U.PORTO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

Do *Feed* para a Educação: o papel das redes sociais na participação e educação de jovens do 7.º ano

Bruna Rafaela Sousa Santos

M

2025



Do *Feed* para a Educação: a papel das redes sociais na participação e educação de jovens do 7.º ano

Bruna Rafaela Sousa Santos

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pela licenciada Bruna Rafaela Sousa Santos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação da Professora Doutora Carla Malafaia

outubro, 2025

RESUMO

Esta investigação explora como as redes sociais entram no quotidiano escolar dos/as alunos/as do 7.º ano e em que condições o seu uso acrescenta valor pedagógico e cívico. Parte-se da centralidade crescente do digital na vida dos/as jovens e de um contexto político marcado por orientações governamentais que oscilam entre regulação, proteção e mediação pedagógica. Esta investigação é orientada por três questões: i) como usam os/as jovens as redes sociais e que papel lhes atribuem nas suas experiências escolares; ii) como os/as professores/as utilizam (ou podem utilizar) as redes sociais para promover envolvimento e participação; iii) que papel cabe à escola na criação de práticas e orientações para uma integração segura e educativa. Adotou-se um desenho de investigação qualitativo em duas escolas da Área Metropolitana do Porto (uma pública e uma privada). A recolha incluiu dois grupos de discussão focalizada com estudantes do 7.º ano e quatro entrevistas semiestruturadas a docentes ligados/as à Cidadania e Desenvolvimento. Posteriormente, foi conduzida uma análise de conteúdo.

Os resultados revelam um ecossistema digital juvenil centrado no *TikTok*, *Instagram* e *WhatsApp*, e em menor grau no *YouTube*, atravessado por regulações familiares e escolares. Mais do que entretenimento, as redes cumprem funções de socialização, microaprendizagem (e.g, *Life Hacks*, *BookTok*, tutoriais), organização do estudo e regulação emocional. Enquanto os/as docentes descrevem os/as estudantes como utilizadores/as acríticos/as, os/as jovens relatam práticas conscientes – desde validação de fontes até reconhecimento dos limites das plataformas. Esta discrepância sugere que o défice pode não estar tanto nas competências juvenis, mas no reconhecimento adulto dessas competências. Paradoxalmente, os/as estudantes solicitam menos (não mais) integração digital nas aulas, demonstrando internalização de discursos adultos de desconfiança, e até demonização, das redes sociais. Em termos escolares, as redes ocupam um lugar periférico nas práticas letivas formais, mas assumem funções comunicacionais relevantes fora da sala e em atividades extra-curriculares. O colégio privado revela investimento mais estruturado em cidadania digital; na escola pública, as abordagens são mais fragmentadas. Ambos os contextos convergem na necessidade de literacia crítica como urgência curricular, mas enfrentam obstáculos: ausência de formação docente específica e fragilidade política da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. A desinformação (*fake news*, *deepfakes*) é o risco mais mencionado, embora com preponderância empírica reduzida comparativamente às potencialidades – contrariando a ênfase nos discursos públicos. O mais importante não é o telemóvel ou a *app*, mas como ensinamos e como garantimos igualdade de oportunidades. Isto significa usar as redes sociais com intencionalidades pedagógicas claras, dar formação prática aos professores e assegurar condições básicas. O desafio consiste em superar tanto o pânico moral quanto a ingenuidade tecnológica, equilibrando proteção e autonomia.

Palavras-chave: redes sociais; participação escolar; 7.º ano; literacia digital; cidadania digital; professores; jovens; políticas educativas.

ABSTRACT

This study explores how social media enters the everyday school life of 7th-grade students and under what conditions its use adds pedagogical and civic value. It begins from the growing centrality of the digital in young people's lives and from a policy context marked by government guidance that oscillates between regulation, protection, and pedagogical mediation. The inquiry is guided by three questions: (i) how do young people use social media and what role do they attribute to it in their school experiences; (ii) how do teachers use (or might they use) social media to promote engagement and participation; and (iii) what role should the school play in establishing practices and guidance for safe and educational integration. A qualitative research design was adopted in two schools in the Porto Metropolitan Area (one public and one private). Data collection comprised two focus groups with 7th-grade students and four semi-structured interviews with teachers connected to the subject Citizenship and Development. A subsequent content analysis was conducted.

The findings reveal a youth digital ecosystem centered on TikTok, Instagram and WhatsApp – and, to a lesser extent, YouTube – shaped by family and school regulations. Beyond entertainment, social media fulfils functions of socialization, micro-learning (e.g, life hacks, BookTok, tutorials), study organization and emotional regulation. While teachers often portray students as uncritical users, young people report conscious practices – from verifying sources to recognizing the limits of the platforms. This discrepancy suggests that any deficit may lie less in young people's competences than in adults' recognition of those competences. Paradoxically, students request less (not more) digital integration in lessons, evidencing an internalization of adult discourses of distrust – and even demonization – of social media. Within schools, social media occupies a peripheral place in formal teaching practices but assumes relevant communication functions outside the classroom and in extracurricular activities. The private school shows a more structured investment in digital citizenship, whereas approaches in the public school are more fragmented. Both contexts converge on the need for critical literacy as a curricular urgency, yet face obstacles: the absence of specific teacher training and the political fragility of the Citizenship and Development subject. Disinformation (fake news, deepfakes) is the most cited risk, although of lower empirical salience than the potential benefits – contrary to the emphasis found in public discourse. What matters most is not the smartphone or the app, but how we teach and how we guarantee equal opportunities. This implies using social media with clear pedagogical intentionalities, providing practical training for teachers, and ensuring basic conditions. The challenge is to move beyond both moral panic and technological naivety, balancing protection with autonomy.

Keywords: social media; school participation; 7th grade; digital literacy; digital citizenship; teachers; young people; education policy.

RÉSUMÉ

Cette recherche examine comment les réseaux sociaux s'inscrivent dans le quotidien scolaire des élèves de 7e année et dans quelles conditions leur usage apporte une valeur pédagogique et civique. Elle part de la centralité croissante du numérique dans la vie des jeunes et d'un contexte politique marqué par des orientations gouvernementales oscillant entre régulation, protection et médiation pédagogique. Trois questions guident l'enquête : i) comment les jeunes utilisent-ils les réseaux sociaux et quel rôle leur attribuent-ils dans leurs expériences scolaires ; ii) comment les enseignants utilisent-ils (ou pourraient-ils utiliser) les réseaux sociaux pour promouvoir l'engagement et la participation ; iii) quel rôle revient à l'école dans la définition de pratiques et de repères pour une intégration sûre et éducative. Un dispositif qualitatif a été mis en place dans deux établissements de l'Aire métropolitaine de Porto (un public et un privé). La collecte a compris deux groupes de discussion avec des élèves de 7e année et quatre entretiens semi-directifs avec des enseignants liés à la discipline «Citoyenneté et Développement». Une analyse de contenu a ensuite été menée.

Les résultats mettent en évidence un écosystème numérique juvénile centré sur *TikTok*, *Instagram* et *WhatsApp* – et, dans une moindre mesure, *YouTube* – traversé par des régulations familiales et scolaires. Au-delà du divertissement, les réseaux remplissent des fonctions de socialisation, de micro-apprentissage (par exemple, *life hacks*, *BookTok*, tutoriels), d'organisation du travail scolaire et de régulation émotionnelle. Tandis que les enseignants décrivent souvent les élèves comme des usagers peu critiques, les jeunes rapportent des pratiques réfléchies – de la vérification des sources à la reconnaissance des limites des plateformes. Cette divergence suggère que le déficit tient moins aux compétences juvéniles qu'à leur reconnaissance par les adultes. Paradoxalement, les élèves demandent moins (et non plus) d'intégration numérique en cours, signe d'une intériorisation des discours adultes de méfiance, voire de diabolisation, des réseaux sociaux. À l'échelle scolaire, les réseaux occupent une place périphérique dans les pratiques d'enseignement formelles, mais assurent des fonctions de communication pertinentes hors de la classe et dans les activités extrascolaires. L'établissement privé présente un investissement plus structuré en citoyenneté numérique ; dans l'établissement public, les approches sont plus fragmentées. Les deux contextes convergent vers la nécessité d'une littératie critique comme urgence curriculaire, tout en se heurtant à des obstacles : absence de formation spécifique des enseignants et fragilité politique de la discipline «Citoyenneté et Développement». La désinformation (*fake news*, *deepfakes*) est le risque le plus cité, bien que d'une saillance empirique moindre au regard des potentialités – à rebours de l'accent mis dans les discours publics. L'essentiel n'est ni le smartphone ni l'application, mais la manière d'enseigner et de garantir l'égalité des chances. Cela implique d'utiliser les réseaux sociaux avec des intentions pédagogiques claires, d'offrir une formation pratique aux enseignants et d'assurer des conditions de base. Le défi consiste à dépasser à la fois la panique morale et la naïveté technologique, en équilibrant protection et autonomie.

Mots-clés: réseaux sociaux; participation scolaire; 7e année; littératie numérique ; citoyenneté numérique; enseignants; jeunes; politiques éducatives.

Agradecimentos

Antes de mais, um especial agradecimento a mim mesma por não ter desistido, mesmo quando essa vontade apareceu tantas vezes. Este percurso fez-me crescer, questionar e perceber que o caminho da persistência é, muitas vezes, imensamente recompensador. Agradeço à menina que fui – à criança que, em muitos momentos, duvidou do futuro, que teve medo de não ser capaz, mas que, mesmo assim, sonhou. Espero ter feito tudo valer a pena por ela. Espero nunca me esquecer de que muito do que hoje tenho e faço já foi, um dia, um sonho daquela menina que queria mais, mas que ainda não sabia como lá chegar.

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Malafaia, o meu mais sincero e profundo agradecimento. Obrigada por, acima de tudo, ter compreendido a pessoa que estava a orientar. Nos momentos em que talvez me devesse ter pressionado, escolheu, com uma sabedoria que admiro, acolher-me e orientar-me com empatia e paciência. Soube sempre encontrar o equilíbrio certo entre o rigor e o cuidado humano, e isso fez toda a diferença. A sua forma de orientar ensinou-me muito mais do que apenas como escrever uma dissertação: ensinou-me sobre confiança, sobre escuta e sobre o valor de uma orientação feita com coração. Obrigada pelos conselhos, pelas reflexões que me guiaram, e por acreditar que este trabalho podia realmente ter valor.

Às escolas que participaram desta investigação, obrigada por abrirem as portas e por se mostrarem disponíveis e empenhadas em colaborar. A vossa recetividade e apoio foram fundamentais para que esta investigação pudesse acontecer.

Aos professores das escolas, obrigada por disponibilizarem o vosso tempo e por participarem com interesse e reflexão.

Aos jovens das escolas: o palco é vosso. São o centro e o coração desta investigação. Sem vocês, os resultados não teriam o mesmo valor. Espero sinceramente que se tenham sentido ouvidos, valorizados e respeitados, e que percebam que a vossa opinião importa – sobretudo quando se trata de temas que vos dizem diretamente respeito.

À minha Mãezinha e ao meu Paps, que são chão e teto, o meu amor e gratidão infinitos. Vocês sempre me deram tudo para que eu pudesse ter sucesso – mas, mais do que isso, deram-me liberdade para descobrir o que queria para mim. Sempre me incentivaram a seguir o que me fazia feliz e a não me deixar moldar pelas expectativas

dos outros. Obrigada por estarem sempre lá, por me acolherem depois de cada erro, de cada dúvida, de cada desabafo. Crescer convosco foi uma bênção – aprendi o valor da bondade, da paciência e do amor incondicional. Mesmo tendo agora o meu próprio espaço, sinto-vos sempre presentes nas mais pequenas coisas. Vocês são o meu lar, em qualquer lugar do mundo.

Aos meus irmãos, Gonçalo e Ariana, obrigada por me lembrarem constantemente o que realmente importa. São duas das pessoas mais importantes da minha vida e dois espelhos que me fazem querer ser melhor todos os dias. Espero que sintam o mesmo orgulho em mim que eu sinto em vocês, e que este caminho vos sirva de exemplo – não por ser perfeito, mas por ser feito com esforço, coragem e coração. A minha casa será sempre um sítio seguro para vocês, onde poderão regressar, rir, chorar ou simplesmente estar.

E a ti, 77, que merecias toda uma dissertação só para te agradecer por tudo o que és comigo. Desde o primeiro momento estiveste lá – atento, presente, disposto a ajudar em tudo o que pudesse aliviar o meu caminho. A tua paciência e o teu apoio em mim nunca hesitaram, mesmo quando eu própria duvidava de mim. És a calma nos meus dias mais caóticos, o sorriso que me puxa de volta quando o mundo pesa demais. Ajudaste-me em cada etapa desta investigação, estiveste nas conversas sobre ideias e nas pausas de desânimo, e transformaste cada preocupação em algo mais leve. Esta dissertação será assinada com “Santos”, mas quem sabe se numa próxima não terei a honra de juntar o teu apelido à ciência.

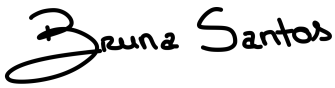
Declaração de honra e ética

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição.

As referências a outros/as autores/as (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Saliento, ademais, que as citações originais de língua estrangeira foram alvo de tradução, realizada por mim, para português de Portugal.

Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

A autora da dissertação,



Abreviaturas e siglas

GDF – Grupo de discussão focalizada

IA – Inteligência artificial

RS – Redes Sociais

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

Índice geral

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 5

1 – A VIDA EM REDE: SOCIABILIDADES, IDENTIDADES E APRENDIZAGENS JUVENIS 6

2 – APRENDER A ESTAR EM REDE: DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO 10

3 – DOCÊNCIA EM TEMPOS DIGITAIS: TENSÕES, MEDOS E APRENDIZAGENS 16

4 – A ESCOLA NA ERA DA CONECTIVIDADE: GESTÃO, POLÍTICAS E BEM-ESTAR DIGITAL 20

CAPÍTULO II. DESENHO METODOLÓGICO 27

1 – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO 28

2 – MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS 30

2.1 – Grupos de Discussão Focalizada com Jovens Estudantes *31*

2.1.1. – Organização do Guião de Discussão Focalizada 33

2.1.2 – Condução dos grupos de discussão 34

2.2 – Entrevistas com professores/as *35*

2.2.1 – Organização do guião de entrevista 37

2.2.2 – Condução das entrevistas 39

3 – INTEGRAÇÃO PARADIGMÁTICA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA 39

4 – SELEÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES 41

5 – ESCOLAS DE NATUREZA DISTINTA 42

6 – CONSIDERAÇÕES ÉTICAS 45

7 – PROCESSO DE ANÁLISE EMPÍRICA DOS DADOS 47

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 49

1 – USOS E POTENCIALIDADES DAS REDES SOCIAIS DENTRO E FORA DA ESCOLA 50

1.1 – Plataformas mais utilizadas *50*

1.2 – Envolvimento e tempo de utilização *51*

1.3 – Finalidades atribuídas *53*

1.4 – Diferendo geracional de perceções *55*

1.5 – Práticas de cidadania digital *57*

1.6 – Impacto na motivação e interesse escolar *58*

1.7 – Influência na aprendizagem e participação 60

1.8 – Desenvolvimento de competências 63

2 – UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS REDES SOCIAIS PELOS/AS PROFESSORES/AS 67

2.1 – Experiências de uso dentro e fora da sala de aula 67

2.2 – Benefícios e constrangimentos da integração pedagógica das redes sociais 70

3 – O PAPEL DA ESCOLA NA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS REDES SOCIAIS 75

3.1 – Escola como promotora de cidadania digital 75

3.2 – Formação de professores 79

3.3 – Políticas educativas na promoção da cidadania e literacia digital 81

3.4 – Propostas juvenis sobre o digital na escola 83

4 – LIMITAÇÕES E RISCOS DA UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS 86

4.1 – Fake news e deepfakes 86

4.2 – Cyberbullying 88

4.3 – Menos socialização 89

CAPÍTULO IV. CONCLUSÃO 92

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 98

APÊNDICES 109

Índice de apêndices

Apêndice 1 *– Guião do grupo de discussão focalizada*

Apêndice 2 *– Guião das entrevistas*

Apêndice 3 *– Consentimento informado dos/as alunos/as*

Apêndice 4 *– Consentimento informado dos/as encarregados/as de educação*

Apêndice 5 *– Consentimento informado dos/as professores/as*

“Não tenhamos pressa,

mas não percamos tempo.”

José Saramago

Introdução

Nos últimos anos, as redes sociais (RS) deixaram de ser "apenas" um palco de conversas entre pares para entrarem na agenda escolar e cívica de Portugal. Em 2024, o Exame Nacional de Português do 12.º ano propôs precisamente as redes sociais como tema de texto de opinião. Tratando-se de uma escolha temática inédita, o *Jornal de Notícias* (2024) conversou com alguns alunos, que se mostraram "confortáveis" por se tratar de um tema do quotidiano juvenil – "Achei incrível!" (Diogo); "É a nossa praia" (Iara). Esta inclusão evidencia que o sistema educativo reconhece que as RS atravessam de modo incontornável a experiência de qualquer jovem. É nesta relevância social que a presente investigação assenta, articulando as redes sociais na interface entre a escola e a sociedade.

Com efeito, as instituições públicas marcam presença crescente naquele que é o espaço predominante de ação e comunicação dos/as jovens. Em janeiro de 2025, o Governo de Portugal lançou a sua conta oficial no *TikTok* (@gov_pt) para "reforçar a proximidade com os jovens", descomplicar temas complexos e combater a desinformação (Sic Notícias, 2025) – um sinal claro de que as plataformas são hoje infraestruturas tanto de informação como de participação juvenil (Malafaia, Kettunen & Luhtakallio, 2024; Soares, 2020; Sousa, 2025). Também os partidos políticos reconfiguraram estratégias: o Partido Social Democrático (PSD) contratou um *tiktoker*[1] para "pescar jovens" (Borges, 2024), visto esta ser uma rede social com cerca de 3,3 milhões de utilizadores e ser lá onde se encontram metade dos/as jovens portugueses (Borges, 2024).

Apesar da presença inegável das redes sociais na vida dos grupos juvenis, o papel que estas desempenham continua a ser alvo de intensa controvérsia. Como observa Malafaia (2025, p. 9), "a presença das redes sociais na vida das e dos jovens é hoje ubíqua", e o impacto destas plataformas "tem atravessado o debate público, privado e político". No discurso mediático e político, é frequente a ideia de que "a culpa é das redes sociais", uma narrativa que tende a representar a juventude como "alienada, superficial, ansiosa e até moralmente desviante" (Malafaia, 2025, p. 9). Esta visão reducionista ignora, contudo, as práticas criativas, expressivas e cívicas que caracterizam o modo como muitos/as jovens habitam o espaço digital, transformando-o em terreno de pertença e participação. Torna-se, assim, evidente a necessidade de articular o reconhecimento

[1] Um *tiktoker* é um utilizador da aplicação *TikTok*, que cria e partilha conteúdo.

desta centralidade das RS na vida juvenil com uma integração educativa crítica e fundamentada.

É neste cruzamento – entre a centralidade social das RS e a necessidade educativa de as integrar de forma crítica e fundamentada – que se ancora esta dissertação. O nosso estudo centra-se nos/as estudantes do 7.º ano e nos/as docentes de Cidadania e Desenvolvimento de duas escolas (uma pública e uma privada) da Área Metropolitana do Porto, procurando compreender como os usos que os/as jovens fazem das RS se relacionam com a participação escolar e que lugar estas plataformas ocupam (ou podem vir a ocupar) em práticas pedagógicas e cidadãs da escola. A escolha do 7.º ano justifica-se por se tratar de um período de transição de ciclo, marcado por um incremento no uso de redes sociais (Simões, 2011; Damas, 2023) e por ser uma fase crucial no desenvolvimento psicológico e político dos/as jovens, na qual se consolidam hábitos digitais e se estruturam formas de participação cívica (Gleason & Gillern, 2018; Piaget, 1972; Soares, 2020; Sousa, 2025). Para tal, foram conduzidos grupos de discussão focalizada com estudantes e realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, permitindo cruzar as perspetivas de quem usa as RS quotidianamente enquanto adolescente e de quem tem a responsabilidade de mediar a sua integração no contexto educativo. Esta dupla escuta – dos/as alunos/as e dos/as professores/as – visa mapear não apenas práticas e representações, mas também tensões, possibilidades e limites de uma integração das redes sociais que favoreça a participação e cidadania digital.

Teoricamente, partimos de dois pressupostos fundamentais. Primeiro, as RS podem funcionar como ecossistemas de aprendizagem que articulam espaços educativos formais e informais quando há intencionalidade didática (Greenhow & Lewin, 2016). Segundo, o uso educativo das RS implica reconhecer simultaneamente potencialidades (colaboração, pertença) e riscos (distração, pressão social, privacidade, desinformação); integrar RS na escola não significa replicar práticas de lazer, mas recontextualizá-las com propósito pedagógico (Lisbôa & Silva, 2024; Santos & Santos, 2014).

Além disso, diferentes autores destacam que as RS podem estimular a motivação e o envolvimento dos alunos quando integradas em contextos educativos participativos. Para Werhmuller e Silveira (2020), as RS, quando mediadas pedagogicamente, possibilitam aprendizagens colaborativas e sentido de pertença a comunidades de prática. Rutherford (2010) acrescenta que ambientes como o *Facebook* e o *YouTube* favorecem

trocas horizontais de conhecimento e aproximação entre os/as jovens. No mesmo sentido, Lisbôa e Silva (2024) enfatizam que as RS podem reforçar a comunicação e o trabalho em equipa, desde que acompanhadas de orientações críticas e objetivos educativos claros.

Por outro lado, a literatura alerta para uma lacuna persistente: a maioria dos estudos centra-se no ensino superior, sendo ainda escassas as investigações sobre adolescentes do ensino básico (Gleason & Gillern, 2018; Greenhow & Lewin, 2016). Esta ausência é significativa, pois é nesta faixa etária que se consolidam hábitos digitais e se forma a base da cidadania digital. Como observam Gleason e Gillern (2018), as RS dão origem a "novas formas de cidadania" (p. 2), cada vez mais participativas e conectadas, mas o seu potencial educativo permanece dependente da mediação da escola e dos/as professores/as. Assim, compreender como os/as jovens do 7.º ano utilizam estas plataformas – e de que modo estas práticas se refletem na participação escolar – torna-se fundamental para repensar a integração crítica das RS na educação.

Esta dissertação organiza-se da seguinte forma: O Capítulo I apresenta o enquadramento teórico, que discute de que maneira os/as jovens utilizam as redes sociais tanto em termos de sociabilidade como de aprendizagem, como é o que os/as professores/as lidam com estas tecnologias e qual é o papel da escola e das políticas educativas na integração pedagógica das RS; o Capítulo II descreve o desenho metodológico adotado (questões de investigação, contextos, participantes, métodos, instrumentos e procedimentos), explicando a utilização de grupos de discussão focalizada com os/as estudantes e entrevistas semiestruturadas com docentes da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento; discutimos também o modo como as opções metodológicas tomadas assentam num determinado paradigma de investigação e explicitamos os critérios de seleção das escolas participantes e o processo de análise de conteúdo do material empírico recolhido; no Capítulo III são apresentados os resultados empíricos, organizados em quatro secções alinhadas com as questões de investigação: (i) usos e potencialidades das redes sociais dentro e fora da escola; (ii) utilização pedagógica das RS por parte dos/as professores/as, em contraste com plataformas educativas e com atenção à mediação, alcance e transferibilidade; (iii) papel da escola na integração segura e educativa das RS; e (iv) limitações e riscos identificados por alunos/as e docentes – enfatizando padrões, tensões e ambivalências; finalmente, no Capítulo IV apresentamos a conclusão, em que se procura retomar as três questões de investigação, para além de identificar contributos e limitações do estudo e pistas para investigações futuras.

Capítulo I.

Enquadramento teórico

1 – A vida em rede: sociabilidades, identidades e aprendizagens juvenis

O advento da Web 2.0 representou uma transformação significativa no panorama digital, particularmente no que se refere às dinâmicas de interação social online. Como observa Caseirito (2012), a "Web inicial que apenas conectava computadores, hoje passou a conectar pessoas com interesses em conteúdos específicos, ou simplesmente com o objetivo comum de estabelecer relacionamentos" (pp. 11-12). Esta mudança paradigmática não só possibilitou a criação de perfis e a partilha de conteúdos, como também "uma nova forma de comunicar e de adquirir conhecimentos através da partilha, interação e colaboração entre os indivíduos" (Caseirito, 2012, p. 4). Este fenómeno abriu novas oportunidades para a construção de comunidades de aprendizagem interativas, tornando as redes sociais arenas de construção de conhecimento de forma acessível e intuitiva (Caseirito, 2012), mas também espaços privilegiados de sociabilidade, construção identitária e participação cívica e política (Malafaia et al., 2024; Sousa, 2025;).

Este potencial multidimensional das RS ajuda a explicar por que razão a sua utilização tem vindo a crescer exponencialmente, particularmente entre os/as jovens, que começam a utilizar essas plataformas desde idades cada vez mais precoces. De acordo com um estudo internacional desenvolvido pela Dove em 2023, "nove em cada dez jovens revelam que aderiram às redes sociais com 13 anos" e "mais de metade admite que a vida social e a vida real estão intimamente interligadas" (Damas, 2023). Em Portugal, "86% dos jovens admite estar viciado nas redes sociais" e "oito em cada dez prefere comunicar pelas redes sociais, em vez de pessoalmente", considerando-as "uma parte de si mesmos" (Damas, 2023). Estes dados evidenciam a centralidade destas plataformas na vida quotidiana dos/as jovens e a forma como a socialização digital se tornou um prolongamento da socialização presencial. Como sublinham Martin e colegas (2018), o facto de os/as jovens iniciarem o uso das redes sociais cada vez mais cedo reforça a importância de estudar este fenómeno desde as primeiras fases da adolescência, uma vez que estas plataformas têm um impacto significativo na vida social, educacional e até emocional dos/as estudantes.

Em termos de plataformas, estudos recentes indicam que o Facebook, embora tenha sido uma das redes sociais mais populares, é cada vez menos usado por grupos juvenis, sendo o Instagram a plataforma que ocupa o lugar cimeiro (Soares, 2020). Orlanda-Ventayen e Ventayen (2017) observaram que 86,4% dos/as estudantes

entrevistados/as, num total de 45 participantes, consideraram as redes sociais como facilitadoras da comunicação e construção de conexões, destacando a importância de estudar a utilização destas ferramentas no contexto educativo. Este dado sugere que plataformas como o Instagram e o WhatsApp, mais visuais, dinâmicas e imediatas, estão a ganhar terreno, particularmente entre os grupos mais jovens (Lisbôa & Silva, 2024; Soares, 2020).

É importante frisar que a forma como os/as jovens utilizam as redes sociais pode variar significativamente (Soares, 2020). Enquanto algumas pessoas se dedicam principalmente a atividades de lazer, de comunicação e entretenimento, outras exploram o potencial educativo das plataformas, "em função do seu caráter dinâmico que possibilita a troca de informações, evidenciando assim a importância das conexões para produção de conhecimento interativo" (Lisbôa & Silva, 2024, p. 99). Para compreender o papel das redes sociais na vida dos/as jovens é fundamental observar não apenas o seu potencial educativo, mas também o modo como estas plataformas moldam práticas de sociabilidade, de expressão pessoal e de participação cívica.

