os desafios do ensino a distância. A distribuição de equipamentos, a utilização de diferentes plataformas e a personalização das atividades de acordo com as necessidades dos alunos foram elementos essenciais para garantir a continuidade da educação durante a pandemia. Vejamos, abaixo, exemplos discursivos destas ideias:

P10: começámos a dar as aulas a distância. A ficha era engraçada porque eles faziam de um lado, nós fazíamos do outro e depois corrigíamos. Inventámos coisas que nem ao diabo lembra. Por exemplo, para dar a divisão, havia uma moldura de uma fotografia com uma caneta de acetato, escrevia ao contrário e, depois, virava para os miúdos e viam. Pronto, isto funcionou assim e muito personalizado. (FG4)

P8: Eu, por exemplo, utilizava o *Paint*. O *Paint* era o meu quadro e conseguia trabalhar facilmente, também tinha uma certa facilidade. Fui passando aos colegas experiências, eh pá, fazia desta maneira ou de outra. (FG4)

P7: Aqui, na nossa escola, o grupo de Matemática não tem caderno físico, nem livro físico. Nós trabalhamos tudo num *note*, ou seja, cada aluno tem uma mesa digitalizadora. Temos um laboratório de Matemática onde disponibilizamos essas mesas digitalizadoras. O aluno trabalha lá diretamente e damos os testes por lá. (FG3)

P8: Aos alunos que não tinham equipamento (...) foram-se distribuindo *tablets*. Foi criado um critério, quem tinha material [recebia]. Depois, com o material que a escola foi fornecendo (e a Câmara também foi fornecendo), praticamente quase chegamos a todos. (FG4)

P15: Enquanto professora de Educação Física, o nosso objetivo era mantê-los ativos, então, criamos uma série de planos de treino, convívios no *Youtube*, escola virtual. Só que isto tudo teve uma dificuldade acrescida, no sentido em que nós não estávamos à vontade em utilizar todas as tecnologias. Foi uma aprendizagem, foi assim exponencial, foi assim de uma semana para a outra ficamos peritos em tudo. Eu lembro-me que utilizava o telefone, porque havia alunos que só tinham telefone, para lhes explicar passo a passo o que eles tinham de fazer. Porque uns tinham telefone, outros computadores, então havia essa necessidade. Muitas vezes, os vídeos do *Youtube* que passávamos, nem eu tinha domínio para tudo. (FG5)

P17: Depois de termos todos o *e-mail* institucional e de tentar que todos os alunos tivessem computador e os Professores também, fosse lá como fosse, foi trabalhar com a plataforma. No nosso caso, com a *Classroom*. (FG5)

Dimensão 2: Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos

Categoria: Explorando a descoberta e aprendizagem tecnológica: processos centralizados no ensino de conteúdos curriculares

Os discursos apresentam experiências e reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos/comprometidos na modalidade *online* durante a pandemia, com foco nas dificuldades encontradas e nas estratégias adotadas pelos Professores para manter a continuidade das aulas e o envolvimento dos alunos. Nesse sentido, os Professores mencionaram a visualização de filmes e o uso das aulas transmitidas pela RTP do “Estudo em casa” como uma ferramenta útil, principalmente para o 1.º ciclo e para as disciplinas como Educação Física e Expressões Artísticas. A possibilidade de rever as aulas foi destacada como um recurso importante.

Na disciplina de Educação Visual, houve a necessidade de adaptar os planos de trabalho, utilizando apenas os materiais disponíveis em casa dos alunos. Além disso, o uso de recursos tecnológicos, como telemóveis e computadores, foi essencial para a realização de pesquisas e de atividades propostas.

Os Professores de Matemática e Filosofia mencionaram o uso de salas de trabalho simultâneas e o trabalho colaborativo como estratégias eficazes para o ensino *online*. Neste contexto, foi salientado que a organização das informações e a possibilidade de acesso a recursos compartilhados facilitaram o processo de aprendizagem. Como se destaca nos seguintes testemunhos:

P9: Durante muito tempo, acabei por recorrer a uma ferramenta que não foi aqui dita, mas também se deve dar o louvor, as aulas da RTP do “Estudo em casa”. Eu recorria e fazia muitas ligações para essas aulas que eram dadas de Educação Física e também a parte plástica. (...). Recorri sobretudo na Educação Física, quando remetia para algumas aulas para eles fazerem e, depois, mandava vídeos. Algumas atividades das expressões artísticas que me pareciam interessantes também acabava por partilhar, porque tinham um momento que podiam pôr uma “pausa”, ver, rever, para depois concretizar. (FG4)

P9: [No 1.º Ciclo] as nossas aulas *online* eram um filme (...) porque um saía da reunião, outro não ouvia nada. Dos 20 só estavam 15 e, assim, havia um bocadinho aquele trabalho: toma lá o *link* e tenta desenvolver. Depois, se se pudesse partilhar a experiência da atividade, partilhava. E o resto lá fomos, com alguma criatividade [desenvolvendo]. (FG4)

P14: Eu passava horas a ver os vídeos que tinha pedido aos alunos para fazer, portanto, foi uma sobrecarga para eles e para nós. (...). Ainda havia o exagero de ter de cumprir o horário letivo todo e ainda mandavam trabalhos para casa: além de se estar *online*, havia o horário completo da turma. Há dias muito sobrecarregados e *online* é muito mais cansativo e ainda tinham T.P.C. para fazer. (FG5)

P17: O que nós fizemos, ou tentamos fazer, foram planos de trabalho curtos com tarefas mais curtas e, depois, limitadas a determinados materiais ou técnicas, porque os alunos não tinham os materiais ou técnicas necessárias na escola, nem tinham possibilidade em ir comprar. Então, passamos só a utilizar aquilo que eles tinham em casa, no fundo a puxar pela imaginação e a ver até nós conseguimos ir. (FG5)

P17: Eu dizia: “Na minha disciplina ninguém usa telemóvel”, e hoje digo: “Na minha disciplina todos trazem telemóvel!”. (...) mando-os pesquisar [na *internet*], usem o computador. (...) no fim da aula eles fizeram uma pesquisa. Eu não sei como é que eles têm rapidez nos dedos para pesquisar e para escrever, e sublinham, marcam. Eu não sei fazer isso. (FG5)

P7: “Eu, como sou [professor] do secundário e sou de matemática, não me fez [mossa] e aos meus alunos não fez grande moosa, diga-se passagem, porque estamos à vontade nisto, criámos salas de trabalho. Os alunos até gostaram, criar salas de trabalho e toda a informação está lá registada e mais. Todos nós, Professores e alunos, aprendemos mais sobre estas tecnologias e que nos apoiaram também no ensino das matérias. (FG3)

P1: Para tornar a disciplina mais atrativa tive de começar a utilizar as salas simultâneas, o trabalho colaborativo. (FG3)

Dimensão 3: Interpretações dos (in)sucessos escolares

Categoria: Os resultados escolares na benevolência e incerteza da situação: avaliação e sucesso adaptado às condições

Nesta categoria, os discursos dos Professores das várias áreas disciplinares e de ciclo foram ao encontro dos Diretores quando estes se referiram ao sucesso escolar dos alunos. Assim, foi mencionado que os critérios de avaliação foram adaptados à realidade pandémica, levando em conta as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o período de ensino *online*. Alguns Professores relataram ter avaliado com mais benevolência, considerando a situação excecional vivida e, nesse sentido, foi salientado que as notas foram razoáveis, inclusive nos exames nacionais, mas enfatizaram que o contexto específico e a natureza opcional dos exames podem ter influenciado os resultados, pois, a amostra de alunos que realizaram os exames nacionais foi considerada limitada.

Em resumo, os depoimentos evidenciaram a necessidade de adaptação dos critérios de avaliação à realidade imposta pela pandemia, nos quais os Professores adotaram uma postura mais benevolente e flexível, refletindo-se num sucesso que pode ser considerado disfarçado. Os excertos abaixo ilustram estas constatações:

P8: Os critérios de avaliação foram adaptados à realidade que tínhamos e, se calhar, isso é que é o futuro. Se calhar os critérios têm de ser adaptados à realidade que temos. (FG4)

P11: Os Professores também tiveram em conta a situação que os alunos viveram e que todos nós vivemos naquela altura. Quando avaliaram, olharam um pouco para os critérios de avaliação de outra forma. Avaliámos certamente com alguma benevolência. Atualmente, vai-se recuperando as aprendizagens, mas ficaram sempre alguma situação por corrigir. (FG4)

P12: [Em relação] aos resultados dos alunos, não me parece que haja uma repercussão assim tão grande dessa questão toda da Covid. Agora se é porque realmente eles não têm nenhum atraso nas aprendizagens ou porque os Professores facilitaram mais a questão da avaliação, isso aí já é outra questão. (FG4)

P9: Havia alunos que em 10 trabalhos entregavam 2. E vamos o quê?... Colocar um ano de escolaridade em causa por uma situação para o qual, se calhar, nem ele próprio estava preparado. O aluno e a família também não. Isto é uma situação que justifica o que aconteceu, embora ache que sempre tenhamos sido rigorosos e nas nossas análises. (FG4)

P6: É um sucesso relativo em função da circunstância em que vivemos.” (FG3)

P3: As notas, as classificações, claro que refletiram o contexto, mas até em exame nacional as classificações foram bastante razoáveis. (FG3)

P1: Claro que, no 2.º período, as notas traduziram mais a avaliação até março. No 3.º período, foi usar muito a nossa imaginação. (FG3)

P6: Falamos dos exames nacionais, estes anos foram opcionais e, [pelo] facto de serem opcionais, não temos uma amostra real do impacto que a Covid teve nas aprendizagens. Só fazem (?) os alunos que têm objetivos, que precisam do exame para ter acesso ao Ensino Superior. A partir do próximo ano letivo, vamos ter exames nacionais na modalidade que tínhamos antes e isso vai dar uma amostra maior. Neste momento, a amostra é muito relativa, porque só faz exames os alunos que querem prosseguir estudos. (FG3)

Subcategoria: *Tsunami* nas aprendizagens no Pré-escolar e 1.º Ciclo (Leitura) e em disciplinas com carácter experimental

Os testemunhos destacam o impacto significativo da pandemia na aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que se encontravam nos primeiros anos da escolaridade obrigatória, na medida em que o encerramento das escolas interrompeu o seu percurso de aprendizagem, resultando em um prejuízo considerável. A dificuldade de adaptação ao ensino *online* e a falta de autonomia dos alunos do 1.º Ciclo e do Pré-escolar comprometeram ainda mais a aprendizagem nestes ciclos, onde a aprendizagem da leitura foi considerada um “desastre”.

Nesse âmbito, foi também destacado que as disciplinas com ênfase em práticas de experiências laboratoriais, tais como como Físico-Química, Ciências e Educação Visual, foram particularmente afetadas, pois, a falta de acesso à prática experimental prejudicou a compreensão dos conteúdos e a motivação dos alunos. Na mesma linha argumentativa, foi referido que a Educação Física ficou também altamente comprometida devido à impossibilidade de realizar atividades práticas presenciais. No entanto, é importante realçar que a situação teve impacto no ensino como um todo, limitando a capacidade dos Professores em abordar determinados conteúdos.

Em síntese, a pandemia teve um impacto considerável na aprendizagem dos alunos, especialmente no início da escolaridade obrigatória e em disciplinas que requerem experiência prática. Contudo, é de salientar que a transição para o ensino *online* e as restrições impostas comprometeram a qualidade e a efetividade do ensino, refletindo-se em desafios significativos para alunos e Professores em todas as áreas, como fica evidente nos seguintes discursos:

P9: Temos aqui uma Covid que marca o aluno que já está a entrar na escolaridade obrigatória e que chega a março e vê o seu percurso interrompido, durante, enfim, vários meses e depois retoma no ano seguinte. E vemos aqueles que ainda não tinham entrado na escolaridade obrigatória, isto é, quando fecha a escola temos um primeiro ano, um primeiro período e parte do segundo em contexto dito normal, o que me parece bastante importante para o primeiro contacto com a aprendizagem. Sobretudo na leitura, foi um desastre. Depois, no ano seguinte, temos um. 1.º ano que entra com máscaras, com muitas restrições, depois de uma paragem em que eles estavam no pré-escolar. (...) em contexto de sala de aula, essas crianças não tiveram a mesma experiência como as dos anteriores tiveram até serem finalistas. (FG4).

P9: Esses alunos que tiveram logo em janeiro e que fizeram o 1.º período todo, depois, no 2.º período, há um corte de seis semanas, verifiquei que houve um dano bastante grande com essas aulas *online* para essas crianças do 1.º ano que só tinham visto três meses de aula. [Têm] o 1º período, depois levam com uma pausa (...). Tinha essa turma com o “Q” e [faltavam] mais outras letras. Vi que, nessa altura, foi um prejuízo muito grande para essas crianças. (...). Houve prejuízo sobretudo para o 1.º ano, que viu a escola encerrada em março, mas, depois, o primeiro ano seguinte, de facto, foi muito difícil, principalmente as rotinas, o 1º período foi muito difícil. (...). (...) eu, neste momento, estou com apoio e vou verificando que nas nossas turmas de 4º ano há casos, de facto, com dificuldade. A recuperação das aprendizagens tem sido muito lenta (...). Portanto, isto vai ficar para o futuro? Vai! Entre esse primeiro ano e o primeiro ano seguinte, ainda estou para ver em termos comparativos qual deles é que terá tido mais prejuízo. (FG4).

P6: Nas disciplinas que têm carácter experimental (...) se é uma disciplina de carácter experimental, implica experiência e a experiência implica pôr as mãos. Isso é uma forma de motivar os alunos, também uma forma de eles compreenderem melhor as aprendizagens experimentando, até porque o objetivo da disciplina [Físico-Química] é esse. E, na minha disciplina, não foi só quando estivemos em casa, [mas também] quando voltamos. Voltamos com planos de contingência e os planos de contingência comprometeram mais uma vez o ensino experimental. (FG3)

P7: Nas Ciências Naturais temos o problema da componente prática. A saída para campo não foi posta em prática. Mas, o grave problema foi o 1.º ciclo e o pré-escolar, principalmente nos primeiros anos de iniciação, 1.º e 2.º ano, porque nós já sabemos que as crianças precisam de alguém que esteja ao lado delas para terem aquela dinâmica e os primeiros dias foi complicado, porque os pais tiveram de ser Professores ao mesmo tempo, tiveram de estar ao lado. [Os pais] tinham os seus trabalhos também, foi muito complicado e não correu bem. As crianças não tinham autonomia, não eram autónomas. No pré-escolar, então, nem se fala. Não correu bem, não correu bem. As educadoras mandavam as tarefas para as crianças, mas é evidente que, se no primeiro ano não têm autonomia, no pré-escolar é ainda pior. (FG3)

Dimensão 4: Climats/Ambientes profissionais e organizacionais

Categoria: Clima organizacional e profissional: de um “tremor de terra emocional” ao individualismo e desconexão relacional

Nesta categoria, os testemunhos dos Professores alinharam-se também com a perspectiva dos Diretores na análise dos Climats/Ambientes profissionais e organizacionais.

Nesse âmbito, revelaram que a pandemia e o confinamento tiveram um impacto significativo nas relações sociais e emocionais em todos os agentes educativos e, em particular, no comportamento dos alunos.

Na sequência, os discursos dos Professores indicaram que os alunos se tornaram mais agressivos e propensos a conflitos, apresentando falta de autonomia, persistência e resiliência, vivendo, em muitos casos, num estado de passividade e revelando falta de iniciativa. Além disso, observam que as relações entre os alunos foram afetadas, resultando numa diminuição do contacto pessoal e interações sociais *face a face*

e com um maior isolamento e dependência de dispositivos eletrônicos. Essa falta de conexão e comunicação interpessoal tem gerado preocupação por parte dos Professores. Nos depoimentos, foi também ressaltada a vivência de um clima de ansiedade e *stress*, tanto pelos alunos quanto pelos Professores, sendo ainda salientado que o ambiente escolar foi afetado com uma perda de contato *in loco* entre os docentes.

Estes resultados apontam para a necessidade de abordar as consequências emocionais e comportamentais da pandemia nos alunos, bem como de promover estratégias para melhorar as relações interpessoais, o envolvimento ativo nas atividades escolares e o desenvolvimento da autonomia e resiliência emocional dos alunos. Os testemunhos abaixo ilustram estas considerações:

P10: Em termos de comportamento, eles [referindo-se aos alunos] ficaram mais agressivos, pegam-se por tudo e por nada. Dantes não eram assim. E também teve [consequências] emocionais. Achamos que eles [referindo-se aos alunos] estão um bocadinho mais instáveis. Os colegas têm-se queixado. Aquelas guerrilhas são resolvidas à mão. (FG4)

P8: Os Professores foram também sujeitos a um *stress* e a um desgaste terrível e estão também nesse estado de ansiedade e de *stress*. (FG4)

P6: No início [referindo-se ao regresso às aulas presenciais], quando os alunos chegavam aos laboratórios, a atitude deles era sentarem-se. Nunca tinham a iniciativa. O laboratório não é para estar sentado. O laboratório é para nós trabalharmos e é um espaço que nos dá outra liberdade. Além do laboratório, acho que os alunos ainda hoje têm uma atitude muito passiva e esta passividade está a custar muito [a superar]. (FG3)

P6: Estão com falta de autonomia, persistência e resiliência. (FG3)

P5: Acho que [o confinamento] interferiu muito nas relações entre eles [referindo-se aos alunos]. Afetou bastante nas relações que se mantêm, no contacto pessoal. Sentiu-se e sente-se ainda hoje. (FG3)

P4: Olho para os alunos quando passo na escola e vejo-os virados para uma parede onde existe uma tomada com um telemóvel na mão, coisa que antigamente não víamos. Víamos os miúdos a brincar, a correr, nas brincadeiras normais deles e, neste momento, não. Cada um no seu canto. Só de telemóvel na mão, a jogar. Acho que isso é o que mais me preocupa, neste momento. (...) quando regressamos também nos sentimos um bocado “bichos de mató”. Neste momento, os Professores já se encontram a ultrapassar isso. Já é diferente o ambiente dos docentes. Agora acho que os alunos é que está bem pior! É difícil, nós aqui no agrupamento procuramos que os alunos tenham diversas atividades, temos mesas de matraquilhos espalhadas em várias zonas da escola, mesas de *ping-pong* e sentimos que eles nem isso aproveitam. São capazes de estar na sala dos alunos onde têm uma mesa de *ping-pong* ou uma mesa de matraquilhos e estão virados para a parede. Parece que vieram bichinhos virados para o mundo, nem sei como hei-de dizer. Nem como lhe hei de chamar. (FG3)

P1: Há muitos conflitos que resultam precisamente do facto dos alunos conviverem cada vez menos e não se respeitarem. [Há também] realmente essa ansiedade, e comportamentos sociais (...). Acho que há muito egocentrismo e muita pressão para com eles próprios, no sentido de serem cada vez mais egocêntricos. (...) noto que, após a pandemia, as relações ficaram efetivamente mais comprometidas. E os psicólogos ainda têm um caminho muito árduo a fazer. (FG3)

P4: Custa ver dois miúdos que certamente estão a 50cm de distância um do outro e não estão a falar, mas estão a mandar um *emoji* um para outro, uma mensagem. Isto não faz sentido, pelo menos na minha maneira de ver, não faz. Se estamos um ao lado um do outro para que é que estamos a mandar uma mensagem pelo *WhatsApp* ou um vídeo pelo *TikTok*. Estamos aqui perto! Acho que podíamos conversar e sobretudo cada vez, nós conversamos cada vez menos e, logo, isso implica menos tolerância, mais conflito. (FG3)

P2: Apesar deste individualismo e deste isolamento que reconhecemos principalmente nos alunos, também vemos isso nos Professores. (...) Eu chego à sala dos Professores e cada professor está no seu telemóvel e acho que, desde os anos da pandemia, se perdeu um bocadinho também o contacto entre Professores, mas, a mim, o que me preocupa mais relativamente aos alunos é a falta de autonomia para trabalhar. (FG3)

P16: Veio aumentar a ansiedade. Acho que se nota nos miúdos mais ansiedade, ficam mais ansiosos mediante situações novas ou agora [que] vamos regressando à normalidade com os exames nacionais e assim. (...) Eles perderam um pouco o saber estar em sala de aula. (FG5)

Dimensão 5: Implementação de Ações/Medidas e Planos de recuperação

Categoria: Ações centrais no apoio à recuperação das aprendizagens – Da coadjuvação às competências socioemocionais e trabalho prático experimental

Nos discursos dos Professores, surgiram como ações centrais no apoio à recuperação das aprendizagens: a coadjuvação, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais e o trabalho prático experimental em disciplinas específicas. A este propósito, os Professores mencionaram a presença de Professores coadjuvantes nas salas de aula, juntamente com os Professores titulares, para trabalharem com grupos específicos de alunos, destacando ainda a importância do desenvolvimento competências socioemocionais, assim como o seu impacto em todas as áreas de ensino.

Destacaram ainda a promoção do trabalho prático, especialmente em disciplinas de caráter experimental, como uma estratégia eficaz de ensino. O desdobramento de turmas foi também assinalado como uma aposta conseguida na recuperação das aprendizagens de alunos. É de salientar que todas estas estratégias têm sido bem-sucedidas e têm proporcionados resultados positivos no desempenho dos alunos, como se observa nos discursos seguintes:

P10: Nós, nos outros ciclos, temos coadjuvações. No nosso 1.º ciclo temos grupos de homogeneidade relativa. Portanto, é um professor que é coadjuvado, vai à turma e pega no grupo que precisa ou que o titular indica. Há um professor de apoio a fazer isso (...). Tem funcionado (...). Os grupos com homogeneidade relativa têm dado bom resultado. (FG4)

P8: Ainda hoje, temos trabalho colaborativo com uma hora estipulada por semana em que trabalhamos em conjunto, por anos de escolaridade, coadjuvações. (FG4)

P8: Houve ali a parte dos projetos que o Ministério nos facultou. Por exemplo, no ano seguinte, implementamos um projeto muito bom que era “Ler para Crescer”, em que tínhamos e temos aí, felizmente, e espero que continue, porque eu acho que a recuperação de aprendizagem não ocorre num ano, nem dois, nem em três e, possivelmente, nem em quatro. (...) E em coadjuvação com o professor titular de turma, desenvolveram-se atividades espetaculares, na parte da linguagem e escrita. Acho que isso veio muito colmatar muitas lacunas, este projeto ainda está a ser implementado. (FG4)

P9: Depois, no último ano, e por sugestão da Associação Portuguesa dos Professores de Educação Física, este ano coadjuvamos também essa disciplina, na medida em que era importante nos quatro níveis. (...) Procurando também combater a herança que também estes confinamentos foram deixando. E estamos igualmente a falar no futuro e de estratégias, e a parte social também está na disciplina de Educação Física, também, enquanto escola, tentamos reforçar [o horário]. Aumentamos de um momento das AEC’s para dois momentos, o que acaba por proporcionar aos alunos três momentos de Educação Física no 1.º ciclo, com o objetivo de combater o sedentarismo que poderá ter ficado em algumas crianças. (FG4)

P1: Temos muito coadjuvância em sala de aula, tanto em disciplinas de Matemática e de Físico-Química. São uma mais-valia. As coadjuvâncias em sala de aula. As coadjuvâncias têm sido ótimas, ótimas!” (FG3)

P6: As estratégias que têm mais resultado são as que têm a ver com a questão das competências sociais e emocionais. São fundamentais e são transversais a qualquer área. Aí vou ser um bocado parcial, mas as que têm a ver com a promoção do trabalho prático experimental. Eu sinto o mesmo na avaliação das disciplinas de carácter experimental em que temos domínios e um deles é o trabalho prático laboratorial. Acho que esse domínio de período para período está a correr melhor, e isso reflete-se nos outros domínios. (...). Do plano de recuperação das aprendizagens, a escola onde estou, acho que fez uma ótima aposta que foi a de desdobrar todas as turmas nas ciências físicas experimentais, para tentar colmatar essa fragilidade [referindo-se ao trabalho em laboratório] que ainda hoje sentimos. (FG3)

Dimensão 6: Recomendações de urgência: ““Presente-Futuro””

Categoria: Medidas prolongadas na promoção do desenvolvimento Integral dos Alunos: Projetos, Formação Socioemocional e Planos de Recuperação

Os discursos abaixo revelam a necessidade de se continuar a implementar e desenvolver ações que visem minimizar as dificuldades trazidas pela pandemia:

P8: É altura de recuperar aqueles projetos que nós tínhamos o *Turma +*. Nós ainda utilizamos a dinâmica. Seria um projeto não só para um 1.º e 2.º ano, mas também para um 3.º e 4.º [ano] porque nós temos alunos que também passaram por essa fase. (FG4)

P8: Agora está na moda a inteligência emocional. Eu acho que [se deve apostar] nessa parte de formação para Professores, alguns projetos para alunos. Ao abrigo do decreto 55º criamos um *pack* das emoções e trabalhamos essa parte. (...). Neste momento, se calhar, se nos dissessem “precisamos de formação dos alunos a nível das tecnologias”, [acho que] se calhar precisávamos mais na parte emocional. (...). É mais a parte emocional. Depois, a parte escrita, a parte da leitura. (FG4)

P4: [Continuar com os planos de recuperação], eu penso que sim. E não é assim tão depressa que vamos recuperar estes dois, três anos de pandemia. (...) o sucesso nestes anos foi adaptado à situação. (FG3)

P17: Sim, continuar com os planos de recuperação, porque ninguém pode querer que as aprendizagens de dois anos altamente comprometidas sejam recuperadas num ano letivo. (FG5)

P6: Faz muita confusão que os planos de recuperação durem apenas três anos e acabou, porque cada realidade é uma realidade, cada escola é uma escola. Dentro de cada escola, dentro de cada turma, somos pessoas. E faz muita confusão que isto tenha prazos cronológicos porque esta situação foi vivenciada de formas muito diferentes. (FG3)

P4: [Devemos apostar em] humanizar a escola. Procurar que tenham relações, procurar que eles convivam entre eles, que aprendam novamente a dialogarem, a brincar, a relacionar-se. (FG3)

Recomendações:

Com base nas considerações mencionadas pelos Professores, elencam-se as seguintes recomendações:

- Continuar com os planos de recuperação das aprendizagens – será necessário mais do que um ano letivo para recuperar dos impactos causados pela pandemia;
- Apostar na coadjuvação para apoiar a recuperação das aprendizagens e no desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Promover estratégias para facilitar as relações interpessoais e o envolvimento ativo dos alunos nas atividades escolares;
- Recuperar projetos anteriores, como o “TURMA MAIS”, que foram bem-sucedidos no passado. Esses projetos podem ser adaptados para atender a alunos de diferentes anos escolares, visando a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos;
- Dar especial atenção aos alunos do 1º CEB, em termos de apoio e acompanhamento pedagógico, que deve ser alongado às etapas seguintes de escolaridade;
- Investir na formação de Professores em inteligência emocional e implementar projetos que abordem essa temática junto aos alunos;
- Fornecer recursos e estratégias para lidar com as emoções, bem como aprimorar habilidades de escrita e leitura;
- Investir na humanização da escola, priorizando o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.

2.1.3. Percepção dos Alunos

Quadro 27. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - alunos

ALUNOS	
Dimensões de análise	Categorias
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	“Todos às escuras”: desorientados, confusos e sem recursos e sem conhecimento das/nas plataformas
D2 - Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Ensino-aprendizagem: entre a pressão, sobrecarga de trabalho e recurso às tecnologias digitais
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	Da carência à ausência de aprendizagens significativas em várias áreas disciplinares e ciclos de ensino
D4 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima/ambientes: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao individualismo e desconexão relacional
D5 – Implementação de Ações/medidas e Planos de recuperação	A coadjuvação como mecanismo central no apoio à recuperação das aprendizagens
D6 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Fortalecimento dos recursos humanos, investimentos sustentáveis e valorização dos Profissionais nas Escolas

Dimensão 1: Da escola física à escola *online*: a gestão e organização da escola

Categoria: “Todos às escuras”: desorientados, confusos e sem recursos e sem conhecimento das/nas plataformas

Nesta categoria de análise, destacam-se as percepções dos alunos em relação à gestão e organização de todo o processo de mudança do ensino presencial para o ensino *online* durante o confinamento. A partir desses discursos, é possível identificar duas ideias principais: i) a falta de preparação e adaptação dos alunos e dos Professores; ii) a falta de condições e recursos limitados durante as aulas *online*.

Nesse âmbito, os alunos mencionaram a ausência de preparação e aviso prévio sobre como as aulas *online* seriam conduzidas, expressando que foram “às cegas” e que não tinham conhecimento prévio de como utilizar as plataformas *online*. Nesta sequência, destacaram que os Professores também enfrentaram dificuldades de gestão, organização do trabalho e adaptação, estando “pior que nós a nível das plataformas”. Isso indica que tanto os alunos quanto os Professores não estavam familiarizados com as ferramentas *online* utilizadas nas aulas.

Além disso, os recursos tecnológicos (*internet* e outros), no imediato da situação vivida, eram demasiado limitados para dar melhor resposta à modalidade de ensino *online*. Nesse sentido, essa situação foi mencionada como algo que teve impacto na gestão e organização de todo o processo do ensino *online*, pois, devido à falta de conhecimento das plataformas, os Professores, inicialmente, tiveram dificuldades em gerir os processos de ensino.

Em geral, os discursos revelam o impacto negativo e a falta de preparação para as aulas *online* durante a pandemia que existia por parte de todos - instituições de ensino, Professores, alunos e famílias –, tal como é visível nas discussões realizadas nos *Focus Group*:

A4: Acho que foi um impacto [ter aulas *online*], porque, no princípio, supostamente, eram só duas semanas.