As investigações recentes de Soares (2020) e Sousa (2025) mostram que as redes sociais são infraestruturas centrais da sociabilidade juvenil. Elas assumem-se como espaços multifuncionais – de comunicação, entretenimento, expressão e visibilidade – que permitem aos/às jovens articular as suas vidas online e offline. Este entrelaçamento do digital e do presencial transforma as redes em ambientes híbridos, onde se cruzam dimensões afetivas, culturais e cívicas. Através delas, os/as jovens constroem e mantêm laços de amizade, partilham experiências e reforçam o sentido de pertença a comunidades diversas.

Ao nível das plataformas, Soares (2020) observa que cada rede social é usada de forma distinta e intencional: o *Instagram* surge como espaço de exibição estética e social, o *Twitter*[2] como local de desabafo e crítica, e o *Facebook* como um meio mais "adulto" e formal. Sousa (2025) acrescenta que muitos/as jovens gerem cuidadosamente a sua visibilidade, utilizando múltiplas contas (públicas e privadas) para se dirigirem a audiências diferentes e para performar as suas identidades digitais. Esta gestão reflete

[2] Agora denominado "X".

tensões entre controlo e resistência, pertença e exclusão, demonstrando que a sociabilidade digital é também um exercício de autonomia e de construção de sentido face às normas sociais e às expectativas dos/as outros/as.

No que toca à participação cívica, Soares (2020) identifica níveis médios de envolvimento online, frequentemente traduzidos em ações de baixo custo, como seguir páginas de causas sociais ou partilhar publicações de apoio a movimentos. Ainda assim, essas práticas configuram novas formas de envolvimento, ampliando o repertório de participação dos/as jovens e criando oportunidades de envolvimento simbólico e emocional com temas sociais. A este respeito, Sousa (2025) mostra que, sobretudo entre jovens de contextos vulneráveis, as RS funcionam como importantes arenas de expressão política e de resistência a estigmas, onde as publicações, os silêncios e as escolhas de visibilidade representam atos de cidadania quotidiana.

As redes sociais, portanto, não se limitam a ser espaços de lazer. São também ferramentas de acesso à informação, mobilização e debate público. Os/as jovens reconhecem nelas um meio rápido de adquirir informação, discutir injustiças e expressar opiniões, vendo-as como parte integrante da sua vida social e cívica (Sousa, 2025; Vieira, Silva, Sampaio, Pais, Ribeiro, Nada & Malafaia, 2024). Assim, estas plataformas tornam-se territórios híbridos onde convivem a amizade, a autoexpressão e o exercício de cidadania, reconfigurando o modo como os/as jovens participam e se relacionam com o mundo que os rodeia.

Paralelamente à sua centralidade nas dinâmicas de sociabilidade e participação, as redes sociais desempenham também um papel crescente nos processos de aprendizagem dos/as jovens. Segundo Werhmuller e Silveira (2012), estas plataformas ocupam um lugar relevante não apenas na esfera privada, mas também na vida escolar e académica. Greenhow e Lewin (2016) argumentam que o envolvimento com as culturas digitais oferece oportunidades significativas para a aprendizagem autodidata e espontânea, sobretudo quando integrada no currículo formal. Os autores sublinham ainda a importância de valorizar práticas de aprendizagem informal nas instituições formais, de modo que o currículo educativo se alinhe melhor com as necessidades e realidades concretas dos/as estudantes.

Não obstante o potencial destas ferramentas em contexto educativo, é essencial avaliar cuidadosamente as suas implicações, positivas e negativas (Leka & Grinkraut, 2014). Importa, contudo, notar que a investigação sobre o uso das redes sociais na educação escolar, até ao momento, tem-se focado predominantemente em estudantes universitários, sendo ainda escassos os estudos que envolvem jovens adolescentes do ensino básico – um grupo distinto, com desafios e necessidades próprios no que diz respeito ao uso de tecnologia. Greenhow e Lewin (2016) apontam a necessidade urgente de mais investigação focada nestes grupos etários, a fim de compreender melhor como utilizam as redes sociais no contexto escolar e como essas plataformas podem ser mobilizadas pedagogicamente nos processos de aprendizagem.

Essa necessidade de investigação tem vindo a ser parcialmente suprida por estudos que analisam experiências concretas de uso das redes sociais em contextos educativos formais e informais. Apesar de ainda recentes, estas investigações ajudam a compreender como crianças, jovens e adultos utilizam as RS como ferramentas de aprendizagem, articulando o espaço escolar com práticas digitais do quotidiano. A literatura demonstra que as redes sociais funcionam como ecossistemas sociotécnicos onde o acesso à informação e a participação social se articulam para produzir aprendizagem. Em Portugal, um estudo conduzido por Raminhos (2020) com alunos do 6.º ano revelou que a integração do *Instagram* nas aulas de Ciências Naturais e Matemática aumentou a motivação, o desempenho e o sentido de pertença dos alunos (97,1% sentiram-se mais motivados em Ciências e 88,2% em Matemática). O uso pedagógico das RS, baseado na publicação de desafios, curiosidades e dicas de estudo, mostrou que a aprendizagem pode ser mais significativa quando se estende a espaços familiares e interativos, reforçando a comunicação entre professores/as e alunos/as.

Num contexto internacional e focado na aprendizagem de línguas, o modelo de "*Seamless Language Learning*" proposto por Wong, Chai e Aw (2017) demonstra como a aprendizagem pode acontecer de forma contínua entre contextos formais e informais, usando as redes sociais como mediadoras. Através do quadro SMiLLA (*Social Media as Language Learning Artifacts*), os autores evidenciam que os/as alunos/as aprendem mais eficazmente quando criam e partilham artefactos digitais – como publicações, comentários e revisões – que são revistos e reinterpretados pelos pares. Essa abordagem equilibra autonomia e orientação docente, promovendo uma aprendizagem social, contextual e reflexiva.

Já no contexto do ensino superior e desenvolvimento profissional, O'Keeffe (2016) evidencia que as redes sociais – nomeadamente o *Twitter* – facilitam a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional contínuo. O estudo mostra diferentes níveis de envolvimento, desde utilizadores/as que apenas observam e recolhem informação até aqueles/as que interagem e produzem conteúdo, reforçando que a aprendizagem ocorre tanto pela participação ativa quanto pela observação reflexiva (O'Keeffe, 2016).

Em conjunto, estas investigações revelam que as redes sociais podem funcionar como espaços híbridos de aprendizagem, onde se cruzam dimensões pessoais, sociais e escolares. Quando orientadas pedagogicamente, permitem transformar práticas quotidianas de comunicação em oportunidades educativas, potenciando a motivação, o pensamento crítico e a participação ativa dos/as alunos.

Contudo, o reconhecimento deste potencial educativo tem sido, por vezes, ofuscado por discursos de pânico moral e abordagens proibicionistas. No contexto sociopolítico atual, em que o nosso governo, à semelhança de outros, recomenda a proibição de telemóveis nas escolas, Malafaia (2025) adverte que a investigação mostra que medidas restritivas têm demonstrado pouca eficácia, salientando que "são fundamentais abordagens educativas centradas na cidadania digital, literacia mediática e envolvimento crítico com o ecossistema online" (p. 9). Ir além das leituras alarmistas e moralizantes é, portanto, essencial para compreender o verdadeiro alcance das redes sociais: espaços de socialização, expressão e mobilização juvenil, mas também de aprendizagem política, experimentação identitária e exercício de cidadania.

Esta reflexão introduz, assim, a importância de repensar o papel da escola e da educação face a esta nova realidade digital. Se, por um lado, é necessário reconhecer os riscos associados ao uso das redes, por outro, torna-se imperativo promover competências que capacitem os/as jovens a participar de forma crítica, ética e consciente nestes ambientes.

2 – Aprender a estar em rede: desafios da integração das redes sociais na educação

Capacitar os/as jovens para uma participação crítica, ética e consciente nas redes sociais implica desenvolver competências de literacia e cidadania digital. Isto envolve

não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também o exercício crítico, ético e responsável da participação online – avaliando informação, compreendendo dinâmicas de poder e garantindo o respeito, a privacidade e o combate à desinformação (ENEC, 2017; Malafaia, 2025; Melão, 2011). Estes desafios inscrevem-se num contexto mais amplo de transformação digital da educação. Como observa Melão (2011), "talvez nunca, como hoje, as TIC [Tecnologia da Informação e Comunicação] tenham desempenhado um papel tão central na sociedade em geral e na escola em particular" (p. 89). As redes sociais, enquanto parte integrante deste ecossistema digital, ilustram de forma particularmente evidente como o processo de ensino e aprendizagem não se restringe mais ao espaço físico da sala de aula (Leka & Grinkraut, 2014). De facto, as tecnologias digitais, incluindo as plataformas de redes sociais, permitem cultivar a aprendizagem em diferentes ambientes, expandindo as fronteiras do ensino tradicional e criando pontes entre os contextos formais e informais da vida dos/as jovens (Leka & Grinkraut, 2014).

Nesse sentido, Werhmuller e Silveira (2012) enfatizam que a introdução das redes sociais no contexto escolar não deve significar uma rutura com as práticas pedagógicas existentes, mas sim uma complementaridade com novos ambientes de aprendizagem virtuais. Segundo estes autores, as redes sociais podem ser usadas para promover a colaboração e a comunicação entre estudantes e professores/as, funcionando como extensão do ensino tradicional, de modo a enriquecer e diversificar o processo de aprendizagem. No entanto, é importante considerar que os/as jovens precisam de mais do que a simples transmissão de conteúdo (Werhmuller & Silveira, 2012), pois "necessitam de estímulos, de motivação e de reflexão crítica" (Werhmuller & Silveira, 2012, p. 598), aspetos que as RS podem ajudar a proporcionar. Na mesma linha, Greenhow e Lewin (2016) salientam que o uso de novos meios de comunicação social pode apoiar o desenvolvimento de competências como a colaboração, a criatividade e a comunicação, permitindo também que os/as alunos se tornem mais autónomos e desenvolvam a sua metacognição. Rutherford (2010) sublinha ainda que o elemento "social" destes recursos apoia o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem em que os/as jovens se ligam, interagem e partilham ideias. Assim, o uso das redes sociais pode ser visto como um recurso adicional que complementa as práticas pedagógicas já estabelecidas, ampliando as possibilidades de interação e colaboração entre alunos/as e professores/as. Importa

notar que, de facto, o seu uso no contexto educativo pode incorporar oportunidades pedagógicas importantes, mas traz também consigo desafios e riscos.

Esta tensão entre potencialidades e desafios articula-se com uma transformação mais ampla da educação contemporânea, que se caracteriza pela transição de um modelo centrado na transmissão de conhecimento pelo/a professor/a para abordagens mais participativas e dialógicas. Como destaca Silva (2010), na contemporaneidade, "o aluno participa do seu aprendizado e também é responsável por esse aprendizado" (p. 42). Esta mudança de papel do/da estudante, de recetor passivo para agente ativo, encontra nas redes sociais oportunidades para combinar a responsabilidade individual pela sua aprendizagem com as dinâmicas colaborativas proporcionadas pelas plataformas digitais. É precisamente neste contexto que a investigação tem vindo a identificar o potencial das redes sociais como ferramentas pedagógicas, que podem fomentar a colaboração entre alunos/as e professores/as.

A este respeito, Leka e Grinkraut (2014) destacam que as RS podem ser utilizadas pelos/as professores/as para interagir pedagogicamente com os/as alunos/as, nomeadamente para esclarecer dúvidas, publicar listas de exercícios, acompanhar e avaliar trabalhos, e divulgar cronogramas de atividades. Por sua vez, os/as alunos/as podem recorrer a estas plataformas para comunicar com os/as colegas e docentes, partilhar conhecimentos e realizar aprendizagens colaborativas. Corroborando esta perspetiva, Orlanda-Ventayen e Ventayen (2017) afirmam que a maioria dos/as estudantes considera as redes sociais úteis para interações académicas, especialmente em atividades de aprendizagem colaborativa.

Para além das dinâmicas de interação pedagógica, importa destacar também o papel das redes sociais na constituição de comunidades de aprendizagem. Moreira e Januário (2014) destacam que, ao facilitar a criação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, as redes sociais podem transformar o ambiente escolar, desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Essas comunidades "representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem, enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros" (Moreira & Januário, 2014, p. 74).

Sistematizando as vantagens pedagógicas destas plataformas, Lisbôa e Silva (2024) destacam as redes sociais como ferramentas pedagógicas com imenso potencial educativo, "especialmente para incentivar a colaboração" (p. 101). Estes autores enfatizam as seguintes vantagens:

> "i) Centralização de todas as atividades educacionais em um único ambiente; ii) Facilitação da mediação de grupos de estudo, impulsionando a motivação dos alunos, uma vez que suas contribuições são valorizadas pela comunidade; iii) Disponibilização de conteúdo adicional para os alunos, visto que as redes sociais podem servir como um espaço ideal para compartilhar materiais multimídia, como notícias, vídeos, músicas e artigos relacionados aos tópicos discutidos em sala de aula; iv) Estímulo a debates e à partilha de boas práticas, fazendo uso do tempo que os alunos dedicam à internet para promover discussões instigantes sobre assuntos do cotidiano. Isso pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e incentivar até mesmo os alunos mais reservados a expressarem suas opiniões." (Lisbôa & Silva, 2024, p. 107)

Em suma, o ambiente virtual das redes sociais cria um espaço dinâmico de interação entre alunos/as e professores/as, que transcende os modelos pedagógicos convencionais, promovendo uma troca contínua de experiências e conhecimentos. A proximidade cultural destas plataformas com o universo juvenil e o seu carácter intuitivo podem potenciar a motivação dos/as estudantes para a aprendizagem, aproveitando a sua predisposição natural para interagirem nestes espaços digitais, o que pode favorecer um envolvimento mais significativo em processos escolares. Como observam Werhmuller e Silveira (2012), as redes sociais, como contextos digitais familiares aos/às estudantes, podem funcionar como "uma extensão da sala de aula e despertando inclusive maior interesse [entre os/as estudantes] em participar e debater temas para seu aprendizado, pois neste caso, todos estão aprendendo nesta troca de saberes" (p.595).