A8: Fomos sem preparação nenhuma, ninguém nos avisou como iria ser. No 9º estávamos às cegas (...). No 9º ano não tínhamos quase nada.

A5: Não tínhamos andamento, não tínhamos quem se preocupasse com a tecnologia. Fomos às cegas. Tínhamos chegado de paraquedas (...). No primeiro dia ligamos o PC e não sabíamos.

A3: No 9º ano os Professores não tinham tanta noção estávamos todos às escuras e não tinham recursos. Muitos alunos também não tinham.

A7: Pois...Não demos logo matéria porque os Professores não sabiam como funcionava aquilo. Eles estavam pior que nós a nível das plataformas. (FG8 – alunos 12º ano).

A10: No início era muito confuso (...). Para mim, foi um processo muito difícil (...) a adaptação. Os Professores tinham dificuldade em dar certas orientações. Inicialmente eram confusas. (...) Na primeira paragem, no final do 6.º ano, lembro-me que tínhamos de fazer trabalhos todas as semanas, tínhamos as aulas. Lembro-me [que] nessa paragem se eu fui a uma aula é muito. Lembro-me perfeitamente que na primeira paragem eu nunca fui a uma aula *online*, só fazia os trabalhos.

A14: Eu entrava na aula e ficava um certo tempo e depois saía e fazia os trabalhos em casa. (...). Saía, simplesmente. Numa turma de 20 alunos a professora nunca ia reparar.

A9: Eu não tive muita ajuda dos meus pais, foi mais pela parte da minha irmã. Sei que na primeira semana foi muita complicação, porque eu deixei tudo para a última e, depois, a lista dos trabalhos era muito grande e começava a explodir, porque não sabia por onde começar. Mas, depois, a minha irmã tinha-me ajudado a fazer uma listinha com os prazos para começar a entregar pelas datas e consegui orientar-me. (FG9 – alunos 9º ano)

A15: Havia problemas de *Internet*. O micro não funcionava e, depois, perdíamos um bocado aquela aula para tentar consertar esses problemas e não aprendíamos muito bem a matéria.

A18: Eu tinha mais problemas porque como os meus pais são os dois Professores e ainda tenho mais a minha irmã, tinha problema com os computadores. E então havia algumas vezes que uns não podiam ouvir ou assistir à aula e nós tínhamos de dar sempre prioridade aos nossos pais, porque como são Professores, tinham de dar as aulas. (...).

A15: É verdade, também tenho dois pais Professores e a *Internet* falhava muitas vezes. (...) uma professora não percebia nada de computadores. Estava numa aula *online* e os alunos não quiseram sair da aula. Eu acho que, fora essas brincadeiras quase inofensivas, isto estava a passar o limite do aceitável, porque acho que, na altura, nós éramos muito novos para perceber que isso ia ter repercussões na nossa vida inteira. Mas era muito mau mesmo, porque não tínhamos a capacidade de perceber de como isso nos iria afetar no futuro. (FG10 – alunos 6º ano)

Dimensão 2: Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos

Categoria: Ensino-aprendizagem: entre a pressão, sobrecarga de trabalho e recurso às tecnologias digitais

Os discursos dos alunos evidenciaram a questão da pressão e sobrecarga de trabalho enfrentadas durante as aulas *online*, bem como a mudança no formato das aulas e o uso de tecnologias após a pandemia.

Nesse âmbito, os alunos de todos os ciclos de ensino mencionaram a intensidade dos trabalhos recebidos, comparando-a a uma carga “de loucos” e de fonte de pressão, destacando que se sentiram mais pressionados pelos trabalhos dados fora das aulas do que pelas próprias aulas síncronas. Esta constatação indica que a quantidade de tarefas extras acrescentou uma camada adicional de *stress* e pressão sobre os alunos. Esta situação vai ao encontro dos discursos dos Professores nesta mesma dimensão de análise, na qual foi considerada a categoria que demonstrou que os Professores se centralizaram em vigorosos processos de ensino dos conteúdos curriculares.

Os discursos dos alunos destacaram ainda que, nesse contexto, houve algumas mudanças na dinâmica das aulas, com um aumento do uso de recursos digitais, como *PowerPoint* e vídeos. Após a pandemia, os alunos perceberam um maior envolvimento dos Professores nesse sentido, com um significativo aumento no uso dessas ferramentas e plataformas, especialmente do *Teams*, para a entrega de tarefas e materiais. Essas mudanças foram geralmente vistas de forma positiva pelos alunos, que apreciaram a adoção dessas tecnologias como meio de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, foi relatado que, no processo de ensino *online*, existiram dificuldades de concentração, na medida em que, ao estar em casa, tinham mais liberdade para faltar às aulas ou se distrair com outras atividades. Além disso, a monotonia do conteúdo e a falta de interação presencial tornaram difícil o processo de aprendizagem.

Em resumo, os discursos refletem a pressão enfrentada pelos alunos durante o ensino *online*, com uma sobrecarga de trabalhos que causou *stress* adicional. Acresce que os alunos mencionaram mudanças na dinâmica das aulas, com um maior uso de recursos digitais e a necessidade de se adaptar a um ambiente de aprendizagem remoto, o que resultou em desafios como perda de controlo, dificuldade de concentração e, em particular, no 1.º CEB, a existência de conteúdos monótonos. Esta situação foi apontada pelos alunos que se encontram neste ano letivo de 2022/2023 no 6.º ano de escolaridade e que, na altura da pandemia/confinamento, se encontravam no 1.º CEB. Estas ideias estão bem expressas nos grupos de discussão:

A7: Todo o dia era a dar matéria, todo o dia era fazer, fazer e fazer e fazer.

A8: Tínhamos mais pressão aí do que na escola. Tínhamos uma carga de trabalhos que era de loucos. Nunca na nossa vida tivemos uma carga de trabalhos assim. Não era por ser do 9.º para o 10.º, era por ser mesmo em casa (...).

A4: Foi verdade, era muita pressão em trabalhos (...).

A7: Parecia que os Professores não se importavam, queriam só dar matéria. Não sei. A pressão foi muito grande (...). Acho que fiquei mais pressionada pelos trabalhos que eles nos mandavam por fora do que pelas próprias aulas. Eu, se calhar, nas aulas, não estava ali mesmo concentrada. Se pudesse olhar para o lado e fazer outra coisa, também ia fazer.

A5: (...) o pior é quando não davam a aula assíncrona e tínhamos aula toda síncrona e depois ainda davam mais trabalhos. (FG8 – alunos 12.º ano)

A11: Lembro-me que antes não tínhamos tantos *PowerPoint* nas salas. Depois da quarentena, as nossas aulas começaram a ser muito mais mostrar *PowerPoint* (...).

A12: Depois da pandemia, a plataforma que nós usamos foi o *Teams*. começou a ser muito mais usada e os Professores continuavam a depositar lá, na mesma, tarefas, *PowerPoint*, vídeos. Os Professores agora utilizam mais as tecnologias” (FG9 – alunos 9.º ano FG9)

A17: (...) fomos perdendo a ideia do que era suposto estarmos a fazer, porque nós, nas aulas *online*, tínhamos o controlo. O controlo era dos alunos. Se nós não quiséssemos, era muito fácil para nós não termos aula. Era só inventar uma desculpa esfarrapada que nem sequer os nossos pais sabiam.

A17: E toda a matéria que dávamos era sempre a mesma, porque não podíamos fazer nada além disso. Então, era sempre a mesma coisa e, mesmo assim, eu não entendia, porque estar atenta numa aula em casa é muito difícil, como ela disse. (FG10 – alunos 6.º ano)

Dimensão 3: Interpretações dos (in)sucessos escolares

Categoria: Da carência à ausência de aprendizagens significativas em várias áreas disciplinares e ciclos de ensino

Os discursos destacam as distrações e a falta de concentração dos alunos durante as aulas *online*, o que afetou negativamente a aprendizagem. Os alunos relataram dificuldades em se envolver totalmente nas aulas virtuais e expressaram que houve uma falta de aprendizagem significativa durante o ensino *online*, sendo considerado o retorno ao ensino presencial como uma oportunidade para retomar as aprendizagens de forma mais efetiva.

Nesse sentido, os alunos salientaram que houve pouquíssimas ou nenhuma aprendizagens significativas, em diversas disciplinas, durante o período de ensino *online*. Em particular, as disciplinas com caráter experimental, nos diferentes ciclos, foram amplamente afetadas, sendo o 1º Ciclo do Ensino Básico⁴ o que

A referência ao 1.º CEB resulta dos discursos dos alunos do 6.º ano de escolaridade terem sido construídos tendo por base as suas memórias da pandemia vivida no 1.º CEB.

sofreu mais impacto em todas as áreas, no entanto, neste nível de ensino, o Português foi, mais vez, destacado como a área que mais ficou comprometida. A este propósito, os discursos são claros:

A7: Nós, nas aulas, não estávamos concentrados, estávamos a fazer outras coisas que os Professores não viam. Ali, não sabiam mesmo o que estavam a fazer.

A8: Às vezes, ligava as aulas e ia fazer bolos, por exemplo.

A8: Não havia aprendizagens.

A9: Nós estávamos em chamada durante a aula, ó pá, é difícil estar sozinho em casa.

A9: Não, não houve aprendizagens em muitas disciplinas.

A8: Alguma coisa ficou, mas...

A9: Alguma coisinha, mas pouco.

A8: Eu a partir daí nunca mais entrou nada, nadinha. Eu acho que a pior foi Filosofia.

A7: E Biologia. Eu não apanhei nada de Biologia.

A8: Filosofia. Era aí que eu fazia bolos. Foi a pior de todas.

A7: Porque o professor também não era adequado para aquilo. (...)

A5: Para mim, o choque que tomei mais foi com Biologia e Geologia.

A8: A mim, foi Matemática.

A3: Eu acho que não, a matéria de Matemática é a que menos mudou entre *online* e presencial. Porque, como eles aplicaram o mesmo método na aula normal e na aula *online*, a mudança até não foi tão grande.

A5: eu não tinha apanhado nada do que a professora tinha dito. Eu cheguei aqui não me lembrava de nada do que tinha sido falado nas aulas de Biologia e Geologia. (...)

A7: Nós preocupámo-nos foi, quando, no 10º ano, voltámos e tínhamos alguns testes e foi tipo: “como vou conseguir fazer para tirar uma boa nota nisto?”. Porque ninguém sabia nada.

A3: Em Biologia era impossível percebermos porque ela só passava vídeos.

A8: Não sabíamos fazer. Se agora me perguntarem matéria do 10º eu não sei dizer. (FG8 – alunos 12.º ano)

A11: Nós, nessa altura, estávamos no 6.º ano e tenho de dizer que aprendi pouquíssima coisa porque fazia sozinho, mas, por exemplo, quando cheguei à escola, os Professores deram aquele apoio. Voltaram a dar a matéria, sim. Houve quem sentisse dificuldades, houve quem descesse um pouco as médias. Agora, na segunda paragem, em que era obrigatório ir às aulas, eu ia às aulas todas, ficava muito distraído, ficava, mas aí já aprendi coisas” (FG9 – alunos 9.º ano)

A17: Eu lembro-me que numa altura era sempre os verbos e eu não entendia nada daquilo, nada, nada (...).

A15: Matemática foi complicado também (...)

A16: Sim, Matemática era a pior.

A17: Para mim, era mesmo Português.

A18: Pois era. O Português foi difícil e a Música também. Acho que foi tudo, sim, no 1.º Ciclo foi de tudo um pouco.
(FG10 – alunos 6.º ano)

Dimensão 4: Climas/Ambientes profissionais e organizacionais

Categoria: Clima/ambientes: de um “*tremor de terra emocional*” ao individualismo e desconexão relacional

A partir dos discursos dos alunos, podemos identificar algumas tendências e temas recorrentes relacionados com o impacto da pandemia na vida social, pessoal e no desempenho académico dos alunos. Neste âmbito, os discursos indicam que os alunos estão cada vez mais dependentes dos telemóveis e computadores. Alguns alunos mencionaram que os mais novos, especialmente os alunos do 5.º, 6.º e 7.º ano (que, na altura do confinamento, se encontravam a frequentar o 1.ºCEB), estão constantemente agarrados aos dispositivos tecnológicos, comprometendo a socialização e concentração.

Neste mesmo contexto, os alunos expressaram que estão “mal” emocionalmente, desmotivados e dependentes dos telemóveis. Sentem-se mais isolados e individualistas, preferindo interações virtuais em vez da comunicação verbal. Esses sentimentos podem ser atribuídos à falta de conexões sociais presenciais, mudanças na rotina e maior exposição às tecnologias durante a pandemia. Na sequência, referiram que, em alguns casos, tornaram-se mais antissociais, encontrando dificuldades em retomar as relações sociais que tinham em contexto pré-pandemia.

É ainda de realçar que os alunos mencionaram que a pandemia trouxe mudanças significativas na forma como eles se relacionam com a escola. O *stress* aumentou devido à carga de trabalhos e à falta de tempo para realizar atividades fora da escola. Alguns alunos relataram ansiedade e até mesmo a necessidade de recorrer a medicação para lidar com o *stress*, em particular com os processos de avaliação que são constantes.

Foi ainda salientada a preocupação sobre o seu desenvolvimento pessoal e sua capacidade de lidar com os desafios futuros, pois, os alunos questionam-se se serão capazes de acompanhar os desafios da vida, devido ao seu envolvimento excessivo com a tecnologia e à possível falta de habilidades sociais desenvolvidas durante o período de isolamento, como ilustram os testemunhos seguintes:

A6: Emocionalmente, estamos ainda muito mal!

A7: Muito mal!

A6: Como disse há bocado, sinto que estou mais desmotivada, não estou tanto ligada à escola.

A5: Estou mais dependente do telemóvel.

Todos: Sim, estamos!

A7: Muitas vezes, estamos em grupo e não respondemos oralmente, mas pelo telemóvel. Estamos mais individualistas.

Todos: Sim, sim!

A8: Tivemos é um mecanismo de defesa. Toda a gente teve de aprender que é nós por nós, porque à nossa volta podíamos ter alguém pelo ecrã, mas tecnicamente estávamos sozinhos. (FG8 – alunos 12.º ano)

A13: Agora, nós vemos muitos alunos do 5.º ano que, naquela altura, deviam estar no 3.º ano muito agarrados aos telemóveis. Nós já tínhamos uma perceção do que era o antes dos computadores e dos telemóveis e mesmo alguns no 5.º e 6.º anos, tendo telemóvel, sabiam mais ou menos começar a geri-los. (...). Depois, entrou então a pandemia e tivemos de nos agarrar mais às tecnologias e, quando acabou, voltou de repente a nossa rotina supostamente normal e voltamos mais amarrados aos telemóveis e menos concentrados, (...) vemos muitos alunos do 5.º, 6.º e 7.º anos muito agarrados às tecnologias e acabam por não falar uns com os outros. Eles passam os intervalos a jogar, em vez de, nessa época para nós, ser aquela de andar a jogar futebol. (...) há uma maior população dos miúdos mais novos amarrados às tecnologias.