Contudo, apesar do reconhecimento deste potencial pedagógico, muitos/as professores/as ainda apresentam uma visão crítica das redes sociais, considerando que estas podem constituir uma fonte de desconcentração. Santos e Santos (2014) destacam que muitos docentes consideram que as redes sociais contribuem para desviar a atenção dos alunos, prejudicando o seu desempenho académico. Por outro lado, os/as próprios/as

jovens também manifestam preocupações relativamente a estas plataformas, embora de natureza diferente. Com efeito, os/as jovens estudantes tendem a apontar questões relacionadas com a privacidade e com comportamentos inadequados de outros utilizadores como algumas das suas principais inquietações (Martin et al., 2018). Estas diferentes perspetivas críticas evidenciam a necessidade de uma integração pedagógica das redes sociais que considere tanto as preocupações de professores/as como as inquietações de alunos/as, através de uma formação adequada para o uso didático e responsável destas tecnologias.

Face a estas tensões, Greenhow e Lewin (2016) sublinham que os/as educadores devem evitar julgamentos precipitados sobre o uso das redes sociais pelos/as estudantes, reconhecendo as formas participativas e educativas com que os/as jovens utilizam estas plataformas – dimensões frequentemente negligenciadas no discurso público. Estes autores defendem uma maior compreensão de como as práticas de mídia participativa dos/as jovens, que ocorrem em espaços híbridos entre a escola formal e o ambiente familiar, podem ser mobilizadas para apoiar o desenvolvimento social e académico dos/as estudantes. Esta perspetiva chama também a atenção para a importância de se olhar para o potencial das RS em termos de literacia, uma vez que as práticas digitais podem facilitar aos/às estudantes o estabelecimento de:

> "ligações significativas com os colegas; receberem feedback imediato sobre questões ou desempenhos relacionados com o conteúdo; utilizarem os colegas como mentores; sentirem prazer por pertencerem a algo maior do que eles próprios; encontrarem diversas perspetivas; e aplicarem a escolaridade formal (por exemplo, literacias tecnológicas, estratégias de escrita) para resolverem questões socio científicas significativas nas suas vidas" (Greenhow & Lewin, 2016, p. 24).

É crucial sublinhar que as vantagens associadas à utilização das tecnologias no contexto educativo carecem de planeamento e estruturação. O uso eficaz de ferramentas digitais exige uma preparação cuidadosa por parte dos/as professores (Lisbôa & Silva, 2024), que devem receber formação adequada orientada para processos de ensino e aprendizagem colaborativos e participativos. Urpia e colegas (2019) acrescentam que:

> "os professores reconhecem as TIC como um meio para promoção de intervenções diferenciadas na educação atualmente, no entanto (...) é preciso mais investimento e incentivo em formação específica para uso das TIC a fim de que sua integração nas escolas seja mais efetiva" (p. 151).

É neste contexto que a Literacia Digital emerge como um conceito fundamental para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e responsáveis na sociedade atual. Melão (2011) sublinha que a revolução tecnológica que estamos a viver trouxe consigo uma transformação no modo como o conhecimento é acessado e compartilhado, exigindo a aquisição de novas competências digitais para o exercício ativo da cidadania:

> "Estamos hoje rodeados de ecrãs que promovem e solicitam constantemente a aquisição de novas competências digitais, exigindo o reequacionamento da interação permanente da tecnologia com praticas de literacia que contribuam para o exercício responsável e ativo da cidadania no século XXI" (Melão, 2011, p. 90)

Segundo este autor, a escola tem um papel central "no (re)desenho de tal exercício da cidadania" (Melão, 2011, p. 90), estimulando processos de ensino e aprendizagem que permitam aos/às alunos uma integração plena na sociedade em rede (Melão, 2011). O conceito de "literacia digital" tem evoluído, de modo a incluir não apenas as competências tecnológicas, mas também a capacidade de participar de forma ativa e ética nas comunidades digitais. Paralelamente, a cidadania digital expande este enquadramento, indo para além do enfoque em dimensões cognitivas e abrangendo práticas sociais, culturais e políticas mais amplas que ancoram uma participação cidadã no ambiente digital.

A nível europeu, o programa da *Agenda Digital para a Europa 2020-2030* estabelece metas ambiciosas para o desenvolvimento das competências digitais e para a inclusão tecnológica na União Europeia. Entre os seus objetivos destaca-se o compromisso de garantir que 80% das pessoas possuam competências digitais básicas até 2030, salientando a importância de iniciar este processo desde o ensino básico. Este enquadramento político reforça a necessidade de promover literacias digitais e cidadania digital entre os/as jovens, preparando-os/as para participar de forma crítica, ética e responsável na sociedade digital. Assim, o uso educativo das redes sociais pode ser

compreendido como uma via para apoiar estas metas europeias, estimulando a participação escolar, a colaboração e a autonomia dos/as estudantes em ambientes digitais seguros e pedagogicamente significativos.

Alinhados com esta perspetiva, Gleason e Gillern (2018) reforçam a ideia de que a cidadania digital deve ser entendida de forma plural, considerando as diversas formas de participação que as redes sociais possibilitam, desde a expressão de identidades até à participação em causas sociais: "A cidadania digital é um conceito que inclui uma série de conceções teóricas, desde aquelas que enfatizam o aspeto tecnológico, enquanto outras investigam as possibilidades dos meios digitais para sugerir novas formas de cidadania" (p. 2). A literacia digital e a cidadania digital são, portanto, dimensões essenciais e complementares na formação de jovens capazes de utilizar as redes sociais de forma construtiva, desenvolvendo não apenas competências técnicas e tecnológicas, mas também competências cívicas, éticas e participativas que os/as tornem cidadãos/as ativos/as no contexto da sociedade digital. Consequentemente, o desafio para professores/as e instituições educativas reside na integração equilibrada dessas ferramentas nos processos educativos, explorando o seu potencial pedagógico para estimular a colaboração, o pensamento crítico, o envolvimento comunitário, a participação política e a criatividade, enquanto se promove uma utilização reflexiva e responsável, capaz de mitigar riscos como a desinformação, a exposição excessiva ou o *cyberbullying*.

A crescente utilização das redes sociais na escola exige, portanto, uma reflexão profunda sobre as suas influências no contexto educativo. Para isso, é necessário investigar como as redes sociais digitais estão a afetar a estrutura escolar, a fim de entender melhor as oportunidades e desafios que essas ferramentas trazem para a educação (Santos & Santos, 2014).

3 – Docência em tempos digitais: tensões, medos e aprendizagens

Embora as redes sociais possam ser vistas como excelentes recursos de aprendizagem (Silva, 2010), a sua integração na educação escolar enfrenta resistências, especialmente por parte da classe docente, devido à falta de diretrizes claras e à preocupação com a distração que essas plataformas podem gerar nos/as estudantes.

Segundo Orlanda-Ventayen e Ventayen (2017), a principal desvantagem identificada pelos/as professores é o facto de as RS desviarem frequentemente o foco dos/as estudantes. Os autores apontam também o problema da dependência das redes sociais, o risco dos/as alunos perderem habilidades de comunicação face-a-face, e a falta de confiabilidade e qualidade da informação partilhada nas redes sociais. Beemt, Thurlings e Willems (2020) reforçam estas preocupações, ao sublinharem que as redes sociais tendem a comprometer o nível de concentração dos/as jovens.

Para além das preocupações com a distração, um outro desafio que se coloca aos/às professores é a necessidade de uma articulação eficaz entre a tecnologia e a pedagogia, de modo que a utilização das redes sociais na aprendizagem seja verdadeiramente proveitosa. Urpia e colegas (2019) destacam que a integração das tecnologias deve ser acompanhada por práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem aberta, colaborativa e centrada no/a aluno/a, de modo a garantir que os estudantes "desenvolvem as competências necessárias para o século XXI" (Urpia et al., 2019, p. 157).

Entre os fatores que alimentam a resistência docente destaca-se a falta de estrutura e de tempo necessários à criação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem virtuais eficazes. Como refere Caseirito (2012), "o sucesso e desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem pode demorar algum tempo (...) requer (…) um conjunto de ferramentas e abordagens e, fundamentalmente, precisa de tempo para que se encontre a informação adequada e os melhores recursos" (p. 24). O desenvolvimento de uma comunidade deste tipo não é, portanto, imediata, mas implica um processo contínuo de adaptação e melhoria.

A literatura neste campo indica que muitos/as professores/as ainda enfrentam desafios significativos na utilização das redes sociais e das TIC em sala de aula. A falta de preparação adequada ou a insegurança com as novas ferramentas pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que muitos/as docentes optam por não arriscar usar essas ferramentas, embora os/as seus/as alunos estejam altamente familiarizados/as com elas (Leka & Grinkraut, 2014). A falta de confiança e preparação dos/as professores/as pode ser, portanto, um obstáculo importante para a implementação de métodos de ensino mais inovadores. É por esta razão que a formação inicial e contínua dos/as docentes é essencial para que possam acompanhar as rápidas mudanças

tecnológicas no mundo educativo. A propósito das lacunas na formação inicial docente que geram a resistência de muitos/as professores à integração das redes sociais no processo educativo, Santos e Santos (2014, pp. 322-323) apontam:

> "A formação inicial do docente não atende a essas necessidades, o que é um desafio, como resultados surgem profissionais despreparados para a prática. Sua relação com a turma deixa de ser contextualizada e passa a ser fragmentada. Não se quer dizer com isto que os profissionais docentes são obrigados a participar de uma rede social digital, contudo, que estejam atentos a este fenômeno; saibam conduzir o aluno a crítica, através do diálogo e ou debates em sala de aula. O papel do educador neste caso é o de mediador."

Para além da formação, Moreira e Januário (2014) chamam a atenção para o desafio envolvido em aproveitar o potencial pedagógico das redes sociais, que, apesar de sua popularidade entre os/as jovens, não foram originalmente desenvolvidas para fins escolares. Segundo os autores, "os professores precisam otimizar a rede, promovendo uma forma de aprender com objetivos bem delineados, metodologias e avaliações bem claras e coerentes com os princípios de uma aprendizagem que se deseja colaborativa e construtivista" (Moreira & Januário, 2014, p. 75). No entanto, como destacam Szeto e colegas (2016), ainda existe uma resistência generalizada entre professores/as para explorar este potencial pedagógico, apesar do impacto positivo que essas ferramentas podem ter no ensino e na aprendizagem (Szeto, Cheng & Hong, 2016, p. 37).

Esta resistência contrasta com as transformações no papel docente que as tecnologias digitais potenciam. Como Urpia e colegas nos lembram, "a educação não é mais monopólio do professor" (Urpia et al., 2019, p. 140), uma vez que o seu papel tem evoluído para o de facilitador, em que os/as alunos/as se tornam cada vez mais protagonistas no processo de aprendizagem. A este respeito, as redes sociais podem ser importantes aliadas em processos pedagógicos desse tipo. De facto, a base do ensino deve ir além da simples transmissão de informações, permitindo que os alunos aprendam "a interpretar as informações, extraindo e construindo conhecimentos pertinentes aos seus interesses" (ibidem, p. 140), utilizando diferentes métodos de trabalho, inclusive os recursos tecnológicos disponíveis e que agora são tão presentes nas suas vidas.

Um exemplo concreto desta integração é o estudo de Marques, Malafaia, Faria e Menezes (2020), que desenvolveram o projeto *WaterCircle* numa escola pública portuguesa, no qual o *Instagram* foi utilizado como ferramenta pedagógica para envolver os/as jovens adolescentes na identificação e discussão de problemas ambientais nas suas comunidades. Através desta rede social, os alunos partilharam fotografias, comentários e propostas de soluções, desenvolvendo consciência ambiental e cívica, ao mesmo tempo que se assumiram como agentes ativos na construção de conhecimento e na mobilização social – "as reflexões e propostas dos alunos, expressas nos seus cartazes, vão além do processo de autoconsciência e são impulsionadas para um sentido de agência quando confrontadas com cenários reais e convidadas a refletir sobre eles" (Marques et al., 2020, p.1054). Noutro exemplo de integração das redes sociais em contexto escolar, Vieira, Dias, Sampaio, Pais, Ribeiro, Nada e Malafaia (2024) desenvolveram um projeto de investigação-ação participativa com jovens estudantes (11-16 anos) que, ao investigarem e intervirem em problemas das suas comunidades escolares (*bullying*, desigualdade de género, sedentarismo), adotaram espontaneamente formas visuais e digitais de ação – desde vídeos performativos partilhados nas redes sociais a coreografias no *TikTok*. Este estudo demonstra que, quando as redes sociais são mobilizadas pedagogicamente em projetos escolares participativos, promovem consciência crítica, sentido de agência coletiva e competências de mobilização cívica, transformando as redes sociais em ferramentas educativas para a cidadania ativa.

Como Silva (2010) observa, ao apropriarem-se dos recursos tecnológicos, os/as alunos/as tornam-se mais colaborativos e participativos, podendo compartilhar as suas aprendizagens e reflexões com todas as pessoas envolvidas na rede, sendo, deste modo, "inevitável reconhecer o poder que estas ferramentas têm para envolver e mobilizar o público jovem" (Marques et al., 2020, p.1044). No entanto, a adaptação a este novo cenário requer tempo e uma formação específica, pois muitos/as docentes ainda não estão preparados/as para lidar com as implicações pedagógicas destas tecnologias.

Precisamente a questão do tempo constitui um outro desafio significativo sentido pelos/as docentes, uma vez que é necessário dedicarem-se à exploração de tecnologias digitais e ao planeamento da sua integração pedagógica nas planificações letivas. Esta dificuldade é reportada como uma das principais barreiras, considerando a enorme carga de trabalho sentida como um dos principais fatores de desmotivação (Fox & Bird, 2017). Leka e Grinkraut (2014) apontam que os/as professores/as precisam de estar

constantemente conectados/as, o que exige um esforço adicional que nem sempre é viável devido à sobrecarga de trabalho docente. Isso exige uma gestão cuidadosa do tempo e uma reflexão sobre o equilíbrio entre o uso da tecnologia e o tempo dedicado ao ensino presencial.

Contudo, importa reconhecer que as redes sociais podem também constituir-se como recursos valiosos para o próprio desenvolvimento profissional docente. Bommel e colegas (2020) e Silva (2010) destacam que a participação em grupos de redes sociais oferece aos/às professores/as o acesso ao conhecimento profissional dos seus pares, estabelecendo uma rede de aprendizagem que pode influenciar as suas práticas pedagógicas, "criando um círculo contínuo de aprendizado" (Silva, 2010, p. 41). Neste contexto, a motivação individual dos/as docentes para utilizarem as RS está ligada à perceção de necessidade de desenvolvimento e aprendizagem profissional (autoeficácia), isto é, reconhecerem que a sua participação em comunidades virtuais pode apoiar a sua evolução enquanto profissionais (Marcelo & Martínez, 2023). Para além disso, as redes sociais permitem ampliar o capital social dos/as professores/as, possibilitando interações que geram acesso a recursos e informações relevantes para a sua prática profissional (ibidem). Isto indica que as redes sociais não são apenas ferramentas para os/as alunos/as, mas também recursos para os/as próprios/as docentes, que podem ampliar as suas competências através da partilha e troca de práticas educativas com colegas.

Em conclusão, para que as tecnologias digitais em geral, e as redes sociais em particular, possam ser efetivamente integradas no processo de educação formal, torna-se necessário um investimento sistémico em formação contínua e específica, que permita aos/às professores/as não só dominar as ferramentas, mas também adotar novas abordagens pedagógicas. O papel do/a professor/a como facilitador/a da aprendizagem, aliado ao uso adequado das redes sociais, pode transformar a educação, tornando-a mais colaborativa, dinâmica e adaptada às necessidades da contemporaneidade. No entanto, esta transformação educativa depende fundamentalmente de políticas educativas que proporcionem condições estruturais adequadas, incluindo tempo institucional para formação, redução da sobrecarga de trabalho, apoio técnico-pedagógico e reconhecimento de que a integração tecnológica é uma responsabilidade coletiva que transcende o esforço individual dos/as docentes.

4 – A escola na era da conectividade: gestão, políticas e bem-estar digital

A integração eficaz das tecnologias digitais no ambiente educativo depende fundamentalmente das políticas institucionais e das práticas de gestão escolar implementadas. As instituições de ensino enfrentam o desafio de se adaptarem constantemente às transformações tecnológicas, criando condições para que docentes e discentes possam utilizar de forma pedagogicamente fundamentada os recursos digitais disponíveis. Esta integração requer, como elemento central, o desenvolvimento profissional contínuo dos/as professores/as, uma vez que a simples disponibilização de tecnologia não garante uma utilização educativa. A este respeito, Werhmuller e Silveira (2012) sublinham que o papel das instituições deve ser o de incentivar a participação dos/as professores/as e promover a sua capacitação nessas tecnologias, o que exige o desenvolvimento de programas estruturados de formação docente e o acompanhamento da implementação pedagógica das ferramentas digitais no contexto escolar. Além disso, as escolas devem analisar se os ambientes virtuais utilizados estão a cumprir os objetivos pedagógicos estabelecidos ou se, pelo contrário, constituem apenas uma adição superficial sem impacto pedagógico real.

Neste quadro, a comunicação institucional constitui um dos domínios em que a gestão escolar pode beneficiar das potencialidades das tecnologias digitais. Santos e Santos (2014) argumentam sobre as possibilidades de se estabelecer uma comunicação mais eficiente e próxima com os/as estudantes, criando oportunidades para uma interação mais contextualizada e significativa. Esta aproximação digital implica, contudo, que as instituições acompanhem o ritmo de apropriação tecnológica dos/as seus/suas alunos/as, integrando competências digitais nos currículos, de forma a preparar os/as estudantes para lidar com as novas realidades que encontrarão fora da sala de aula (Caseirito, 2012). Desta forma, a escola pode cumprir o seu papel de "pilar sólido das atuais gerações para o exercício presente e futuro da cidadania responsável e ativa" (Melão, 2011, p. 102).

No entanto, a implementação das redes sociais nas escolas ainda enfrenta desafios, sendo um dos principais a falta de iniciativas concretas relacionadas com as redes sociais nas instituições. Pereira e Pereira (2011) identificam uma lacuna crítica: a ausência generalizada de políticas ou programas específicos nas escolas para o uso educativo das redes sociais. Esta lacuna política traduz-se numa utilização pontual e frequentemente ineficaz destas ferramentas, desperdiçando o seu potencial educativo. A superação desta limitação exige que a gestão escolar desenvolva enquadramentos normativos claros e

programas de implementação estruturados que orientem a integração das redes sociais no quotidiano educativo.

Quando devidamente enquadradas, no domínio da comunicação externa, as RS podem ser um instrumento poderoso para melhorar a comunicação entre a escola e a comunidade educativa alargada. Como Cox e McLeod (2014) destacam, estas ferramentas permitem aos/às gestores/as escolares partilhar informações sobre processos de tomada de decisões, bem como conquistas da escola, "utilizando os canais de comunicação que esses cidadãos preferem" (Cox & McLeod, 2014, p. 6). Esta estratégia comunicacional, implementada através de *blogs*, atualizações nas redes sociais e outros meios digitais, permite uma disseminação de informação mais regular, acessível e a baixo custo, adequando-se aos horários e preferências dos diferentes atores envolvidos (Cox & McLeod, 2014). Isto é importante não apenas para a imagem pública da escola, mas sobretudo para aumentar o envolvimento da comunidade escolar. Além disso, a integração das redes sociais deve complementar os métodos tradicionais de comunicação, promovendo uma troca de informações mais dinâmica e fluida.

Contudo, nos últimos anos, a discussão sobre o lugar das redes sociais e dos dispositivos móveis em contexto escolar deixou de ser apenas uma questão de práticas internas, passando a envolver também dimensões científicas, pedagógicas e jurídicas. A crescente atenção a este tema reflete a preocupação em equilibrar o potencial educativo das tecnologias com os riscos associados ao seu uso excessivo ou desregulado.

No contexto português, um dos primeiros contributos recentes a enquadrar este debate de forma sistemática foi a evidência científica apresentada pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (2024), através do documento *Orientações para a utilização de ecrãs e tecnologias digitais nas escolas*. Este documento sublinha que "um uso moderado (entre uma a duas horas por dia) parece associar-se a benefícios cognitivos e psicossociais", enquanto o uso excessivo se relaciona com "piores resultados em medidas de avaliação cognitiva" e com dificuldades de concentração e bem-estar (OPP, 2024, pp. 8–9). A mesma entidade reconhece, contudo, que os efeitos diretos do uso das tecnologias digitais no bem-estar dos adolescentes são, em média, "fracos e inconsistentes" (OPP, 2024, p. 11), sugerindo que a questão não deve ser tratada de forma simplista. Estas conclusões apontam para a necessidade de políticas educativas equilibradas, que não se

limitem à proibição, mas que articulem limitação, intencionalidade pedagógica e educação para o uso responsável.

No início de 2025, a Direção-Geral da Educação (DGE) publicou o documento *Recomendações para a promoção do bem-estar digital nas escolas*, que veio reforçar a dimensão pedagógica e participativa deste debate. Entre as sete recomendações apresentadas, destaca-se a importância de "definir, através de processos participativos, uma posição clara acerca do uso dos dispositivos digitais na escola" (Nada, 2025, p. 9), bem como de comunicar essas regras de forma acessível e transparente. O documento enfatiza ainda a necessidade de garantir o equilíbrio entre a integração das tecnologias digitais e outras estratégias de ensino e aprendizagem (ibidem). Estas orientações colocam a ênfase na co-responsabilização de toda a comunidade educativa e na promoção de uma cultura de bem-estar digital, em que o foco se desloca do controlo para a formação ética e cidadã.

Mais recentemente, o enquadramento normativo assumiu uma dimensão mais prescritiva quando, em agosto de 2025, foi publicado o Decreto-Lei n.º 95/2025, de 14 de agosto, que "estabelece a regra geral da proibição da utilização de telemóveis pelos alunos do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico, em todo o espaço escolar e durante o horário de funcionamento" (Decreto-Lei n.º 95/2025, 2025, preâmbulo). O diploma prevê, no entanto, exceções "por razões pedagógicas, de saúde ou de tradução", desde que devidamente autorizadas (art. 3.º, n.º 2). Esta regulamentação, de caráter vinculativo, introduz um novo nível de responsabilidade para as lideranças escolares, que passam a ter de adaptar estas diretrizes nacionais às realidades e contextos de cada escola. Para apoiar esta transição, poucos dias depois, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) publicou a *Nota Informativa – Recomendações às escolas sobre uso de smartphones*, com o objetivo de apoiar as escolas na aplicação prática das novas regras. O documento reconhece que "o digital ocupará um lugar central nas relações sociais, no contexto laboral e no desenvolvimento económico do país" (MECI, 2025, p. 1), mas alerta para a necessidade de distinguir o uso pedagógico da tecnologia da utilização individual "permeável a usos excessivos, desadequados e nocivos ao bem-estar dos jovens" (MECI, 2025, p. 1). Assim, recomenda-se a proibição do uso ou da entrada de *smartphones* nos espaços escolares do 1.º e 2.º ciclos, a implementação de restrições no 3.º ciclo e, no ensino secundário, o envolvimento dos alunos na construção de regras para uma utilização responsável (MECI, 2025).

Estas recomendações reforçam a importância de que as escolas transformem as normas em práticas organizacionais consistentes, assegurando a definição de regras claras, a comunicação transparente com alunos/as e famílias e a previsão de exceções devidamente enquadradas – como a utilização de dispositivos para tradução, motivos de saúde ou atividades pedagógicas supervisionadas (MECI, 2025). Entre as medidas complementares, destacam-se ainda a criação de alternativas de recreio, a sensibilização das famílias para o uso equilibrado da tecnologia e o desenvolvimento de ações de capacitação em cidadania digital (MECI, 2025). A eficácia destas políticas depende, portanto, da capacidade de cada escola em integrar regulação, participação e acompanhamento, transformando uma obrigação legal numa oportunidade educativa.

No plano da implementação prática, contudo, a discussão pública que acompanhou estas medidas evidencia tensões entre uniformização e autonomia institucional. Uma reportagem da SIC Notícias (2025)[3] revela que muitos/as diretores/as concordam com as restrições, mas defendem que cada escola deve manter a liberdade para definir as suas próprias regras, adaptando-as ao seu contexto. Esta posição vai ao encontro da ideia de que a eficácia das políticas educativas não depende apenas da sua imposição legal, mas da forma como são apropriadas pelas comunidades escolares e transformadas em práticas sustentáveis. Paralelamente, o debate promovido por entidades de defesa do consumidor, como a DECO PROteste (2025), questiona a dicotomia entre proibir e permitir, sublinhando que "a proibição total pode não ser a solução mais eficaz" e que o essencial é "educar para um uso responsável e consciente da tecnologia". Esta perspetiva sugere que o papel da escola deve ir além do controlo do comportamento, assumindo-se como espaço de aprendizagem e de cidadania digital.

Em síntese, o panorama atual das políticas educativas portuguesas sobre tecnologias digitais revela uma tensão produtiva entre regulação e autonomia, entre proteção e capacitação. Por um lado, a gestão escolar e as políticas institucionais devem adaptar-se à revolução digital atual, promovendo a integração das redes sociais no ambiente educativo de maneira estratégica. Isto requer uma abordagem sistémica que articule políticas institucionais claras, práticas de gestão inovadoras e programas

---

[3] https://sicnoticias.pt/pais/2025-08-26-video-proibicao-de-telemoveis-diretores-a-favor-de-autonomia-das-escolas-para-definir-regras-2a118489

estruturados de desenvolvimento profissional docente. Por outro lado, a integração estratégica das redes sociais e outras tecnologias digitais no ambiente educativo representa uma reconfiguração fundamental dos processos educativos e comunicacionais da escola. O sucesso desta transformação depende de a capacidade das instituições criarem condições estruturais que permitam uma utilização pedagogicamente fundamentada e socialmente responsável das tecnologias digitais, incluindo das redes sociais.

Assim, as políticas institucionais devem conjugar o enquadramento legal com a autonomia responsável das escolas e com a evidência científica sobre os riscos e potencialidades do digital. Neste contexto, a questão que permanece é inevitável: ao limitarmos o acesso às redes sociais e aos *smartphones* para proteger a atenção e o bem-estar dos/as alunos, estaremos a criar melhores condições para aprender ou estaremos, inadvertidamente, a abdicar de educar para a cidadania digital que o próprio século XXI nos exige?

É precisamente no contexto destas tensões e interrogações que se inscreve o presente estudo, assumindo uma posição contracorrente num momento dominado por discursos de demonização, proibição e regulamentação das redes sociais. Numa era em que as políticas educativas privilegiam a lógica do risco e da proteção, torna-se tanto mais urgente compreender – e não apenas controlar – as práticas digitais dos/as jovens e as perspetivas dos/as docentes que com eles/as trabalham quotidianamente. Este estudo procura ampliar esse debate, colmatando algumas lacunas da literatura: i) a necessidade de articular as vozes de estudantes e docentes – duas perspetivas frequentemente analisadas em separado, mas cujo diálogo é essencial para compreender as dinâmicas relacionais e institucionais que moldam a integração pedagógica das redes sociais e das tecnologias digitais; ii) a importância de incluir tanto escolas públicas como privadas, reconhecendo que diferenças de recursos, culturas organizacionais e públicos escolares produzem condições distintas para o uso educativo das redes sociais; e iii) a relevância de centrar o olhar no 7.º ano de escolaridade, uma faixa etária crítica (12–13 anos) em que se intensificam os usos das redes sociais e se consolidam hábitos digitais, mas que é uma faixa etária que permanece sub-representada na investigação, que continua a centrar-se sobretudo em jovens do ensino superior.