E10: Eu acho que foi mais a passagem do 1.º para o 2.º Ciclo do que não terem estado numa pandemia. Sim, eu acho que tem, sim, um peso significativo, porque vemos cada vez mais pessoas isoladas e nem sempre em grupos.

A11: Agora eles juntam-se em grupo para estar no telemóvel e para estar no computador.

A13: Eu tenho uma irmã mais nova, ela anda neste momento no 4º ano e ela, da idade dela, é a única que não tem telemóvel. Então, vejo que os miúdos, ela fala-me que os miúdos “fazem isto e diz “olhem aquilo que me ensinaram”, o que viram nos telemóveis, que nós estávamos a ver isso no recreio, ou outra coisa que viram em casa e agora estão a transmitir no recinto escolar. E depois eu vejo a minha irmã quando chega a casa é televisão, é computador. Toda tecnológica. Eu acabo por, na minha idade, lembro-me de chegar a casa eu ia brincar para a relva, brincar com outras coisas, com brinquedos e não me amarrava tanto às tecnologias. Eu vejo-a a amarrar-se muito a isso, e é por isso que, eu acho que também foi assim uma coisa teve muito maior impacto neles, não tanto em nós.

A11: Mas também a escola nos dá muito *stress*. Bastante! Porque temos muita coisa para fazer. Eu, por exemplo, se tenho um teste na terça, eu tenho coisas fora da escola, a minha escola acaba às 18:00 à segunda e terça-feira, eu tenho uma atividade que dura pelo menos 2 horas depois de segunda e terça-feira. Tive um teste na terça e vou ter um na quarta e estudei o fim de semana para o de terça e, quando chegar à escola, na terça, tenho de estudar para o da quarta-feira. Eu não tenho tempo! Eu chego a casa depois dessa atividade de 2 horas, depois vou comer, depois tenho de arrumar a loiça, tenho de preparar as coisas para amanhã e, chegando ao fim, já são 23:00. Já não vou dormir 8 horas. Já vou dormir 6 ou 7h para estudar para o teste, isso dá muito *stress*.

A10: É verdade. Falo por experiência própria que, às vezes, para pensar que, ao empenhar-me tanto na escola, acabo por me submeter até que tomar remédios para ansiedade, *stress*. Eu pergunto se seria apropriado para a minha idade. Eu nem vou nem a metade do meu percurso ainda tenho muito a viver e isso faz pensar ainda mais e faz-me perguntar se vou ser o suficiente para seguir em frente. (FG9 – alunos 9.º ano)

A20: Afastámo-nos muito dos amigos.

TODOS: Sim, sim.

A18: E, se calhar, eu conheço um caso de um amigo meu que era melhor amigo de um colega antes do confinamento. Depois do confinamento, pareciam que eram estranhos um para o outro.

A22: Sim, era muito difícil, por exemplo, tanto tempo sem ver amigos e estivemos quase um ano sem os ver e isso é muito difícil. Parece que estamos mais numa vida nova, principalmente para algumas pessoas.

A21: Mas, a certa altura, acho que me habituei a ficar sozinha. Portanto, ao construir amizades e contar as coisas que tinham acontecido já não era tão fácil como era antes do confinamento. Eu ainda estou um bocado afetado, eu tornei-me um bocado mais antissocial depois da Covid e comecei a isolar-me um bocado mais.

A15: Estamos viciados por telemóvel.

A16: Sim, por telemóvel.

A17: Deram uma cena que se chamava “hora livre”, que depois do almoço, tínhamos sempre uma hora, uma hora e meia, para estarmos nos ecrãs e depois tínhamos de ir para lá para fora. Mas, mesmo assim, eu viciiei-me mais, porque eu antes quase não estava em jogos.

A18: Na minha opinião, pelo que eu vejo na minha turma, e nas outras turmas também, é mais digital do que falar com as outras pessoas, porque parece que há pessoas que têm os olhos no telemóvel, mas pronto.

A19: Eu até levo o computador para jogar no intervalo grande. (FG10 – alunos 6.º ano)

Dimensão 5: Implementação de Ações/Medidas e Planos de recuperação

Categoria: A coadjuvação como mecanismo central no apoio à recuperação das aprendizagens

Com base nos discursos dos alunos, a presença de Professores coadjuvantes em contexto de sala de aula, constitui-se numa medida central para apoiar alunos a melhorar as aprendizagens e alcançar melhores resultados escolares.

Nesse contexto, os alunos destacaram a importância de uma abordagem diferenciada para lidar com alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Nessa abordagem, os Professores coadjuvantes dividem a aula em grupos e adaptam o ensino às necessidades dos alunos com mais dificuldades de aprendizagens,

bem como apoiam aqueles que já estão mais avançados. Assim, esta estratégia de ensino diferenciado é considerada importante para atender às necessidades individuais dos alunos.

Além dos Professores coadjuvantes, foi mencionado a existência de apoios e tutoria para os alunos, sendo destacado que esses apoios e tutorias eram valorizados por alunos que enfrentavam dificuldades de aprendizagem, pois, proporcionavam um suporte adicional e um ambiente de aprendizagem mais individualizado. No entanto, foi salientado que esses recursos estão ausentes neste ano letivo de 2022/2023 devido à falta de Professores. Tais considerações são expressas nos excertos abaixo:

A11: Sim, os Professores coadjuvantes são importantes. (...) esses Professores também estão especificamente para ajudar as pessoas com mais dificuldades. Em Matemática, por exemplo, o nosso professor coadjuvante, às vezes, leva os alunos para uma sala específica e trabalha com eles a sós. (...) Eu tenho um colega meu que nunca foi muito bom a matemática, mas este ano, com esta professora que ajuda e com o professor coadjuvante, conseguiu subir para a positiva.

A14: Sim, com esses Professores acaba por não ser tão massudo, acaba por ser mais descontraído porque acabamos nós pesquisar, não estamos a ouvir sempre a mesma coisa, sempre a ouvir a mesma coisa, não que a matéria seja diferente. (FG9 – alunos 9.º ano)

A17: No 5.º ano colocaram dois Professores em algumas disciplinas.

A19: Sim, tipo apoios.

A22: É tipo apoio para certos alunos nas aulas. Os que estão com mais dificuldades.

A15: E havia tutoria. Aqueles apoios. Agora, neste ano, com falta de Professores já não temos isso...

E: Vocês achavam isto importante?

A22: Sim, muito!

A15: Sim, para algumas pessoas que tinham dificuldades. Alguns alunos tinham dificuldades e algumas professoras que tinham de dividir a aula em dois: os que tinham mais dificuldade e davam a matéria para eles, e depois para os que entendem bem a matéria, davam aula para eles. E mesmo para fazermos o teste, de versão A e a versão B, porque uns têm mais dificuldades. Isso é bom. (FG10 – alunos 6.º ano)

Dimensão 6: Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”

Categoria: Fortalecimento dos recursos humanos, investimentos sustentáveis e valorização dos Profissionais nas Escolas

Os dados recolhidos pelos *Focus Group* realizados aos alunos revelam a necessidade de se implementar medidas que visem ser uma aposta nos profissionais e na sua valorização em contexto escolar:

A8: Tem-se de trabalhar mais no apoio aos alunos (...) nas aprendizagens e apoio psicológico, emocional (...).

A5: Só temos uma psicóloga.

A1: Pessoas como vocês de fora. Tipo criar cenas dessas, estas discussões. Outros técnicos.

E: Ter uma equipa com vários técnicos? Uma equipa multidisciplinar na escola?

Todos: Sim, sim!

A1: Existem escolas que têm gabinetes com vários técnicos e que fazem um apoio muito bom aos alunos, era necessário isso para todas as escolas, não é só para algumas. (FG8 – alunos 12.º ano)

A11: Para mim, o que devia ser feito era diminuir o tempo escolar. É muito cansativo entrar às 8:30h e sair às 18:00h, apesar de termos tardes livres.

A13: Sim, isso é verdade. É muito tempo escolar. (FG9 – alunos 9.º ano)

A18: Melhorar a *Internet*. Toda a gente a usar, precisávamos de mais *Internet*. Falha muito.

A20: E também mais condições para os Professores, porque cada vez menos há gente que quer ser professor (...). Acho que é isso que se está a passar agora, porque ninguém quer vir para a profissão de professor. (...) ter mais Professores nas escolas para tutorias, dois Professores nas salas (...).

A16: Ter mais funcionários, cortaram funcionários.

A22: Sim, eu acho que há muita falta de funcionários. Lembro-me que um dia em que podia haver greve, mas a escola abriu com os funcionários da cantina, o porteiro e pouco mais.

A15: Três funcionários...

A22: Fiquei muito chocada, porque havia uma funcionária a trabalhar na papelaria, na reprografia, na cantina (...). Até os próprios Professores se surpreenderam.

A19: Eles [funcionários] são muito nossos amigos...

A17: Há alguns que são muito amigos...

A22: Nós gostamos muito deles. (FG10 – alunos 6.º ano)

Recomendações:

Com base nos discursos dos alunos, poder-se-á apresentar uma lista de recomendações para melhorar o apoio aos alunos e as condições gerais nas escolas:

- Investir em recursos humanos qualificados, como psicólogos e outros técnicos multidisciplinares, para oferecer suporte adequado aos alunos em termos de bem-estar mental, emocional, social, cultural e académico;
- Equilibrar o tempo de estudo com momentos de descanso e atividades extracurriculares;
- Investir em uma infraestrutura de *internet* mais robusta e confiável nas escolas, garantindo que todos os alunos tenham acesso adequado à rede para fins educacionais. Isso é especialmente importante, considerando a crescente dependência da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem;
- Adotar medidas/ações para promover um equilíbrio saudável entre o uso da tecnologia e a interação social;
- Valorizar a profissão de Professor localmente (comunidade educativa). Isso pode incluir: formação contínua, um ambiente de trabalho favorável e/ou ações locais de reconhecimento efetivo da importância de ser professor;
- Garantir a contratação de mais Professores e funcionários nas escolas, evitando sobrecarga de trabalho e permitindo que haja tempo para tutorias de aprendizagem e atendimento individualizado aos alunos;
- Reconhecer a importância dos funcionários nas escolas e garantir que eles tenham boas condições de trabalho e sejam valorizados pela comunidade escolar.

Estas medidas visam proporcionar um ambiente educacional mais adequado, em que os alunos recebam o suporte necessário para o seu desenvolvimento integral e bem-estar, além de valorizar os profissionais envolvidos no processo educativo. É de salientar que algumas destas recomendações vão na direção das recomendações apresentadas pelos Diretores, em particular no que se refere ao fortalecimento dos recursos humanos e investimentos sustentáveis.

Em síntese, é de destacar que as escolas, ao implementar estas recomendações, podem promover uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora, que atenda às necessidades individuais dos alunos e crie um ambiente propício ao crescimento académico, emocional e social de todos – uma educação inclusiva.

2.1.4. Percepção dos Assistentes Operacionais

Quadro 28. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Assistentes Operacionais

Dimensão: Da escola *online* ao regresso da escola física: a gestão e organização da escola

ASSISTENTES OPERACIONAIS	
Dimensões de análise	Categorias
D1 –Da escola <i>online</i> ao regresso da escola física: a gestão e organização da escola	Os Assistentes Operacionais na gestão e organização da escola: do cumprimento das regras à gestão emocional e afetiva – os “cuidadores” do afeto
D2 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima/ambientes: de uma prisão tecnológica a um isolamento em conexão virtual e de ansiedade
D3 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Potenciar projetos multidimensionais: combatendo o isolamento social e dependência virtual

Dimensão 1: Da escola *online* ao regresso da escola física: a gestão e organização da escola

Categoria: Os Assistentes Operacionais na gestão e organização da escola: do cumprimento das regras à gestão emocional e afetiva – os “cuidadores” do afeto

Com base na análise dos discursos dos Assistentes Operacionais (AO), podemos inferir que a gestão e organização da escola, durante a transição da escola *online* para o retorno à escola física, envolveram aspetos práticos, como implementar medidas de segurança, garantir o cumprimento das regras, assim como aspetos emocionais, tais como lidar com a ansiedade dos alunos e estabelecer uma relação afetiva e de apoio. Nesse âmbito, os Assistentes Operacionais buscaram tranquilizar os alunos e as famílias, assegurando que as crianças estavam protegidas e recebendo acolhimento adequado na escola, pois seguiram rigorosamente as normas e diretrizes da Direção-Geral da Saúde (DGS) e das escolas para garantir a segurança de todos.

No entanto, os Assistentes Operacionais referiram que surgiram dificuldades em fazer cumprir essas regras por parte dos alunos, especialmente em relação ao distanciamento social. Nesse sentido, relataram que tiveram de trabalhar incansavelmente para garantir que os padrões de segurança fossem cumpridos.