Ao conjugar estas três dimensões – estudantes e docentes, público e privado, ensino básico (e não só ensino superior) –, o nosso estudo procura mapear não apenas os usos que os/as jovens fazem das redes sociais, mas sobretudo as condições institucionais, pedagógicas e relacionais que favorecem (ou dificultam) a sua integração no contexto escolar português. O capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico que sustenta esta investigação.

Capítulo II.

Desenho metodológico

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico adotado para a realização da presente investigação. Nele serão apresentadas as questões de investigação que orientaram este estudo, a descrição dos procedimentos e as técnicas de recolha e análise de dados e as considerações éticas decorrentes do desenho de investigação. O objetivo geral desta dissertação é explorar os usos das redes sociais por jovens do 7.º ano e a sua relação com a participação escolar, analisando de que forma estas plataformas são (ou podem ser) integradas em práticas pedagógicas, educativas e cidadãs.

1 – Questões de Investigação

As questões de investigação definem o foco central desta investigação e orientam todas as etapas da recolha e análise de dados. Estas questões foram formuladas com base no objetivo geral elencado previamente, e visam explorar as perceções dos/as jovens e professores/as de escolas diversas sobre a relação do uso de redes sociais com o contexto escolar, considerando questões curriculares, participatórias e cidadãs.

As três principais questões de investigação estão alinhadas com os blocos temáticos que foram definidos posteriormente na formulação dos guiões de entrevistas e grupos de discussão focalizada. Esses blocos temáticos são os seguintes: **i)** Usos e potencialidades das redes sociais na vida dos/as jovens; **ii)** Utilização das redes sociais por parte dos professores; e **iii)** Papel da escola na integração das redes sociais.

Cada questão principal é acompanhada por subquestões que têm como objetivo especificar o que se pretende saber, com vista à construção de uma lente analítica mais fina e profunda. Apresentam-se, de seguida, as questões de investigação que orientam este estudo:

QI 1) De que forma os/as jovens estudantes do 7º ano usam as redes sociais e de que modo perspetivam o papel dessas plataformas nas suas experiências escolares e educativas?

a) Que tipo de usos os/as jovens estudantes fazem das redes sociais, que conteúdos mais seguem e o que sentem que aprendem? Em que situações e de que maneira?
b) De que forma os/as jovens utilizam as redes sociais para abordar ou participar em questões cívicas e políticas?

c) De que maneira o uso de redes sociais pode constituir um fator motivador ou obstaculizador para a participação nas atividades escolares?
d) De que modos os/as jovens consideram que o potencial das redes sociais, como ferramenta de aprendizagem, é mobilizada pela escola e pelos professores e/ou de que forma gostariam que isso pudesse acontecer (ou ser potenciado de forma diferente)?

QI 2) De que modo os/as professores/as utilizam (ou podem utilizar) as redes sociais como ferramentas pedagógicas e como instrumentos multimodais de promoção de envolvimento e participação escolar dos/as jovens?

a) Considerando a inevitabilidade e omnipresença das redes sociais nas vidas dos jovens, de que forma podem os professores fazer uso das múltiplas potencialidades das redes sociais, garantindo a eficácia pedagógica?
b) Quais são as barreiras e as oportunidades sentidas pelos/as professores/as, quer no currículo escolar quer nas dinâmicas co-curriculares e extracurriculares, para a integração das redes sociais nas suas práticas pedagógicas?
c) De que forma, no âmbito de áreas como a *Cidadania e Desenvolvimento*, a utilização adequada de plataformas digitais, como as redes sociais, é explorada?

QI 3) Qual o papel da escola na criação de práticas e orientações que integrem as redes sociais de forma segura e educativa nas atividades curriculares e co-curriculares, promovendo a aprendizagem e o envolvimento escolar e cívico dos/as jovens?

a) Considerando que a utilização de plataformas digitais de informação e comunicação figura como competência-chave do 'Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória', de que modo as escolas contemplam as redes sociais nas suas práticas e projetos?
b) Que estratégias a escola adota (ou pode adotar) para integrar as redes sociais nos modos de ensino-aprendizagem, de promoção de envolvimento/participação e de fomento da cidadania digital dos alunos?
c) Qual o papel da escola na criação de condições e oportunidades para que alunos/as e professores/as usem redes sociais de modo educativo, inovador e (co)curricularmente integrado?

2 – Métodos de recolha de dados

Os métodos de investigação que melhor se adequam aos objetivos e questões de investigação explicitadas anteriormente incluem grupos de discussão focalizada com estudantes do 7.º ano e entrevistas semiestruturadas com professores/as da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Esta abordagem permite explorar as narrativas dos/as participantes deste estudo e compreender de forma aprofundada os significados que atribuem às suas experiências, considerando com sensibilidade o perfil de participantes a recrutar e o método de recolha de dados mais adequado.

No desenvolvimento desta investigação, foi atribuída particular atenção à conceção dos instrumentos de recolha de dados, assegurando que estes se fundamentassem num sólido enquadramento teórico. Para tal, adotou-se uma abordagem integradora, que considerou simultaneamente as perceções emergentes dos/as participantes nesta investigação e o diálogo com resultados de estudos prévios recentes e relevantes para o fenómeno em análise. Nesse sentido, para além do alinhamento com as questões de investigação baseadas na literatura do campo, revelou-se determinante incorporar na construção dos instrumentos empíricos os resultados da dissertação de mestrado de Ricardo Soares (2020), tanto para o desenho dos instrumentos, como para a validação empírica e teórica dos dados obtidos. Esta integração materializou-se, concretamente, no guião para os grupos de discussão focalizada com jovens e no guião para as entrevistas com professores/as (para consulta dos guiões, vide *Apêndice 1* e *Apêndice 2*).

Este procedimento possibilitou que os participantes do estudo contactassem com evidência científica existente sobre o uso das redes sociais por grupos juvenis, enquanto esses resultados prévios serviram de ponto de partida para estimular a reflexão e a discussão crítica sobre o fenómeno que pretendíamos explorar. Este processo, ao convidar ao posicionamento e comentário dos/as participantes, contribuiu para o enriquecimento da análise e para a construção de um conhecimento científico com memória. Assim, ao integrar contributos prévios, a presente investigação reforça o carácter cumulativo do conhecimento científico, em que cada estudo constitui um alicerce para análises e debates subsequentes.

Para além disso, esta interação metodológica assentou também no reconhecimento da importância – e do direito – de os/as jovens acederem a perspetivas académicas sobre si próprios/as, uma vez que os/as jovens , "enquanto participantes em investigações, muitas vezes não têm ideia do que está a ser dito sobre eles no mundo científico" (Malafaia, Neves & Menezes (2021, p. 13). Procurou-se, assim, fomentar um ambiente de reflexão crítica, permitindo que os/as participantes expressem as suas perceções de forma fundamentada e informada. Em última instância, esta abordagem reforça a natureza dinâmica e evolutiva da investigação em Ciências da Educação, contribuindo para a construção de um conhecimento sólido e interligado.

2.1 – Grupos de Discussão Focalizada com Jovens Estudantes

Os grupos de discussão focalizada constituem um método qualitativo amplamente mobilizado em investigações sociais e educativas, particularmente para compreender perceções, atitudes e experiências de grupos específicos de participantes. De acordo com Williams e Katz (2001), um *focus group* "é uma pequena reunião de indivíduos que têm um interesse ou característica em comum, reunidos por um moderador, que usa o grupo e as suas interações como forma de obter informações sobre um assunto específico" (p. 2). Este método baseia-se na interação entre os/as participantes, permitindo que as discussões sejam guiadas em torno de temas específicos, definidos previamente pelo/a investigador/a.

Como destaca Schneider e colegas (2019) este procedimento envolve uma discussão organizada com um grupo de pessoas selecionadas, visando captar experiências e pontos de vista sobre o assunto de interesse ou sob investigação. Os grupos focais têm como finalidade criar um ambiente acolhedor e seguro, onde os/as participantes se sintam à vontade para partilhar as suas opiniões, vivências e perspetivas em relação a um determinado tema (Williams & Katz, 2001). Essa caraterística faz dos grupos de discussão focalizada uma abordagem particularmente eficaz para recolher dados qualitativos ricos e diversificados junto de grupos juvenis, que dificilmente surgiriam em entrevistas individuais (Williams & Katz, 2001). Segundo Thomas e colegas (1995) o que mais distingue as entrevistas dos grupos de discussão "é a sua dinâmica de grupo, pelo que o tipo e a gama de dados gerados através da interação social do grupo são frequentemente mais profundos e ricos do que os obtidos em entrevistas individuais" (Thomas et al., 1995 *in* Rabiee, 2004, p. 656).

De facto, uma das principais vantagens deste método reside na dinâmica de grupo que gera. Esta é uma questão particularmente importante na recolha de dados com jovens, senod que, para tal, é importante que exista alguma homogeneidade entre os participantes, nomeadamente que partilhem características e experiências comuns, como a condição de estudantes da mesma escola e ano de escolaridade, a proximidade etária e um certo grau de familiaridade entre si (Malafaia et al., 2012). Freitas, Oliveira, Jenkins e Popjoy (2002) reforçam que "os participantes influenciam-se mutuamente através das suas respostas às ideias e contribuições durante o debate" (Freitas et al., 1998, p.2), destacando como o ambiente grupal fomenta a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimento.

Estudos anteriores reforçam o potencial deste método, especialmente com jovens e em contextos educativos. Como Malafaia e colegas (2012) indicam, os grupos de discussão focalizada são eficazes para captar as formas como os/as participantes se influenciam e moldam o desenrolar da discussão, permitindo uma exploração mais profunda de temas que, individualmente, poderiam ser menos desenvolvidos. No caso de jovens, essa interação grupal é uma mais-valia, pois cria um espaço onde podem "confrontar e partilhar ideias, sendo cumulativamente influenciados/as e estimulados/as a aprofundar determinados temas que, possivelmente, até aí não tinham sido objeto de uma reflexão estruturada e sistemática" (Malafaia et al., 2012, p.61).

Na nossa investigação, os grupos de discussão focalizada foram conduzidos com estudantes do 7.º ano de escolaridade, que se justifica pela importância desta etapa na formação educativa e no desenvolvimento social e digital dos/as jovens (Simões, 2011; Damas, 2023). Mais concretamente, trata-se de um ano de escolaridade que marca a transição para um novo ciclo de estudos (do 2º ciclo para o 3º ciclo de escolaridade). Esta faixa etária coincide com o início do terceiro ciclo de ensino básico, um período marcado por mudanças significativas na autonomia e responsabilidade escolar dos/as alunos/as. Além disso, o 7.º ano corresponde aos 12-13 anos, um período crucial no desenvolvimento psicológico que coincide com o estádio das operações formais de Piaget (1972), caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento abstrato, do raciocínio hipotético-dedutivo e da capacidade de reflexão sobre questões complexas. É também o intervalo etário a partir do qual o uso de redes sociais se intensifica (Simões, 2011; Damas, 2023). Acresce ainda que, por volta desta idade, os/as alunos/as encontram-se no limiar ou já atingiram a idade mínima legalmente exigida pelas principais plataformas de redes sociais para a criação de contas pessoais. Por todos estes fatores, considerámos que

jovens estudantes do 7.º ano seriam participantes ideais para explorar o papel destas plataformas na sua participação escolar.

Vale a pena lembrar que, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, os/as estudantes devem ser preparados/as para usar os meios digitais de forma crítica, responsável e criativa, desenvolvendo competências que contribuam para o exercício de uma cidadania ativa e informada (PASEO, 2017). É com base nestas orientações normativas que consideramos relevante compreender como os/as jovens percecionam as redes sociais e como estas podem ser integradas de forma construtiva no quotidiano escolar. Assim, a construção do instrumento empírico tomou em consideração o papel das redes sociais nas vidas e sociabilidade juvenis, bem como os modos como são (ou poderão ser) usadas por professores/as e integradas pela instituição escolar a nível curricular ou co-curricular. Seguidamente, apresentamos os três blocos que estruturam o guião do grupo de discussão focalizada (GDF), refletindo o racional que presidiu à recolha de dados com jovens estudantes.

2.1.1. – Organização do Guião de Discussão Focalizada

O guião dos GDF basou-se nas nossas questões de investigação, tendo sido estruturado em três blocos principais que orientam esta investigação: i) Usos e potencialidades das redes sociais na vida dos/as jovens; ii) Utilização das redes sociais por parte dos/as professores/as; e iii) Papel da escola na integração das redes sociais. O guião dos GDF pode ser consultado no *Apêndice 1*.

Bloco 1 – Usos e Potencialidades das Redes Sociais na Vida dos/as Jovens

O primeiro bloco centra-se em explorar os hábitos de utilização das redes sociais pelos/as alunos/as, com o objetivo de compreender como estas plataformas influenciam as suas práticas escolares, o seu envolvimento cívico-político e o seu envolvimento em atividades educativas. Este bloco permite recolher informações sobre os usos e funcionalidades mais valorizados pelos/as jovens e como estes/estas percecionam a relevância das redes sociais no seu quotidiano.