Um outro aspeto apontado foi que muitos alunos estavam ansiosos e preocupados com o vírus, especialmente por temerem contaminar os seus familiares e, nesse contexto, estes profissionais desempenharam um papel importante em apoiar os alunos a controlar essa ansiedade, dando-lhes suporte emocional e afetivo. Desta forma, os Assistentes Operacionais constituíram-se como “cuidadores do afeto”, figuras de confiança e compreensão para os alunos, oferecendo-lhes espaço e tempo para expressarem os seus sentimentos e preocupações. Os excertos abaixo são elucidativos destas ideias:

AO1: Dentro das regras que nos foram impostas pela DGS e as normas das escolas, procurámos tranquilizar os alunos e, principalmente, os pais, para que sentissem que as crianças que estavam protegidas e que estavam a ser bem acolhidas e que, no fundo, que estávamos a ser orientados pela DGS e que ia tudo correr bem. (...). Procurámos que tudo corresse bem - como correu - e seguir “à risca” as normas que nos eram dadas, seja de isolamento, de desinfeção dos espaços ou de evitar o máximo do contacto com pessoas estranhas à escola. (FG6)

AO2: Os alunos, quando não tinham aulas, ficavam numa sala de aula e nós, Assistentes Operacionais, tínhamos de ficar com eles e tentar que eles não se juntassem. Desinfeção, muita desinfeção. Tínhamos a sala de isolamento. (FG6)

AO4: Quando regressaram os miúdos, as maiores dificuldades que encontrámos, acho eu, foi obrigar os miúdos a cumprir as regras [risos]. O distanciamento. Eles só queriam era estar juntos. (...). Ao fim de cada aula, desinfetar tudo o que eram as mesas dos alunos, Professores e isso tudo apesar de eles só estarem numa sala. Tínhamos o circuito de circulação também pela sala, mas, às vezes, havia alguns que não gostavam, não queriam cumprir muito, porque tinham de dar uma voltinha maior. (FG6)

AO: Conseguimos que todos os alunos que precisassem, passassem a ter o equipamento informático e todos conseguiram acompanhar as aulas. Foram colocadas as câmaras na sala de aula. Toda a gente teve de se reinventar. Toda a gente teve de preparar conteúdos, sabendo bem o trabalho que dá preparar conteúdos para a aula ao nível dos Professores que estão para aí uma hora para fazer um trabalhinho ou uma aula de 10 minutos que depois os alunos vão [ou não] desfrutar. Os próprios alunos, a maior parte deles, eu ia assistindo, ou não tinham a câmara ligada ou o microfone ligado. Pronto, foi bastante difícil, mas conseguiu-se. (...). Sempre que eles se juntavam com os mais pequenos, não tinham muito a noção das coisas. Por exemplo, para que não se juntassem, muita vigia, muito controlo com eles. Tínhamos também a salinha de isolamento, tivemos alguns contágios, mas também não foi nada de alarmante. FG6)

AO5: Em termos de logística, acho que foi praticamente o mesmo. Acho que é a confusão inicial de fazer circuitos, de evitar contatos ao máximo. Essa parte da organização, acho que foi o mais fácil, porque era só cumprir normas vindas “debaixo” e essa parte, pronto. É manual. É fácil. É implementar. A parte difícil lá está, é controlá-los (...) manter os pequeninos a fazer isolamento é praticamente impossível (...) o isolamento possível foi o isolamento de turma em turma, não de aluno em aluno nos mais pequeninos, como é óbvio. (..) tivemos de ser o apoio no controlo da ansiedade. Notou-se. Notei muitos meninos ansiosos, muitos meninos com medo do vírus. Sou eu que faço parte da assistência “de enfermagem”, por assim dizer, a primeira assistência, e realmente notou-se, num primeiro impacto, muito pânico, muita ansiedade. Porque quase todos os alunos têm um avô ou uma avó em casa e acho que o pânico não era eles ficarem doentes, era eles levarem o vírus para casa, para mim, foi a mais difícil de gerir. (...). Apanhei muitos meninos que, ao mínimo sintoma, já tinham uma crise de ansiedade. (...). Nós tínhamos de manter o isolamento, mas quando vemos uma criança com crise de ansiedade, a nossa primeira coisa é dar um abraço para acalmar e aí foi complicado de gerir. (FG6)

AO8: E a criar rotinas adequadas foi complicado, foi muito complicado. Porque, o aluno tinha muita ansiedade. Portanto, o impacto da doença, como referiu a colega - e muito bem -, a preocupação com os pais e a própria rotina aqui na Escola. Foi um bocado difícil. (...) o problema foi mais as crianças, porque havia muitos porquês. Havia muita pergunta. E nós tínhamos de estar constantemente a explicar, quando depois de ser criada uma diretriz ou uma regra, na semana seguinte outra, essa foi a grande dificuldade. (FG6)

AO2: Quando falámos com eles, além de funcionários, somos amigos, damos e cuidados do afeto. Tanto é que eles me chamam pelo nome de forma carinhosa. Eles vêm a nós, alguns até me dizem: “você é que deveria ser nosso

professor!”. (...). Porque agora vivemos a maior parte do dia com estes alunos que, no fundo, são nossos filhos. E eles desabafam coisas que nos dizem que falam com os pais e os pais, às vezes, não os levam tanto a sério, porque os pais dizem “ah não penses assim”, “a vida é assim” e não sei o quê... E eles não querem isso. Eles querem que lhes demos ferramentas para dizer que o que eles dizem também é válido. (...). Ao estarmos a aceitar o que eles nos estão a dizer, eles sentem-se compreendidos e os pais dizem logo redondamente um não e cortam-lhes a conversa. (FG6)

Dimensão 2: Climas/Ambientes profissionais e organizacionais

Categoria: Clima/ambientes: de uma prisão tecnológica a um isolamento em conexão virtual e de ansiedade

Nesta categoria de análise, os discursos dos Assistentes Operacionais revelaram a vivência na escola de um clima/ambiente semelhante ao cenário de uma prisão virtual. Nesse sentido, destacaram que os alunos enfrentam desafios emocionais, como ansiedade e dificuldades de relacionamento, existindo uma dependência das tecnologias. Esta situação tem levado a uma falta de interação presencial e tem impacto significativo no ambiente escolar e nas relações interpessoais.

Nesse âmbito, os Assistentes Operacionais reforçaram o facto de os alunos estarem cada vez mais presos às tecnologias, tais como *tablets*, *smartphones* e jogos, afirmando ainda que a pandemia agravou essa dependência. Mesmo com o retorno à escola, os alunos continuam demasiado ligados aos dispositivos eletrónicos, isto é, permanecem imersos nos seus próprios mundos digitais. Desta forma, salienta-se que os jogos e a *internet* tornaram-se em um vício para os alunos: passam grande parte do tempo a jogar e estão constantemente conectados à internet, o que dificulta os relacionamentos interpessoais.

Foi ainda salientado que os alunos apresentam níveis elevados de ansiedade e que as relações entre eles são marcadas por uma falta de conexão genuína e por uma desvalorização da amizade, conforme se observa nos excertos abaixo:

AO6: Eles [alunos] estavam muito presos e estão muitos presos àquilo que são as tecnologias. Aliás, isolam-se mais, mas isso já existia anteriormente, mas, depois da pandemia, ficou pior. (FG6)

AO2: Reparámos que os alunos conseguiram ultrapassar essa dificuldade de ter aulas *online* e adaptar-se às novas tecnologias. Isso foi bom. Mas constata-se que isso perdura e mantiveram o isolamento. Eles estão aqui, mas estão agarados aos *tablets* e aos telemóveis. Trazem os portáteis para a escola e estão no mundo deles, por muito que a escola faça dinâmicas para que eles interajam e deixem um pouco a *internet* e passem a falar com vizinho do lado. Mas, hoje, constata-se que isso ficou nas vidas deles. E vai ser difícil, se não impossível, de mudar isso e voltar ao antigamente. Pelo menos aqui, no Agrupamento, estamos a notar essa dificuldade. (FG6)

AO1: Uma maneira de a gente conseguir que estivessem um bocado sossegados é deixá-los à vontade com os jogos. Pronto, estavam todos no telemóvel, a jogar. Era a única maneira da gente conseguir mantê-los mais calmos e eles,

pronto, ficaram mesmo viciados com a *internet*, com os jogos. (...) Eu estou na parte de fora do refeitório, a controlar os alunos e o seu comportamento, e uma das coisas que estou sempre a dizer é que, quando dou por ela, eles estão a comer e com o telemóvel a jogar, e eu não o permito. Não deixo: “Vocês estão a comer, estão a comer. Conversem com os vossos amigos, vocês estão a comer”. (...). Agora, as mesas já são como eram, de dois lugares, e agora já estão juntos e, mesmo assim, o telemóvel está ali à beira deles. Eles querem o telemóvel para estar a jogar e eu não permito (...), mas o telemóvel tornou-se num vício entre os jogos. Especialmente com os que estão no 2.º Ciclo. (FG6)

AO3: Foi mesmo o agravamento das tecnologias. Se elas já estavam, muito fortemente, enraizadas, nomeadamente com o telemóvel, as coisas pioraram muito. Os contactos, os afetos, tudo o que existia no nosso tempo [risos] que nós conseguíamos dar, não havia telemóveis, havia muitos mais relacionamentos. Toda a gente podia desabafar, podia falar de todos os assuntos. Com uso dos telemóveis e das novas tecnologias, ficamos muito mais introvertidos, toda a gente, digamos, está ali presa. Há um ou dois colegas com quem têm melhor relacionamento, mas parte do relacionamento interpessoal, acabou. Houve uma lacuna tremenda e, lá está. (...) piorou mesmo o relacionamento humano, foi quase “por água abaixo”. (...). E com esta nova abertura da Covid, em que passámos a não usar a máscara “não sei o quê e não sei o que mais”, aquelas medidas todas, não noto grandes melhoria. Se calhar já há mais convívio, já se consegue falar melhor, mas ainda está bastante presente o digital, muito, muito presente. (FG6)

AO1: Eu acho que, agora, os alunos, os alunos e nós, não estão tão tolerantes. Acho que qualquer coisinha já ficamos irritados. Mas nota-se que os Encarregados de Educação, então os Encarregados de Educação principalmente, e os alunos, também eles, já não têm aquela amizade profunda como nós tínhamos. Qualquer coisinha já estão à pega uns com os outros. Já se torna numa confusão. (FG6)

AO4: Eu acho que eles estão ansiosos. Não sei se é dos pais que exigem mais ou se foi da Covid. (...). Nós aqui temos umas miúdas que, volta e meia, sofrem aqueles ataques de pânico e dá daquela ansiedade toda, e a primeira coisa que dizem é “não chamem os meus pais, não chamem os meus pais para já”. E nós estamos ali a tentar conversar com eles e a acalmá-los e umas vezes dá, outras não dá (...), mas acho que há ali bastante ansiedade. (FG6)

AO5: Eu acho que lhes é mais difícil controlar as emoções. Acho que estão muito mais ansiosos. Acho que, de facto, por terem sido privados de uma certa sociabilidade, eles estão mais nervosos. Eu vejo alunos que “disparam” por tudo e por nada. Não estão habituados a serem contrariados, não vivenciaram uma parte da vida. Estão muito ansiosos e isso nota-se, nota-se muito. E, por outro lado, há alunos (...) em que o valor da amizade não é o mesmo de antigamente. São relações muito superficiais. (...) São grandes amigos, mas sem grande profundidade. (FG6)

AO4: Existe um bocadinho mais de ansiedade. Por mais que pareça que está assim mais ou menos como antigamente, acho que sim, que há mais ansiedade. Nota-se nos miúdos quando têm uma prova. Eu acho que está ali qualquer coisa que vem de trás, que vem da época da Covid, a ansiedade. Na questão das tecnologias, eles estavam agarrados e acho que, possivelmente, agora mais um bocadinho. (FG6)

Dimensão 3: Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”

Categoria: Potenciar projetos multidimensionais: combatendo o isolamento social e dependência virtual

Dos discursos resultantes do *Focus Group* realizado aos Assistentes Operacionais destaca-se a necessidade de desenvolvimento de projetos que contribuam para o combate do isolamento e da dependência tecnológica dos alunos:

AO2: Clubes como o clube de Campismo ou o clube de Ciências da Natureza, de contacto com a terra através das expressões da Ciência da Natureza (...). O Desporto Escolar é muito importante. Acho que tudo isso tira os meninos de casa. Fazem desporto, convivem, aprendem outras vivências saudáveis. Ajuda às relações. É de apostar e eles gostam. (FG6)

AO2: Pertença à Academia de Líderes, fui formando, juntamente com cinco ou seis Professores aqui do nosso Agrupamento, e tivemos uma experiência de campo com uma turma (...) estivemos uma semana num espaço exterior à escola, em que precisamente foi capacitada a pessoa que estava ao nosso lado. E é engraçado porque, quando acabou a formação, perguntávamos se conhecia o colega do lado como o conheceu naquele dia e diziam que “olho para ele muitas vezes e não sabia que estava ali uma pessoa” e já era colega dele há três anos. Nós, às vezes, pensámos que estamos a conhecer uma pessoa e não conhecemos. É preciso falar com ela e ouvi-la, dar a palavra à outra pessoa para realmente sabermos quem é: só assim é que pode haver entendimento. E eu acho que é muito importante que todas as turmas tivessem essa possibilidade. (FG6)

AO1: Talvez fosse bom pensar-se em projetos que possam ajudar a melhor estas situações de isolamento e da dependência das tecnologias. (FG6)

AO3: Os alunos gostam de atividades ao ar livre e o contexto do Desporto Escolar contribuiu muito para manter os alunos próximos (...). Para que eles se sintam com fraternidade, estar uns com os outros e conversem. Acho que todos estes projetos são importantes. (...) Acho que todas estas atividades que conseguem fazer, fora do contexto da sala de aula, são muito importantes. Partilhar ideias, vão estar todos a conviver (...), ou quando vão para outros países, também é muito importante esta partilha de culturas e hábitos. Tivemos cá gregos, tivemos cá alunos de vários países e tudo o que se possa fazer para melhorar as interações e as relações humanas é muito importante. (FG6)

AO3: Todos esses projetos onde os alunos possam estar em conjunto e esquecer um bocado o telemóvel ou, se o usarem, é para tirar fotografias ou a beleza do que se possa encontrar na Natureza ou com outras pessoas. Acho que é fundamental para voltarem o olhar para tudo o que os rodeia, para o interior deles e para tudo o que está à sua volta. Somos uma comunidade, temos de viver todos em conjunto e ouvir os problemas uns dos outros, resolvê-los e tentar resolver os nossos, com a ajuda dos outros. (FG6)

AO6: Parto da mesma opinião, de que são extremamente importantes todas as atividades que passem por retirar os miúdos de casa, do quarto, das tecnologias, para um convívio saudável. Não no sentido da utilidade, mas é extremamente importante para o crescimento e para a sociedade. (FG6)

Com base nestes discursos, elencam-se as seguintes recomendações:

Recomendações:

- Fortalecer os Clubes e Atividades Extracurriculares ao ar livre – diversificar os clubes escolares, em particular clubes que proporcionem aos alunos experiências práticas e contato direto com a natureza. Essas atividades promovem o convívio e contribuem para o desenvolvimento de competências sociais;
- Incentivar, valorizar e expandir o Desporto Escolar, organizando atividades desportivas e excursões. Essas iniciativas contribuem para o desenvolvimento pessoal, fortalecem as relações humanas e promovem a fraternidade entre os alunos;
- Implementar Programas de Formação e Interação Social: introduzir programas de formação, como a Academia de Líderes mencionada, que proporcionem experiências de campo e promovam o diálogo e a compreensão entre os alunos;
- Promover a criação de projetos inovadores que ajudem a enfrentar desafios relacionados com isolamento social e com a dependência excessiva das tecnologias;
- Integrar projetos de leitura no contexto das atividades extracurriculares, como o Plano Nacional de Leitura, incentivando a leitura individual e a posterior interação e discussão entre os alunos. Essa abordagem colaborativa enriquece as interações e amplia o conhecimento dos estudantes;
- Desenvolver e participar em intercâmbios e receber estudantes de outros países, promovendo a partilha de culturas e hábitos, enriquecendo as experiências educacionais e favorecendo a compreensão intercultural;
- Priorizar a convivência e conexões presenciais na comunidade educativa – potenciar o desenvolvimento de atividades que promovam a interação na comunidade educativa, reduzindo o uso excessivo de dispositivos eletrónicos.