Bloco 2 – Utilização das Redes Sociais pelos/as Professores/as

O segundo bloco foca-se nas perceções dos/as jovens sobre o uso das redes sociais por parte dos/as professores/as e na forma como estas podem ser integradas nas práticas pedagógicas. O objetivo deste bloco é compreender como os/as estudantes avaliam o impacto da utilização (ou ausência de utilização) das redes sociais pelos/as professores/as no processo de ensino-aprendizagem, bem como identificar as expectativas e desafios associados.

Bloco 3 – Papel da Escola na Integração das Redes Sociais

O último bloco aborda a perspetiva dos/as jovens sobre o papel da escola na promoção de um uso educativo e responsável das redes sociais. Este segmento procura explorar a visão sobre a utilização das redes sociais em projetos escolares, curriculares e extracurriculares, bem como as perspetivas sobre o papel da escola no uso responsável e didático destas plataformas.

2.1.2 – Condução dos grupos de discussão

Os grupos de discussão focalizada foram conduzidos presencialmente em duas escolas distintas (uma pública e uma privada) na área metropolitana do Porto, tendo sido organizado um grupo por escola, contando sempre com uma moderadora (a autora desta dissertação) e um/a co-moderador/a (um colega de doutoramento e uma colega de mestrado).

No primeiro grupo, realizado na escola pública, participaram 11 estudantes – 9 raparigas e 2 rapazes – previamente selecionados pela professora de Geografia-História, que cedeu parte do seu tempo de aula para a realização da atividade. No dia da discussão, os/as alunos/as deslocaram-se para uma sala reservada, onde se sentiram mais à vontade para partilhar as suas opiniões. Foram distribuídos previamente os respetivos consentimentos informados, tanto aos/às alunos/as como aos/às encarregados/as de educação antes da realização da discussão. Este grupo de discussão focalizada teve uma duração aproximada de 50 minutos.

No segundo grupo, realizado na escola privada, participaram 10 estudantes, constituídos por 4 raparigas e 6 rapazes, que se voluntariaram para a discussão. A professora de Português autorizou que os/as estudantes saíssem da aula para se

deslocarem para uma sala reservada, onde a sessão decorreu durante cerca de 55 minutos. Este grupo revelou uma participação mais dinâmica no decorrer do GDF.

É importante salientar que o guião semiestruturado apresentado anteriormente e que serviu de base à condução dos dois grupos, permitiu flexibilidade na condução das discussões e possibilitou o surgimento de novas questões consoante o desenrolar das conversas. A preparação cuidada, a definição dos locais e horários ajustados à disponibilidade dos/as participantes, e a criação de um ambiente propício à partilha e à interação foram fundamentais para o sucesso desta fase da investigação.

2.2 – Entrevistas com professores/as

A entrevista é um método de recolha de dados qualitativos que permite compreender as experiências e perceções individuais de cada participante, oferecendo um espaço de diálogo. Enquanto espaço de diálogo e reflexão, a entrevista cria condições para que o/a investigador/a aceda às interpretações que os sujeitos constroem sobre as suas práticas e contextos, revelando dimensões que dificilmente seriam captadas por métodos quantitativos.

Segundo Wilson (2012), e apesar da importância de um guião como instrumento orientador da conversa, em comparação com as entrevistas estruturadas, "as entrevistas semi-estruturadas permitem uma maior flexibilidade. Envolvem um conjunto de perguntas orientadoras que manterão a entrevista no caminho certo. No entanto, o investigador pode seguir tópicos de interesse durante a entrevista sem ter de aderir a um conjunto estruturado de perguntas" (Wilson, 2012, p.96). Este tipo de entrevista destaca-se, assim, pela possibilidade de o/a investigador/a ajustar o fluxo da conversa, mantendo o foco nos objetivos do estudo, mas permitindo explorar tópicos emergentes de forma natural e adaptada ao contexto.

A escolha de entrevistas com professores justifica-se pela centralidade destes enquanto "agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar" (Despacho n.º 5908/2017, Art. 3º, Alínea u). A interação direta e regular com os/as estudantes permite-lhes formar perceções informadas sobre como as redes sociais se relacionam com a aprendizagem e a participação escolar, bem como sobre as práticas pedagógicas, desafios e oportunidades

que identificam na sua integração no contexto educativo. Esta centralidade é amplamente reconhecida na literatura, que destaca o papel dos/as professores/as como mediadores/as entre as políticas educativas, os contextos escolares e as práticas pedagógicas (Menezes et al., 2012; Piedade et al., 2022). Compreender as suas perspetivas é, portanto, essencial para interpretar como fenómenos contemporâneos – como o uso das redes sociais – se integram no quotidiano escolar e influenciam as dinâmicas de ensino, aprendizagem e participação.

Para além da relevância do seu papel, entrevistar professores/as possibilita aceder a uma dimensão reflexiva do trabalho docente. Como defende De Groot (2002), o processo de entrevista constitui uma forma de aprendizagem através da escuta e do diálogo. A autora sublinha que entrevistar não é apenas recolher informação, mas criar um espaço de partilha em que o/a investigador/a e o/a participante constroem, em conjunto, sentido sobre o que é ser e estar na escola. Assim, as entrevistas permitem compreender a forma como os/as docentes interpretam o seu papel, as transformações educativas e as condições que influenciam o envolvimento dos/as alunos/as.

O recrutamento de professores/as da área de Cidadania e Desenvolvimento deveu-se à relevância desta área curricular no desenvolvimento de competências sociais e digitais dos/as estudantes. A disciplina, conforme definida na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), é "um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural" (ENEC, 2017, p. 3). Além disso, a ENEC (2017) destaca a necessidade de preparar os/as jovens para uma convivência democrática e plural, promovendo a inclusão e o respeito pelos direitos humanos. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é, portanto, fundamental para explorar como as redes sociais podem ser integradas em práticas educativas e como podem influenciar a participação cívica e escolar dos alunos.

Estudos realizados no âmbito do projeto PIDOP (Menezes et al., 2012) e de investigações posteriores de Filipe Piedade e coautores (Piedade et al., 2021, 2022) demonstram que as entrevistas com professores/as constituem um método particularmente adequado para explorar fenómenos educativos complexos, ligados à cidadania e à participação. Estes autores defendem que os discursos docentes permitem compreender a relação entre as orientações curriculares, as práticas pedagógicas e as

experiências dos/as alunos/as, revelando como os/as professores/as interpretam e concretizam os princípios da cidadania no contexto escolar.

Tendo em conta que a qualidade de uma entrevista não depende apenas da sua estrutura, mas também da relevância das experiências partilhadas pelos participantes, Seidman (2006) destaca que "a principal forma de um/a investigador/a investigar uma organização, instituição ou processo educativo é através da experiência dos indivíduos, dos 'outros' que compõem a organização ou que desenvolvem o processo" (Seidman, 2006, p.10). Nesse sentido, ao entrevistar professores/as, é possível recolher informações valiosas sobre, por um lado, as suas experiências relativamente ao modo como as redes sociais são (ou não) integradas nas atividades escolares, dinâmicas cocurriculares e processos pedagógicos e, por outro lado, a forma como percecionam o papel do sistema educativo e das instituições escolares a esse respeito, para além das suas perceções sobre a forma como as redes sociais são usadas pelos/as jovens e influenciam os seus processos de aprendizagem e participação escolar. A opção por realizar entrevistas individuais com professores permite também que cada professor/a expressasse a sua experiência profissional e reflexão crítica sem constrangimentos inerentes à dinâmica grupal.

Para além disso, tratando-se de adultos com maior familiaridade com processos de recolha de dados, mas cuja mobilização coletiva é mais difícil, e tendo em conta o seu perfil – adultos/as com experiência pedagógica e uma compreensão crítica do sistema educativo – as entrevistas individuais mostraram-se um meio eficaz para estimular a reflexão e a partilha de experiências significativas (Menezes et al., 2012; Piedade et al., 2022). As entrevistas semiestruturadas revelam-se, assim, o método mais adequado para captar a riqueza e a complexidade das perspetivas docentes, assegurando simultaneamente a coerência metodológica e a profundidade interpretativa dos dados recolhidos.

Seguidamente, descrevem-se os três blocos que compõem o guião da entrevista, evidenciando as preocupações teóricas subjacentes.

2.2.1 – Organização do guião de entrevista

O guião de entrevista foi estruturado com base em três blocos principais, que correspondem às dimensões que orientam esta investigação: i) Usos e potencialidades das

redes sociais na vida dos/as jovens; ii) Utilização das redes sociais por parte dos/as professores/as; e iii) Papel da escola na integração das redes sociais. Esta organização reflete diretamente as questões de investigação que orientam este estudo e os tópicos que têm sido focados pela literatura neste campo. O guião elaborado para as entrevistas conduzidas aos/às professores/as pode ser consultado no *Apêndice 2* desta dissertação.

Dados Sociodemográficos

A primeira secção foi concebida para recolher informações básicas sobre os/as professores/as participantes. Este segmento inclui questões sobre a idade, o tempo de experiência na docência, as disciplinas lecionadas e os níveis de ensino em que atuam. Estes dados têm como objetivo contextualizar as respostas e identificar possíveis relações entre as características profissionais dos/as participantes e as suas perceções sobre o uso das redes sociais no contexto escolar.

Bloco 1 – Usos e Potencialidades das Redes Sociais na Vida dos/as Jovens

O primeiro bloco é dedicado à exploração das perceções dos/as professores/as sobre os usos das redes sociais e suas influências na vida dos/as jovens estudantes. Este bloco explora como estas plataformas podem influenciar a aprendizagem, a participação escolar e o envolvimento em atividades cívicas e políticas. As perguntas abordam também o potencial de transferibilidade das aprendizagens decorrentes do uso de RS para o contexto escolar, permitindo compreender as oportunidades e desafios destas práticas.

Bloco 2 – Utilização das Redes Sociais pelos/as Professores/as

No segundo bloco, o foco recai sobre o uso das redes sociais pelos/as professores/as enquanto ferramentas pedagógicas. As perguntas incluem temas como a utilização de redes sociais na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e a sua integração em práticas pedagógicas. Pretende-se compreender como os/as professores/as percecionam as redes sociais como recurso educativo e como avaliam os desafios e barreiras associados à sua implementação em contextos escolares.

Bloco 3 – Papel da Escola na Integração das Redes Sociais

Por fim, o terceiro bloco examina o papel da escola na integração das redes sociais no ambiente escolar. Este segmento inclui questões sobre o apoio institucional oferecido

aos/às professores/as, a promoção de projetos co-curriculares e extracurriculares que envolvem redes sociais, e o fomento de literacia e cidadania digital.

Este guião foi cuidadosamente elaborado para garantir que todas as dimensões da investigação fossem exploradas de forma sistemática e consistente, promovendo uma análise aprofundada e alinhada com os objetivos do estudo.

2.2.2 – Condução das entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um total de quatro professores/as, sendo dois provenientes de cada escola participante – um professor e uma professora de cada escola, totalizando dois docentes do sexo masculino e duas do sexo feminino. Antes do início de cada entrevista, foram explicados os propósitos desta investigação, tendo os consentimentos informados sido assinados por todos/as os/as docentes, de forma a garantir que os/as participantes estavam devidamente esclarecidos/as acerca dos objetivos e procedimentos da investigação.

Os/as próprios/as professores/as escolheram, de acordo com a sua conveniência, o local e a hora onde as entrevistas seriam efetuadas, permitindo assim que se criasse um ambiente onde se sentissem confortáveis para partilhar as suas experiências e perceções. Todos/as os/as participantes preferiram que as entrevistas fossem realizadas nas suas escolas, num gabinete/sala de aula à sua escolha. Cada sessão de entrevista teve uma duração média de 30 minutos, tempo durante o qual se utilizou o guião semiestruturado que possibilitou a flexibilidade na condução das conversas, permitindo, assim, o surgimento de novas questões conforme a evolução do diálogo.

3 – Integração paradigmática da abordagem metodológica

Como sugerido pelas páginas anteriores deste capítulo, em que explicamos o desenho metodológico, o presente estudo adota uma orientação epistemológica alinhada com o paradigma interpretativo. Este paradigma, que emergiu na investigação educacional a partir dos anos 1970, é profundamente influenciado pela antropologia e centra-se na compreensão do "outro cultural" através de uma perspetiva interna. Como Willis (2007) define, um paradigma é “um sistema de crenças abrangente, uma visão do mundo ou um quadro que orienta a investigação e a prática num domínio” (p.8). Este

paradigma rege-se por uma orientação ontológica que reconhece a realidade como socialmente construída e, por isso, privilegia uma abordagem epistemológica focada na construção de conhecimento intersubjetivo.

No contexto deste estudo, o paradigma interpretativo é particularmente relevante, pois permite construir uma compreensão aprofundada das experiências do mundo vivido dos/as professores e dos/as estudantes (Taylor & Medina, 2013). Esta investigação visa captar as perceções de jovens do 7.º ano e de professores/as sobre as suas experiências e expectativas relativamente ao papel das redes sociais na participação e envolvimento escolar. Para isto, adotou-se uma abordagem qualitativa, visto que

> "[a investigação qualitativa] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, Deslandes, Neto & Gomes, 2002 [1994], pp. 21-22).

A "abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Estes autores referem que "os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Consideramos esta abordagem especialmente adequada para este estudo, pois permite-nos construir interpretações sobre o fenómeno social em estudo a partir dos sentidos que atores sociais diversos – e.g, jovens e professores/as – dão às suas experiências escolares e às suas práticas pedagógicas num determinado contexto educacional e social. Com efeito, o paradigma interpretativo ancora-se na valorização de análises contextualizadas, que reconhecem que diferentes fatores interagem e influenciam o modo socialmente situado com que as pessoas agem e constroem representações sobre o mundo (Taylor & Medina, 2013). No caso desta investigação em particular, a crescente ubiquidade das redes sociais nas sociabilidades e ações juvenis – bem como as

controvérsias em torno do papel destas plataformas na vida dos/as jovens – torna crucial uma compreensão de como estas dinâmicas são experienciadas num dos mais importantes contextos de socialização juvenil, a escola.