2.1.5. Percepção dos Encarregados de Educação

Quadro 29. Dimensões, categorias e subcategorias de análise - Encarregados de Educação

Encarregados de Educação	
Dimensões de análise	Categorias
D1 – Da escola física à escola <i>online</i> : a gestão e organização da escola	Da escola física à escola <i>online</i> : entre a prontidão da escola e um caos de desorganização nas famílias
D2 - Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos	Processos de ensino-aprendizagem a distância – entre a inadequação, limitações e o “ <i>desenrasque</i> ”
D3 – Interpretações dos (in)sucessos escolares	<i>Tsunami</i> nas aprendizagens no Pré-escolar e 1.º Ciclo (Leitura e escrita): <i>muita gente vai ficar pelo caminho</i>
D4 - Climas/Ambientes profissionais e organizacionais	Clima/ambientes: de um “ <i>tremor de terra emocional</i> ” ao isolamento e conexão virtual
D5 – Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”	Da implementação de um sistema de acompanhamento e apoio às aprendizagens, à conexão e à comunicação presencial

Dimensão 1: Da escola física à escola *online*: a gestão e organização da escola

Categoria: Da escola física à escola *online*: entre a prontidão da escola e um caos de desorganização nas famílias

Esta categoria fornece informações sobre o impacto da pandemia COVID 19 e do confinamento na gestão e organização da escola e das famílias, na passagem para o ensino *online*. Neste contexto, foi referido que tanto a escola como os Professores não mediram esforços para se adaptarem ao ensino *online*, fornecendo materiais e acompanhamento personalizado aos alunos. No entanto, foi apontado que, apesar desta rápida resposta na implementação do ensino *online*, houve dificuldades relacionadas com a falta de equipamentos, como computadores e câmaras. Nesse sentido, algumas associações de pais assumiram um papel importante no apoio tecnológico às escolas e famílias, adquirindo muito desse material inexistente.

Nos discursos dos Encarregados de Educação (EE), é ainda de destacar a incapacidade que alguns pais tiveram em reorganizar tarefas profissionais simultaneamente com toda a logística inerente ao apoio dos seus educandos. Os depoimentos abaixo ilustram estas ideias:

EE7: Tivemos excelentes profissionais, do outro lado, que deram alma ao projeto. Tivemos Professores, e toda a gente dizia isto, que desde o 1.º ano [se esforçaram]. Não era por falta de esforço por parte dos docentes, era, sim, a falta de disponibilidade dos pais de estarem ali a acompanhá-los. Já se sabe que as crianças, quando estão sozinhas, não estarão atentas a uma aula *online*. Mas a nível de Professores, de matérias, de fichas, de acompanhamento [havia apoio].

Depois, houve aqui freguesias, no nosso concelho, que tiravam as fotocópias e vinham entregá-la a casa. Levantamos a questão de comprar *web* câmaras para todas as salas de aula à Associação de Pais. Todas as salas de aula, desde os laboratórios, às bibliotecas, tudo tinha câmaras de *web*, para não prejudicar, para os Professores poderem dar aulas lá. Mesmo depois, quando houve aquele início lento em que uns vinham, outros estavam em casa porque ficavam de quarentena, eles acompanhavam sempre as aulas *online*. Permitimos que isso acontecesse nas nossas escolas. (FG7)

EE4: O Agrupamento de Escolas portou-se lindamente, tudo estava a funcionar na segunda-feira seguinte. Viemos para casa numa sexta, se não me engano. Na segunda-feira, tudo estava a funcionar, já havia calendários, já havia horários, já havia aulas *online*, já havia tudo. Mas faltava o mais importante, faltavam os equipamentos. Quando adotamos o teletrabalho, não tínhamos computadores suficientes, estava tudo esgotado, não havia câmaras. Foi muito, muito complicado.” (FG7)

EE1: Eu tenho três educandos (...). Estão os três a frequentar a escola. Portanto, só a nível de material, já foi complicadíssimo. Temos o PC portátil, temos o PC de secretária, que não tinha câmara e, na altura, as câmaras esgotaram. Portanto, em termos de material, foi muito complicado. Safámo-nos com os telemóveis e tal, mas [foi complicado]” (E1, GR7)

EE3: Tenho três menores e de uma família monoparental. (...) Na altura, tinha um filho no pré-escolar, uma filha no 1.º ciclo e a outra no 2.º ciclo, de maneira que houve toda uma logística muito complicada. Primeiro, porque elas tinham aulas *online* e o meu filho, como estava no pré-escolar, não tinha qualquer tipo de acompanhamento em termos de aulas. (...) E as irmãs tinham o registo e o horário de aulas normal. Para agravar essa situação, também estava a terminar a minha segunda licenciatura, portanto, estava com aulas online, de maneira que só posso caracterizar esse momento como um caos. Foi um caos em termos de organização, de tentar cumprir os mínimos das tarefas que exigiam, principalmente para a minha filha que estava no 1.º ciclo, eram demasiadas. O meu filho, que era o que estava no pré-escolar, foi completamente, entre aspas, “abandonado no meio desta situação toda”. (FG7)

Dimensão 2: Ensino-aprendizagem: processos desenvolvidos/comprometidos

Categoria: Processos de ensino-aprendizagem a distância – entre a inadequação, limitações e o “*desenrasque*”

Nesta categoria de análise, os Encarregados de Educação consideraram que os processos de ensino a distância durante o confinamento tiveram impactos variados na aprendizagem e motivação dos alunos e reconheceram as limitações desse modelo, especialmente para crianças que frequentavam os primeiros anos de escolaridade, considerando-o pouco ou nada adequado. Nesse âmbito, foi reforçado que os processos de ensino-aprendizagem com “aulas à distância não funcionam”. Nos discursos dos Encarregados de Educação foi ainda referido que o uso das tecnologias é visto como uma forma de motivar os alunos, no entanto, foi também enfatizada a necessidade desse uso se concretizar de forma equilibrada em todo o processo de ensino-aprendizagem – sendo mencionada a importância da redação do manuscrito, resumos e anotações como forma de estimular o aprofundamento do conhecimento, conforme se evidencia nos discursos abaixo:

EE2: O que fizemos e que continuamos a fazer mal é que estamos a querer manter a expectativa de aprendizagem que teríamos numa situação normal. Eu acho que esse é o grande erro, porque temos de perceber que entrámos em *lockdown*, portanto, entrámos em confinamento sem estarmos preparados para o confinamento e o processo de ensino-aprendizagem não foi nem é adequado, em particular para crianças e jovens. Temos de ter essa consciência. E, “à bom português”, desenrascámo-nos e, efetivamente, penso que dentro daquilo que é expectável, até correu bem. Portanto, o balanço não foi assim muito mau, considerando que tivemos o fim do 2.º período e o 3.º todo praticamente em casa. (FG7)

EE1: Sinto que o ensino ficou muito aquém daquilo que deveria ser. (FG7)

EE5: Realmente, elogio muito estes Professores, estes educadores que tiveram papel extraordinário, só que, realmente, aulas à distância não funcionam. Eu julgo que ficou claro que não funcionam. Por isso, eu acho que os meus [filhos], pelo menos, julgo que acabaram por recuperar. Não sinto que tenham tido perdas dramáticas. Mas julgo que há crianças que sim. Principalmente as mais pequenas. (...). Em relação ao uso das novas tecnologias, eu acho que fazer testes, fazer *Kahoots* vai ao encontro e que os alunos até gostam. Eu acho que os motiva, mas, sem excesso. Em termos de aquisição de conhecimento, escrever, fazer resumos e manuscritos [é essencial]. E já há provas que realmente promovem uma aquisição de conhecimentos maior. Discordo do facto de se passar para uma escola completamente digital, mas que se utilizem as tecnologias para os motivar, sim. (FG7)

Dimensão 3: Interpretações dos (in)sucessos escolares

Categoria: *Tsunami* nas aprendizagens no Pré-escolar e 1.º Ciclo (Leitura e escrita): *muita gente vai ficar pelo caminho*

Um dos principais pontos mencionados pelos Encarregados de Educação é a perceção de que houve perdas significativas na assimilação de conhecimentos durante o período de ensino *online*. Acreditam que apenas uma pequena parcela dos conteúdos curriculares foi realmente assimilada pelos alunos. Especialmente no caso das crianças que frequentavam o Pré-escolar e o primeiro ano de escolaridade, destacam-se as preocupações com a perda de aprendizagens fundamentais, em particular na leitura, escrita e conhecimentos matemáticos básicos.

Os Encarregados de Educação apontaram também que a socialização dos alunos foi vigorosamente afetada, especialmente no período crucial de afirmação da personalidade, como ocorre durante os anos de transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. É, ainda, de salientar a dificuldade de adaptação que os alunos demonstraram ter na entrada em novos ciclos de ensino. Além disso, os Encarregados de Educação mencionaram o impacto em dimensões emocionais dos alunos e na vida diária de crianças com necessidades especiais, cujos processos terapêuticos foram afetados, tendo havido uma regressão no desenvolvimento global durante o período de isolamento, como revelam os seguintes discursos:

EE1: Eu estimo que foram eventualmente assimilados 30% dos conhecimentos que deveriam ter sido. É a minha opinião. (...) Mesmo depois de tudo isto passar e de o Estado ter fornecido computadores às crianças e tudo (...). As aprendizagens ficaram muito aquém do que seria expectável, na minha opinião. (FG7)

EE2: A perda das primeiras aprendizagens, em particular, da leitura e escrita do 1.º ano. No caso do 1.º Ciclo, há outros momentos igualmente importantes, nomeadamente quando aprendem a tabuada e a multiplicação, assim como a divisão. (...). Outro aspeto a ter em conta tem a ver com a socialização, nomeadamente nos momentos de afirmação da personalidade (...). Os que estão no ensino sabem garantidamente que os anos mais complicados são quando os miúdos estão 7.º e nos 8.º anos e esses foram os que apanharam o COVID no 5.º e 6.º, portanto, quando passaram para o 2.º ciclo. E nota-se que, principalmente neste agrupamento, temos muito esse problema que o comportamento nas turmas de 7º, 8º ano e 9º, enfim, está pelas “ruas da amargura”. (...) Pode ter ficado algo comprometido, por estarem à distância. (...). [E também] o que me preocupa é a perda da criatividade e da capacidade de escrita. (FG7)

EE1: Há muita gente que vai ficar pelo caminho, na minha opinião. (FG7)

EE3: O ensino [pré-escolar] e o 1.º ciclo foram aqueles que foram mais prejudicados, na minha opinião. (FG7)

EE4: O meu filho estava no 1.º ano, não tinha o alfabeto todo ensinado, aprendido. Foi realmente muito complicado e confesso que, muitas vezes, digo que, no caso destes meninos do 1.º ano de 2020, as perdas serão irrecuperáveis. Há bases [que se perderam] que devem ser acompanhados pelo menos por uma década. Eu sou licenciada, acho que consigo ter alguma capacidade para o conseguir ensinar, mas faltou-me a parte pedagógica. Faltou-me algumas ferramentas que os docentes têm e, como mãe, não tenho, que será irremediável no caso do meu filho mais novo, que estava no 1º ano. Tinha o meu filho mais velho no 5º ano, estava a começar um novo ciclo, houve uma alteração muito grande. Vou confessar que foi realmente muito complicado, foi assustador. (FG7)

EE4: Estes meninos foram irremediavelmente prejudicados. Estes no 1.º ano mais ainda. Porque o que é verdade é que eles regressaram ao ensino normal no 4.º ano. Este é o 1º ano em que tem total normalidade. E passaram-se três anos, três anos de base da vida deles passaram-se. E é difícil o apoio que estas crianças tiveram. Eu, como mãe, estive em casa com eles, mas tive sempre a trabalhar. Não tinha a mesma disponibilidade. Mas houve muitos Encarregados de Educação que nem isso conseguiram fazer e foi complicado. Eles fizeram o melhor que conseguiram, mas esse melhor não é suficiente. E não foi suficiente. Há perdas nestes alunos. (...). Como mãe, tenho esta perfeita noção como, por exemplo, a escrita ficou completamente prejudicada. Estes meninos parece que já não sabem escrever porque tudo se resumia a escolhas múltiplas. Tudo se resumia às tecnologias e deixou-se aquilo que é escrita, o manuscrito. Aquilo que é a imaginação, o desenvolvimento de respostas. Isto em dois anos, porque os alunos do 2º ciclo tiveram dois anos extremamente hipotecados, deixou marcas profundas. (E4, FG7)

EE3: Eu acho que os mais prejudicados foram os alunos, os miúdos que estavam nuns níveis inferiores. A um nível pré-escolar. (E3)

EE5: Eu julgo que os mais pequenos acabaram por ser mais prejudicados. Eu tenho dois filhos, o mais novo estava no pré-escolar, no último ano. Por isso, acabou por apanhar dois anos, o último do pré-escolar e o primeiro do 1º Ciclo. Com os confinamentos, com a pandemia, deu-se a impossibilidade de ir às aulas físicas. E, realmente, apesar de considerar que ele depois recuperou, o que é certo é que foi muito afetado. No pré-escolar, principalmente, pela interação social que se viu privado por completo. (...). Depois tenho outra, que, na altura, estava no 6.º ano e a dificuldade foi

o foco. Havia muito pouco foco nas aulas *online*. Depois, entravam em conversa de *chat* com os amigos. Quando se apercebia, estava a ver coisas no *Youtube*, no telemóvel. Não estava a ouvir nada que o professor dizia. (FG7)

EE6: Na altura, o meu mais novo estava no 1º ano do pré-escolar, uma criança com necessidades especiais. Tinha as terapias todas na escola. Com o isolamento, acabou-se tudo. O meu filho esteve em casa sem terapia ocupacional, sem terapia da fala (...) acabou tudo. Ficou mesmo em casa. Estava a aprender a socializar com os amigos na escola e, de repente, já não via os amigos. Sentia saudades dos amigos. Quando via as fotografias ou vídeos dos amigos, notava-se, porque ele não fala, que ele ficava contente. Ele ria-se ao ver essas coisas todas. Ele, infelizmente, regrediu bastante com a pandemia. Estava a ficar autónomo, não pedia para ir à casa de banho, comia sozinho, para se vestir. Chegou a pandemia e o meu filho regrediu totalmente (...) já não comia sozinho, tinha de lhe dar eu de comer, se vestir... igual. Voltou a ser muito mais dependente. Já dependia muito de nós, mas com a pandemia voltou a depender imenso, ao nível da saúde mesmo, ele tem epilepsia, o atraso do desenvolvimento global. (FG7)

Dimensão 4: Climas/Ambientes profissionais e organizacionais

Categoria: Clima/ambientes: de um “*tremor de terra emocional*” ao isolamento e conexão virtual

Com base nos discursos dos Encarregados de Educação, e no que se refere a esta categoria de análise, é de constatar que a dependência excessiva de tecnologia tem levado crianças e jovens a conectarem-se virtualmente, mesmo quando estão fisicamente próximos. Situação essa que tem afetado negativamente a socialização entre as crianças e jovens alunos. Neste contexto, foi ainda referido que a pandemia afetou negativamente a saúde mental das crianças e adolescentes, verificando-se um aumento da agressividade, impaciência e falta de tolerância, além de problemas emocionais e comportamentais mais acentuados.

Os discursos também abordaram as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes para retomar as atividades normais após a pandemia. Nesse âmbito, foi apontado o aumento do nervosismo, dificuldade de adaptação e comportamentos agressivos e impacientes entre os alunos. As ideias mencionadas nos excertos seguintes são exemplificativas:

EE2: Eu aqui há tempos (...) fiquei preocupado quando, numa hora de almoço, com bom tempo, estão os miúdos todos no recreio, encostados à parede e aos pilares e às zonas, enfim, onde eles podem estar livres a conversar uns com os outros, com o telemóvel na mão. E quando tal um ri-se e a outra ponta do grupo ri-se também. Estão a trocar a mesma mensagem, mas não são capazes de falar. Portanto, a comunicação deixou de ser cara a cara, deixou de ser facial, para ser uma comunicação sem rosto, perde-se a linguagem não verbal. E, enfim, acho isso extremamente preocupante, porque quando nós perdemos a comunicação, a parte não-verbal, isso é um tema que é difícil de recuperar, no crescimento enquanto indivíduo. (FG7)

EE4: É a falta de capacidade de, principalmente dos nossos adolescentes, os alunos que agora estão do 5.º para a frente. Quanto mais andam, mais se nota. Eles conversam pelas tecnologias. Eles são capazes de estar um ao lado do outro e a conversar através dos telemóveis. Isto é assustador. Atualmente, fazem os trabalhos de grupo preferencialmente à

distância, por computador. Há uma dinâmica da socialização, da troca de ideias, da troca da expressão, das expressões faciais – e é importante isso – e que se está a perder completamente. (...) Os Professores têm quase de os expulsar das salas de aulas, porque é muito mais giro estarem na sala de aula no telemóvel e sem ir respirar o ar puro. É este desequilíbrio que as tecnologias trouxeram na pandemia e numas horas infindáveis do seu uso: eu acho que está a ser difícil eles voltarem a recuperar. Esta é a minha preocupação. (...) E [outra coisa] é um impacto na parte psicológica, na parte comportamental. Eu noto isto como, por exemplo, no meu filho mais pequeno. Estava no 1.º ano e o que aquele menino se transformou na pandemia. Eu vivo num apartamento. O isolamento, a falta dos amigos, a falta de convívio tornou-o mais impaciente, tornaram (...) um menino muito mais agressivo, um menino muito menos tolerante, e nós temos feito um esforço enorme. (...) se, antes da pandemia, não tinham acesso a tecnologias durante a semana, passou-se 1 ano e meio, quase 2 anos, e ainda não conseguiu estabelecer isto outra vez. (FG7)

EE7: A nível emocional, noto que os miúdos, quando começaram a escola, estavam muito nervosos. (...) nota-se que aquelas crianças estão fechadas em apartamentos. Notou-se bastante que, a nível do sistema nervoso, muitas delas estão a ser acompanhados por psicólogos e, a nível comportamental, com os próprios colegas existe mais agressividade, até na forma de falar. São mais ariscos, há mais aquela atitude de responderem logo e de não terem tanta paciência, de não escutar. (FG7)

Dimensão 5: Recomendações de urgência: “Presente-Futuro”

Categoria: Da implementação de um sistema de acompanhamento e apoio às aprendizagens, à conexão e à comunicação presencial

Do *Focus Group* realizado aos Encarregados de Educação, emergem discursos que defendem a implementação de medidas que visam a recuperação das aprendizagens curriculares e das competências sociais e relacionais dos educandos:

EE5: Eu acho que tudo é bom desde que seja q.b. Nem “8 nem 80”. (...) As novas tecnologias têm é que ser q.b. Eles [alunos] também têm de ter atividades ao ar livre. Também têm de ter outras atividades, no âmbito do desporto, que também lhes permite ter uma vida saudável. O desporto é, sem dúvida, uma forma de eles interagirem sem as novas tecnologias e nós temos de promover isso, como atividades extracurriculares também. Depois a escola, não sei o que se passa nos vossos agrupamentos, mas o facto de os intervalos serem muito pequenos (às vezes, de 5 minutos) também não lhes permite ter grande interação social. (FG7)

EE4: Acho que deve haver uma regulação muito grande de todos os agentes e dos Encarregados de Educação, pois têm um papel fundamental para tentar equilibrar de imediato (e bem) o uso da tecnologia, de forma que não vivam completamente dependentes (...). Voltar ao desporto, às atividades extracurriculares e obrigá-los ao contacto olhos nos olhos é importante. Acho que isso se perdeu em muitas crianças e que nós devíamos fazer um esforço enorme para mediar as tecnologias na socialização deles (...). (...) e, como já tinha referido, não podemos esquecer que os alunos do 1.º ano de 2020 devem ser acompanhados pelo menos por uma década: acompanhados e apoiados nas aprendizagens em várias situações. Não podemos esquecer que estes meninos. (FG7)

EE5: Mas acho que, acima de tudo, também é preciso promover mais atividades criativas, mais atividades ao ar livre. Eu não vejo, pelo menos na nossa escola as saídas de campo. Há tanta coisa que se pode aprender na área de Ciências fora da escola e não vejo isso. Eu gostava de ver uma escola mais aberta para a natureza, para experiências fora da escola, fora do contexto escolar. (FG7)

EE1: Eu noto também que a questão do Covid cortou um bocado a relação, a pouca relação que ainda existia entre os pais e os Professores. Acho que se cortou ainda mais. É verdade que os pais participam pouco também, mas cada vez a interação é menor entre os pais e a escola e, para o presente-futuro, é necessário retomar essas relações. (FG7)

Recomendações:

Com base nos discursos dos Encarregados de Educação, apresentam-se as seguintes recomendações:

- Promover uma regulação equilibrada do uso de tecnologia nas escolas e orientar os alunos sobre o uso saudável e responsável da tecnologia;
- Implementar para todo o percurso escolar obrigatório dos alunos do 1º ano de 2020 um sistema de acompanhamento e apoio abrangente das aprendizagens;
- Promover atividades ao ar livre como parte integrante do currículo escolar – organizar saídas para o ar livre e incentivar a interação com a natureza para proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras fora do contexto escolar;
- Valorizar a prática desportiva como uma forma de interação social saudável e equilibrada;
- Incentivar atividades que promovam o contato visual e a comunicação presencial, como projetos, dinâmicas em grupo e discussões em sala de aula;
- Promover uma maior interação entre pais e Professores, reconhecendo a importância da parceria na educação das crianças;
- Incentivar ao desenvolvimento de projetos, atividades criativas no currículo escolar, proporcionando oportunidades para os alunos explorarem sua imaginação, a expressão artística e o pensamento inovador.

PARTE III - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

3.1. Conclusões

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da pandemia Covid-19 nas aprendizagens dos alunos dos Agrupamentos de Escolas do Alto Minho. Na fase 1 do estudo procedeu-se à descrição e comparação dos indicadores de sucesso escolar antes e após a pandemia (quadriénio 2018-2022) e a fase 2 do estudo consistiu na realização de dez *Focus Group*, com o propósito de compreender as perceções dos interlocutores da comunidade educativa do Alto Minho, representativos dos dez Municípios, em relação aos efeitos da pandemia no processo ensino-aprendizagem, no sucesso educativo e no bem-estar pessoal e social dos estudantes.

Relativamente à fase 1 do estudo concluiu-se o seguinte:

- Entre 2018 e 2022 verificou-se, genericamente, em todos os níveis de ensino um aumento do número de Agrupamentos Escolares com taxas de retenção nula.
- Aumentou de forma considerável o número de Agrupamentos Escolares com sucesso pleno em todos os anos do 1.º CEB.
- Após a pandemia as maiores taxas de retenção registaram-se no Ensino Secundário.
- No triénio 2018-2021 aumentou o número de Agrupamentos Escolares com percursos diretos de sucesso em todas as etapas educativas, exceto no 2.º CEB que os manteve.
- As percentagens mais baixas de percursos diretos de sucesso registaram-se no Ensino Secundário.
- Nas provas de aferição dos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, o desempenho escolar dos alunos, em certos domínios, diminuiu de 2019 para 2022. Este decréscimo foi particularmente evidente:

1.º CEB - nos domínios da “*Oralidade*”, “*Gramática*” e “*Escrita*” em Português, no domínio da “*Organização e Tratamento de Dados*” em Matemática, no domínio da “*Sociedade/Natureza/Tecnologia*” em Estudo do Meio e no domínio dos “*Jogos Infantis*” em Educação Física.

2º CEB - nos domínios da “*Álgebra*” em Matemática e no domínio “*A Água, o Ar, as Rochas e o Solo - Materiais Terrestres*” nas Ciências Naturais.

3º CEB - nos domínios “*O Contexto Europeu do Século XII ao XIV*” e o “Arranque da «Revolução Industrial» e o Triunfo dos Regimes Liberais” em História, e em Geografia nos domínios da “*Terra: estudos e representações*”, “*População e Povoamento*” e “*Atividades Económicas*”.

- O desempenho escolar dos alunos do 9.º ano nas provas nacionais de Português e Matemática decresceu relativamente ao ano letivo 2018-2019. Contudo, a maioria dos Agrupamentos Escolares registou uma classificação igual ou superior à média nacional.
- No Ensino Secundário, todos os Agrupamentos Escolares acompanharam a tendência nacional de subida da classificação média de 2019 para 2020. No Ensino Secundário, em algumas disciplinas sujeitas a exame nacional, a média da classificação no exame dessas disciplinas é inferior à média nacional em todos os anos do quadriénio 2018-2022.

A fase 2 do estudo permitiu concluir o seguinte:

Todos os participantes no estudo foram unânimes em afirmar que a pandemia Covid-19 teve consequências significativas que, ainda hoje, se mantêm no sistema educativo. De um modo geral, a suspensão das aulas presenciais e a transição para o ensino *online* exigiu às escolas e aos seus atores a adoção de um conjunto diversificado de estratégias e medidas de gestão e organização. Todos, igualmente, reconheceram a urgência com que tiveram que reagir à incerteza do período pandémico, comparando as suas ações como as de um verdadeiro exército em batalha. Em particular, os diretores revelaram uma capacidade de resposta rápida, criativa e flexível na gestão, organização e adaptação aos desafios impostos. Criaram planos de ensino a distância, reinventaram processos de avaliação e garantiram que nenhum aluno ficasse para trás, particularmente aqueles com necessidades especiais. Geriram com igual importância a dimensão académica e a componente emocional dos alunos e dos professores, levando em consideração as circunstâncias individuais e contextuais de cada aluno e família.

Durante o período de confinamento, o ensino *online* passou a ser praticamente a única estratégia de ensino-aprendizagem possível. A primeira grande preocupação dos diretores e professores foi a garantia de que todos os alunos conseguissem acompanhar as aulas através de um computador ou outro dispositivo móvel. Com efeito, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, nomeadamente, das plataformas digitais, pareceu ter sido a forma mais adequada de ultrapassar o isolamento e o distanciamento. Além de terem sido importantes no estabelecimento do contacto inicial e na manutenção do relacionamento professor-aluno-pais, os recursos digitais asseguraram a prática pedagógica. Todavia, esta emergência de resposta educativa deu visibilidade a alguns problemas estruturais. Entre eles, foram reportados, a falta de equipamentos informáticos, o acesso limitado – ou mesmo inexistência – de rede

de *Internet* e a, genérica, falta de competências digitais de professores e alunos. Fundamentalmente, descortinou a falta de preparação que existia por parte das instituições de ensino, professores, alunos e encarregados de educação para esta mudança abrupta de uma escola física para uma escola *online*. De acordo com os interlocutores, o ensino *online* apresentou mais desvantagens quando comparado com o ensino presencial, afetando de diferentes formas os alunos. As desiguais condições no acesso e utilização dos meios tecnológicos refletiu-se nas diferentes capacidades de os alunos adquirirem e assimilarem os conteúdos. Os professores e alunos assumem que neste processo existiram mais dificuldades de concentração devido, em parte, à maior monotonia dos conteúdos, à falta da interação *face a face* entre alunos-professor e à existência de uma sobrecarga de trabalhos geradora de uma maior pressão e *stress* adicional em ambos.

É de salientar também que diretores, alunos e encarregados de educação identificam o sentido de missão dos professores que com enorme disponibilidade, dedicação e capacidade de trabalho procuraram ultrapassar os constrangimentos impostos pela pandemia e “não deixaram cair a escola”. De facto, foram enfatizados os valores da generosidade, partilha e cooperação, bem como a importância do trabalho colaborativo para explicar como se conseguiu, rapidamente, organizar e implementar o ensino *online*. De uma forma global, esta transição exigiu uma enorme adaptação e agilidade dos professores e alunos a novas metodologias e estratégias de ensino, fomentou a aposta em equipamentos informáticos e a sua disponibilização aos alunos que não tinham acesso, alertou para a necessidade da formação inicial e contínua dos docentes para a utilização e domínio de ferramentas e plataformas digitais e obrigou a uma alteração da mancha horária de trabalho com os alunos.

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, a perceção de praticamente todos os interlocutores é de que não se voltará ao momento pré-pandémico. Houve a necessidade de adaptação e flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação às diferentes fases da pandemia. Numa fase inicial, a preocupação dos líderes de topo e intermédios incidiu fundamentalmente na presença, conexão e bem-estar emocional dos alunos, não tanto nas aprendizagens curriculares. Procurou-se garantir a presença e participação de todos nas sessões *online* e foi valorizado este envolvimento como uma forma de aprendizagem significativa ou, mesmo, como “a grande aprendizagem” dos alunos.

No que concerne ao sucesso educativo, os diretores, professores e alunos admitem que a comparação com períodos anteriores é inadequada, já que as circunstâncias, os critérios de avaliação e a própria forma de olhar para o sucesso escolar foram diferentes. Reconhecem que os resultados escolares, por vezes, foram melhores, sobretudo devido à adoção de critérios de avaliação mais flexíveis e benevolentes. Também os encarregados de educação corroboram esta ideia. Verificou-se igualmente um consenso em apontar que os alunos do 1.º CEB foram os mais prejudicados, principalmente nas áreas de leitura e escrita, assim como, nos outros níveis de ensino, ficaram muito comprometidas as áreas disciplinares de carácter mais prático/ experimental/laboratorial (Matemática, Físico-Química, Ciências, Educação Física

e Educação Visual). Não obstante as dificuldades, os professores e os alunos são perentórios a assumir que o ensino *online* propiciou a adoção de novas metodologias de ensino e de aprendizagem, aumentou consideravelmente as competências digitais e trouxe uma visão mais aberta para novas modalidades de ensino. O recurso às plataformas digitais estimulou a reflexão e a adoção de estratégias pedagógicas ativas e participativas, bem como a inovação educacional. Os alunos mostraram estar motivados com a adoção de formatos diferenciados que combine o ensino presencial com outras formas não presenciais (síncronas e assíncronas) e a utilização de meios tecnológicos digitais como forma de aquisição de conhecimentos.

Todos os participantes referem alterações muito significativas nas relações interpessoais e organizacionais. Associam o impacto da pandemia nas relações humanas a um “tremor de terra emocional”, identificando mudanças profundas nas interações, nos níveis de envolvimento e na saúde emocional da comunidade escolar como um todo. Consideram que, no presente, a ansiedade assume um lugar de destaque na Escola, em particular, nos alunos. Nestes, observam-se cada vez mais comportamentos de isolamento, individualismo, dificuldade de comunicação e de colaboração, bem como uma maior dependência de dispositivos eletrônicos. Transversal a todos os intervenientes, é a ideia de que os alunos se tornaram mais agressivos, com maior falta de autonomia e iniciativa. Tendo em conta estas transformações em ambiente escolar, os assistentes operacionais afirmam ter um papel importante no suporte afetivo e emocional – “cuidadores do afeto” - e na vigilância dos alunos, assumindo-se como figuras de confiança, apoio e de gestão dos alunos.

Com o propósito de compensar as consequências da Covid-19 nos alunos desenvolveram-se ações e medidas, entre as quais se destacam os planos de recuperação das aprendizagens, a aposta na coadjuvação e tutorias e, ainda, o desdobramento de turmas. Para além disso, todos os interlocutores salientam a importância de contratar profissionais multidisciplinares e desenvolver projetos que visem o desenvolvimento das competências sociais e relacionais.

3.2. Recomendações

Os resultados do estudo permitem elaborar algumas recomendações, com implicações aos níveis político, institucional e profissional, e cujo objetivo é contribuir para a melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo, nomeadamente quanto à necessidade de:

- Reconhecer a necessidade de medidas contínuas de reforço, consolidação, aprofundamento ou recuperação das aprendizagens, considerando que o tempo perdido durante a pandemia não será recuperado em curto prazo.

- Sensibilizar / alertar o Ministério da Educação para que os planos de recuperação sejam desenvolvidos de forma contínua e que haja investimento por parte dos municípios e organizações relacionadas.
- Implementar para todo o percurso escolar obrigatório dos alunos do 1º CEB de 2020 um sistema de acompanhamento, monitorização e apoio abrangente das aprendizagens. Garantir a recuperação em todos os níveis de ensino nas aprendizagens decorrentes das disciplinas de carácter prático/experimental/laboratorial.
- Garantir a contratação de mais Professores e funcionários nas escolas, evitando sobrecarga de trabalho e permitindo que haja tempo para tutorias de aprendizagem, coadjuvação e atendimento individualizado aos alunos.
- Reforçar a formação de Professores no domínio das tecnologias digitais, de forma a melhorar e potenciar as suas práticas pedagógico-didáticas neste âmbito.
- Promover e fortalecer atividades extracurriculares ao ar livre – incentivar a interação com a natureza para proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras fora do contexto escolar, assim como valorizar a prática desportiva como uma forma de interação social saudável e equilibrada.
- Promover a criação de projetos inovadores que ajudem a enfrentar desafios relacionados ao isolamento social e à dependência excessiva das tecnologias.
- Reforçar projetos/ações centrados na literacia da leitura, escrita e oralidade.
- Investir e garantir recursos humanos qualificados, como psicólogos e outros técnicos multidisciplinares para oferecer suporte adequado aos alunos em termos de bem-estar mental, emocional, social, cultural e académico.
- Investir na humanização da escola, dando prioridade ao estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Decreto n.º 2-A/2020, Diário da República n.º 57/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-20. (2020). Regulamenta a aplicação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto/2020-130531803-130472937>

Simões, P., Pires, R. (2022). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2022: Resultados Nacionais*. IAVE/Ministério da Educação. https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio-Provas-de-Afericao_Resultados-Nacionais_2022_Final.pdf

WHO Director-General (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 05 May 2023*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-5-may-2023>

ANEXOS

ANEXO 1 - Formulário



cim alto minho
comunidade intermunicipal do alto minho



Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior
de Educação



“Estudo de Avaliação do impacto da pandemia COVID nas aprendizagens na comunidade educativa do Alto Minho”

1. Dados Sociodemográficos (anos letivos 20-21 e 21-22)

Tab. 1. Dados sociodemográficos do 1.º CEB dos anos letivos 20-21 e 21-22

1.º CEB	ano letivo 20-21				ano letivo 21-22			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
N.º alunos								
N.º turmas								
N.º alunos género masculino								
N.º alunos género feminino								
N.º alunos com ASE								
N.º alunos com medidas adicionais								

Tab. 2. Dados sociodemográficos do 2.º CEB dos anos letivos 20-21 e 21-22

2.º CEB	ano letivo 20-21		ano letivo 21-22	
	5.º ano	6.º ano	5.º ano	6.º ano
N.º alunos				
N.º turmas				
N.º alunos género masculino				
N.º alunos género feminino				
N.º alunos com ASE				
N.º alunos com medidas adicionais				

Tab. 3. Dados sociodemográficos do 3.º CEB dos anos letivos 20-21 e 21-22

3.º CEB	ano letivo 20-21			ano letivo 21-22		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
N.º alunos						
N.º turmas						
N.º alunos género masculino						
N.º alunos género feminino						
N.º alunos com ASE						
N.º alunos com medidas adicionais						

Tab. 4. Dados sociodemográficos do ensino secundário dos anos letivos 20-21 e 21-22

Secundário	ano letivo 20-21			ano letivo 21-22		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano
N.º alunos						
N.º turmas						
N.º alunos género masculino						
N.º alunos género feminino						
N.º alunos com ASE						
N.º alunos com medidas adicionais						

2. Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola (anos letivos 20-21 e 21-22)

Tab. 5. Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola (anos letivos 20-21 e 21-22)

Taxa de retenção/ ano de escolaridade (%)	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
2.º ano do 1.º CEB (%)		
3.º ano do 1.º CEB (%)		
4.º ano do 1.º CEB (%)		
5.º ano do 2.º CEB (%)		
6.º ano do 2.º CEB (%)		
7.º ano do 3.º CEB (%)		
8.º ano do 3.º CEB (%)		
9.º ano do 3.º CEB (%)		
10.º ano do Ens. Sec. (%)		
11.º ano do Ens. Sec. (%)		
12.º ano do Ens. Sec. (%)		

3. Percursos diretos de sucesso (anos letivos 20-21 e 21-22)

Tab. 6. 3. Percursos diretos de sucesso (anos letivos 20-21 e 21-22)

Percursos diretos de sucesso (%)	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
% de alunos da escola que concluem o 1.º CEB em 4 anos		
% de alunos da escola que concluem o 2.º CEB em 2 anos		
% de alunos da escola que concluem o 3.º CEB em 3 anos		
% de alunos da escola que concluem o Ensino Secundário em 3 anos		

4. Outros indicadores de Sucesso Escolar

- a) **Estatísticas por disciplina (provas de aferição - 2022):** Relatórios de Escola das Provas de Aferição (REPA) - (1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB); ou *ter acesso ao REPE, sem identificação dos alunos.*
- b) **Estatísticas por disciplina (provas finais: anos letivos 18/19 e 21/22) - 9.º ano (Português e Matemática):** classificação média por disciplina e distribuição dos alunos por classificação [1, 2, 3, 4 e 5]; ou *ter acesso às pautas do IAVE, sem identificação dos alunos.*

Tab. 7. Classificações da Prova final de Português (anos letivos 18-19 e 21-22)

Prova Final Português (9.º ano)	ano letivo 18-19	ano letivo 21-22
Classificação média		
n.º de alunos com classificação de 1		
n.º de alunos com classificação de 2		
n.º de alunos com classificação de 3		
n.º de alunos com classificação de 4		
n.º de alunos com classificação de 5		

Tab. 8. Classificações da Prova final de Matemática (anos letivos 18-19 e 21-22)

Prova Final Matemática (9.º ano)	ano letivo 18-19	ano letivo 21-22
Classificação média		
n.º de alunos com classificação de 1		
n.º de alunos com classificação de 2		
n.º de alunos com classificação de 3		
n.º de alunos com classificação de 4		
n.º de alunos com classificação de 5		

- c) **Estatísticas por disciplina* (exames nacionais: 18/19;19/20; 20/21 e 21/22):** média por disciplina e distribuição dos alunos por intervalos de classificação (n.º de alunos com nota <10; entre [10-14]; entre [15-18]; e [19 e 20]); ou *ter acesso às pautas do IAVE, sem identificação dos alunos.*

*disciplinas bienais/trienais com mínimo 15 alunos na 1ª fase

Tab. 9. Classificações da Prova Nacional de Física e Química A (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Física e Química A	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab. 10. Classificações da Prova Nacional de Biologia e Geologia (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Biologia e Geologia	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação < 10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab.11. Classificações da Prova Nacional de Matemática A (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Matemática A	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab. 12. Classificações da Prova Nacional de Português (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Português	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab. 13. Classificações da Prova Nacional de Geometria Descritiva A (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Geometria Descritiva A	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab. 14. Classificações da Prova Nacional de Economia A (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Economia A	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab. 15. Classificações da Prova Nacional de Filosofia (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Filosofia	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab. 16. Classificações da Prova Nacional de Desenho A (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Desenho A	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

Tab. 17. Classificações da Prova Nacional de Mat. Aplic. às Ciências Soc. (anos letivos 18-19, 19/20, 20/21 e 21-22)

Prova Nacional Matemática Aplic. às Ciências Soc.	ano letivo 18-19	ano letivo 19-20	ano letivo 20-21	ano letivo 21-22
Classificação média				
n.º de alunos com classificação <10				
n.º de alunos com classificação entre [10-14]				
n.º de alunos com classificação entre [15-18]				
n.º de alunos com classificação entre [19-20]				

ANEXO 2 - Guião Focus Group



cim alto minho
comunidade intermunicipal do alto minho



NORTE2020
REGIÃO NOROCCIDENTAL NOROCCIDENTAL NOROCCIDENTAL

PORTUGAL
2020



“ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA PANDEMIA COVID NAS APRENDIZAGENS NA COMUNIDADE EDUCATIVA DO ALTO MINHO”

Enquadramento do estudo: *“Neste contexto, pretende-se desenvolver um “Estudo de Avaliação do impacto da pandemia COVID nas aprendizagens na comunidade Educativa do Alto Minho”, abordando, ainda, os principais aspetos positivos e negativos para as nossas escolas, quais os pontos a corrigir e quais os caminhos a seguir com os ensinamentos trazidos pelas dificuldades enfrentadas. A CIM Alto Minho reconhece como estratégico o progressivo investimento na promoção de iniciativas que contribuam para a melhoria da diversidade da oferta educativa e a diminuição da padronização do ensino, nomeadamente através de ações que promovem a elaboração de estudos específicos e especializados, em áreas temáticas de relevo para a compreensão dos métodos, dos conteúdos, das ferramentas/instrumentos, das dinâmicas mais adequadas que introduzem melhorias no processo de aprendizagem, em particular quando exposto a situações adversas e/ou inesperadas, considerando-se o período de pandemia vivenciado entre 2020 e 2022. A CIM Alto Minho concebeu este projeto para o território do Alto Minho, ancorado num trabalho em parceria, com o objetivo desenvolver, entre outras, ações direcionadas para os/as alunos/as e Professores/as que integram e colaboram nos diferentes níveis de ensino e que constituem a rede de oferta educativa do Alto Minho, nomeadamente os estabelecimentos de ensino dos 19 agrupamentos de escola no Alto Minho, contribuindo para a promoção do sucesso escolar. A elaboração do “Estudo de Avaliação do impacto da pandemia COVID nas aprendizagens na comunidade educativa do Alto Minho”, assume-se como instrumento de avaliação diagnóstica a considerar na conceção de planos e projetos educativos futuros, alinhados com o reconhecimento das vantagens e/ou desvantagens do ensino a distância, percebido nas evidências relacionadas com os desempenhos, com as competências e os talentos re(descobertos), assim como nas perceções/representações socioeconómicas e socioafetivas experimentadas”.*

Objetivo do grupo focal: Conhecer e compreender as perceções de interlocutores da comunidade educativa de cada um dos agrupamentos de escola relativamente aos efeitos da pandemia no processo ensino-aprendizagem, no sucesso educativo e nas dinâmicas pessoais, sociais e de bem-estar.

Guião: Questões – temas para a mediação da discussão em Focus Group

GERAIS

1. De que forma as escolas se adaptaram, organizaram (designadamente direção, Professores, alunos, famílias, Assistentes Operacionais) à realidade resultante da pandemia e quais foram as alterações nos processos de ensino e de aprendizagem?
2. Quais as principais vantagens e desvantagens do ensino não presencial?
3. Quais os impactos da pandemia nos estudantes em termos de bem-estar (a nível socioemocional)?

RESULTADOS ACADÉMICOS

1. Perceção sobre os resultados: melhoraram ou pioraram?
(razões /motivos)
2. Que tipo de aprendizagens foram mais penalizadas? Identificam, após pandemia, aprendizagens estruturantes que não foram adquiridas ou consolidadas?
Disciplinas/conteúdos
Os alunos têm essa perceção? Os alunos manifestaram isso?
Os Professores têm a mesma opinião?
Na organização escolar em geral
3. Que consequências preveem para as lacunas/insuficiências verificadas?
4. Os contextos socioemocionais influenciaram os resultados durante a pandemia?
 - Contextos favoráveis
 - Contextos desfavoráveis (estatuto socioeconómico dos pais; computador; condições gerais do ambiente de casa (internet, privacidade, etc....))
5. Foram planeadas e estão a ser implementadas e reforçadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, assim como recursos e apoios especializados?
6. Os agrupamentos diagnosticaram as aprendizagens que foram prejudicadas devido a inexistência de aulas presenciais, no ano 2020, devido ao contexto pandémico? Como foi feito esse diagnóstico?

7. Todos os agrupamentos definiram e implementaram um plano de recuperação das aprendizagens?
8. Os planos de recuperação das aprendizagens existem ou não? Como estão a funcionar? Em que incidem? que avaliação fazem?
9. Qual a perceção dos Diretores sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais do ensino secundário no ano da pandemia (2020) – melhorou, piorou relativamente ao ano anterior? E nos anos subsequentes (2021 e 2022)?
10. Quais os efeitos da pandemia nas taxas de transição nos diferentes anos de escolaridade? As taxas subiram ou desceram?
11. No ano da pandemia (2020), os resultados escolares (taxas de transição) melhoram ou pioraram relativamente ao ano letivo anterior (2019). Qual a explicação para uma eventual subida?

PRESENTE/FUTURO – (recolher Recomendações)

1. Que estratégias e medidas devem ser adotadas nas escolas para reduzir os impactos socioeducativos da pandemia, para potenciar o desenvolvimento e o progresso na aprendizagem das crianças?

Quais os aspetos a ter mais em consideração?

Por exemplo, esta pandemia veio acelerar a aposta mais forte em estratégias/recursos/ aulas digitais?

E ao nível do desenvolvimento socioemocional?

E ao nível da valorização tecnológico e do seu uso?

E ao nível da valorização da escola, dos Professores, etc.

E no tipo de Ensino?

E na formação de Professores?

2. Como é que a pandemia alterou a escola e a forma de aprender e de estar dos alunos e dos Professores?



cim alto minho
comunidade intermunicipal do alto minho



NORTE2020
PORTUGAL

PORTUGAL
2020