4 – Seleção e contextualização das escolas participantes

A escolha das escolas foi norteada por um conjunto de critérios previamente definidos, de modo a assegurar que o contexto das instituições estivesse alinhado com os objetivos e a natureza da investigação. Em primeiro lugar, a localização próxima constituiu um fator determinante, permitindo não só a facilidade de deslocação, mas também uma maior proximidade no acompanhamento das etapas do estudo. Por fim, e em linha com os objetivos da investigação, foi considerado essencial que as escolas evidenciassem práticas ou projetos que valorizassem a participação ativa dos alunos e que adotassem uma abordagem pedagógica promotora do envolvimento estudantil.

Seguindo estes critérios, procedeu-se à elaboração de uma lista preliminar de escolas públicas e privadas localizadas na área geográfica previamente definida. A fase seguinte consistiu na análise das dinâmicas pedagógicas das instituições, recorrendo, para tal, à consulta dos seus *websites* institucionais e projetos educativos. Esta análise incidiu sobre a existência de atividades curriculares e extracurriculares que estimulassem o envolvimento dos/as estudantes. Foram igualmente valorizadas evidências de participação da escola em iniciativas que integrassem o uso de ferramentas digitais, dado que este aspeto se articula diretamente com o enfoque da investigação nas redes sociais e na participação escolar.

Após esta análise, foram selecionadas as duas instituições que cumpriam os critérios e se mostravam mais adequadas aos propósitos do estudo. Procedeu-se, então, ao primeiro contacto formal com ambas. A escola privada respondeu de forma célere e manifestou desde logo disponibilidade para acolher a investigação, permitindo que se organizasse rapidamente a logística necessária para a recolha de dados no local. No caso da escola pública, porém, apesar de várias tentativas de contacto, não foi obtida qualquer resposta. Perante a proximidade do período de férias de Natal e a necessidade de garantir a realização do trabalho de campo dentro do prazo previsto, tornou-se necessário recorrer a estratégias alternativas.

Neste sentido, foi estabelecida comunicação com colegas do mestrado que se encontravam a desenvolver trabalho com turmas do 7.º ano e que poderiam facilitar o contacto com as respetivas instituições. Através desta rede de contactos, surgiu a oportunidade de integrar o estudo numa escola pública onde uma colega se encontrava a estagiar e acompanhava frequente uma turma do 7.º ano. Esta circunstância permitiu viabilizar a recolha de dados num contexto de ensino público, ainda que, neste caso, a seleção tenha resultado não apenas da aplicação dos critérios inicialmente estabelecidos, mas também da mediação de colegas com ligação direta à escola.

5 – Escolas de natureza distinta

Em Portugal, o sistema educativo é constituído por uma rede predominantemente pública, coexistindo com uma rede privada que, de acordo com dados recentes, está a crescer e representa já cerca de 32% do total do território nacional, com particular expressão em Lisboa e Porto (Morais Ferreira, 2025). Embora a maioria dos/as alunos frequente escolas públicas, o setor privado tem um peso significativo, não apenas no volume de instituições, mas também na perceção social que dele decorre. Prova disso é o facto de, apesar das críticas à metodologia e à justiça dos rankings escolares, as primeiras posições nessas listagens tendem a ser ocupadas por escolas privadas. Tal facto contribui para a ideia, amplamente difundida, de que as escolas privadas asseguram melhores resultados académicos e maior eficácia na preparação para o ensino superior, embora esta perceção deva ser analisada com cautela, considerando também fenómenos como a inflação de notas (Ferraz, Neves & Nata, 2018a; 2018b).

A investigação de Ferraz, Neves e Nata (2018a) evidencia que as diferenças de desempenho entre escolas refletem, em larga medida, as desigualdades sociais e culturais dos territórios onde estas se inserem. Os autores salientam que os contextos educativos são fortemente condicionados pela composição socioeconómica das comunidades escolares, o que implica que os resultados não devem ser interpretados apenas como expressão da qualidade pedagógica das instituições, mas também como consequência de condições estruturais desiguais. Esta leitura ajuda a compreender que as diferenças entre escolas públicas e privadas não traduzem necessariamente maior ou menor eficácia, mas sim vantagens acumuladas associadas ao capital económico, social e cultural das famílias. Os autores sublinham ainda que a leitura pública dos resultados escolares, frequentemente materializada nos *rankings*, tende a reforçar desigualdades simbólicas, legitimando a

superioridade das escolas situadas em contextos mais favorecidos e estigmatizando aquelas que atuam em meios socioeconómicos mais vulneráveis.

Neste sentido, a análise das diferenças entre escolas públicas e privadas deve considerar que os resultados obtidos não são exclusivamente fruto das práticas pedagógicas, mas também da estrutura social que molda o sistema educativo. As evidências apresentadas por Ferraz, Neves e Nata (2018a, 2018b) apontam para a persistência de desigualdades profundamente enraizadas, reforçando a necessidade de interpretar com prudência as comparações entre contextos escolares distintos e de reconhecer o impacto das condições socioeconómicas sobre o sucesso escolar.

A escolha de incluir simultaneamente uma escola pública e uma escola privada nesta investigação assenta na premissa de que ambos os contextos oferecem realidades educativas distintas, mas complementares, para compreender a relação entre a utilização das redes sociais e a participação escolar. A literatura sublinha que a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, pode desempenhar um papel tanto na reprodução como na transformação de padrões de desigualdade (Malafaia, Neves & Menezes, 2017). O tipo de escola frequentada não se limita a ser um reflexo do estatuto socioeconómico das famílias; existem famílias com menos recursos que fazem um esforço acrescido para colocar os/as filhos/as numa escola privada, acreditando nas vantagens do seu projeto educativo, e, por outro lado, há famílias de estatuto socioeconómico médio ou elevado que optam pela escola pública, valorizando a sua diversidade social e cultural (Malafaia et al., 2017). Assim, a inclusão das duas tipologias de escola nesta investigação permite abranger esta diversidade e evitar leituras simplistas que associem linearmente o contexto escolar ao capital económico e cultural das famílias.

Além disso, as diferenças estruturais e organizacionais entre as escolas públicas e privadas podem influenciar de forma distinta as oportunidades e incentivos à participação escolar e ao desenvolvimento de competências cívicas. As escolas privadas, por não estarem sujeitas aos mesmos regulamentos e normas que regem a rede pública, podem ter maior liberdade para implementar projetos específicos (Malafaia et al., 2017). No entanto, tal autonomia também levanta questões sobre a representatividade e inclusão de toda a diversidade da comunidade escolar, e sobre o compromisso com valores de cidadania democrática universais. Por outro lado, as escolas públicas, pela sua natureza abrangente e pelo acolhimento de alunos/as com percursos e origens muito diversos, proporcionam

frequentemente um contacto mais alargado com diferentes perspetivas, estilos de vida e opiniões, o que pode favorecer o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a compreensão de realidades sociais complexas (Malafaia et al., 2017).

Ao analisar as experiências educativas e pedagógicas em contextos tão distintos como o público e o privado, será possível perceber não apenas diferenças associadas a recursos ou práticas institucionais, mas também como o ambiente escolar pode potenciar ou limitar o impacto das redes sociais na motivação, no envolvimento e na participação dos/as alunos/as. Esta abordagem comparativa enriquece a investigação, permitindo uma leitura mais abrangente e crítica sobre o papel que as escolas, com as suas especificidades e culturas próprias, desempenham na relação entre a utilização das redes sociais e a participação escolar.

O colégio privado que foi contexto de recolha empírica com professores/as e estudantes situa-se numa zona intensamente urbana. O projeto educativo da instituição expressa um ideário que privilegia a formação integral, contemplando as vertentes científicas, artísticas, tecnológicas, desportivas, interpessoais e espirituais. Além disso, a escola desenvolve ativamente projetos de solidariedade e voluntariado com pessoas em situações de vulnerabilidade, assente em parcerias e colaborações com associações e projetos da cidade. Isto permite incentivar o envolvimento dos/as alunos com a comunidade e promover uma consciência social alargada.

No que toca ao desempenho académico, este colégio destaca-se de forma notável: figura recorrentemente entre os primeiros lugares dos *rankings* escolares nacionais e tem liderado várias edições. Os/as alunos/as provêm maioritariamente de famílias de classe alta e média-alta do Grande Porto. Acresce ainda a estabilidade na relação entre alunos/as, professores/as e famílias – muitos/as alunos/as ingressam logo nos anos iniciais e permanecem até ao ensino secundário, o que propicia uma ligação pedagógica duradoura. Estes elementos sugerem que a escola não apenas proporciona recursos excelentes, mas também constrói um ambiente capaz de potenciar a motivação e o envolvimento dos/as alunos.

Por seu lado, a escola pública participante nesta investigação é uma instituição que abrange nove unidades escolares – desde jardins de infância até ao secundário. Este agrupamento serve mais de 3 000 alunos/as de diversas origens socioculturais, dos quais

cerca de 43% beneficiam de Ação Social Escolar, e conta com perto de 250 docentes e 85 funcionários/as não docentes, maioritariamente com elevada experiência. No âmbito pedagógico, e de acordo com o seu projeto educativo e *website*, esta escola apresenta uma clara aposta na inovação educativa e na inclusão: implementa projetos estruturados visando o sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar, a cidadania ativa e a inovação curricular. Entre as suas iniciativas estão o Plano Erasmus+, Jornadas Pedagógicas, Planos de Ação digital e de cidadania e ações de cariz científico e tecnológico.

Em termos de *rankings* escolares, apesar de ocupar uma posição modesta – situando-se mais ou menos a meio da tabela – estes números devem ser interpretados à luz do contexto socioeconómico da população escolar que acolhe, composta por uma elevada percentagem de alunos/as em situação económica precária.

Tratando-se de contextos escolares diferentes, são igualmente ricos e oferecem perspetivas complementares. O colégio privado apresenta uma estrutura consolidada, com forte capital social e académico que se reflete nos resultados e no envolvimento comunitário. Já a escola pública oferece maiores oportunidades de contacto com a diversidade, apresentando uma significativa aposta na inclusão educativa e em práticas inovadoras, embora os resultados escolares quantitativos evidenciem desafios de equidade e de recursos.

6 – Considerações éticas

A presente investigação foi conduzida de acordo com os princípios éticos estabelecidos na *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014)*, assegurando o respeito pelos direitos, privacidade e bem-estar de todos/as os/as sujeitos e instituições participantes. Este compromisso ético foi particularmente importante dado o envolvimento de jovens estudantes e professores/as, bem como a recolha de dados sensíveis em contexto escolar.

No que diz respeito aos *consentimentos informados*, todos/as os/as participantes (estudantes e professores/as) foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e implicações do estudo, tendo-lhes sido providenciados consentimentos informados, que foram devidamente assinados antes da recolha empírica. No caso dos/as jovens, também os/as seus/as encarregados/as de educação ou tutores legais assinaram os

respetivos consentimentos, que foram distribuídos antecipadamente pelas próprias escolas participantes. Em conformidade com a *Carta Ética*, foi reiterado a todos/as participantes o seu direito a serem "plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação", podendo "mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação" (SPCE, 2014, p.7). Todas as entrevistas e grupos de discussão focalizadas foram áudio-gravados, de modo a facilitar a transcrição e posterior análise. Os três modelos de consentimento informado podem ser consultados no *Apêndice 3*, *Apêndice 4* e *Apêndice 5*.

É fundamental realçar que a recolha de dados com jovens participantes menores de idade exige não apenas o consentimento informado dos/as encarregados/as de educação, mas também o *assentimento* dos/as próprios/as jovens. Isto assenta no reconhecimento da agência e autonomia das crianças e adolescentes para participarem de forma consciente, voluntária e respeitosa da sua autonomia, garantindo que a sua participação não decorre de imposição externa. No início dos grupos de discussão focalizada foram devidamente explicados os objetivos e implicações da investigação, dando espaço para que os/as jovens pudessem desistir da participação, mesmo já existindo autorização escrita por parte dos/as encarregados/as de educação. Considerar as questões do assentimento, para além do consentimento, constitui não apenas uma exigência ética, mas também uma condição para a construção de uma relação de confiança entre investigadores/as e participantes, reforçando a validade e legitimidade do processo de recolha de dados.

Assim, o assentimento representa mais do que um procedimento formal: constitui o reconhecimento de que as crianças têm voz, ideias, opiniões e experiências próprias, ainda que expressas de forma distinta da linguagem ou dos códigos habitualmente utilizados pelos adultos (Ferreira, 2014). Escutar e valorizar essa voz implica que os/as investigadores/as suspendam, na medida do possível, os seus entendimentos adultos – "descerem dos seus sapatos com salto" (Ferreira, 2014, p. 156)

Deste modo, a prática de solicitar o assentimento, em paralelo com o consentimento dos/as responsáveis legais, assegura que os direitos de participação das crianças e adolescentes sejam efetivamente respeitados, nomeadamente o direito a serem informados/as e ouvidos/as em assuntos que lhes dizem respeito (Ferreira, 2014, p. 161). Mais do que uma exigência normativa, esta prática promove uma relação de confiança

entre investigadores/as e participantes, garantindo que a participação decorre de forma consciente, voluntária e eticamente responsável, em consonância com os princípios de proteção, respeito e valorização da infância enquanto espaço de produção de sentido e de conhecimento.

Em relação à *garantia de anonimato e confidencialidade*, a confidencialidade e privacidade dos/as participantes e das instituições educativas a que pertencem foram asseguradas em todas as fases da investigação. Os dados recolhidos foram tratados de forma anónima, conforme estipulado na *Carta Ética*: "Os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato" (SPCE, 2014, p.8), sendo que a todos/as os/as participantes foram atribuídos pseudónimos e todos os dados foram codificados de modo a garantir que nenhuma informação sensível pudesse ser associada aos/às participantes ou às escolas envolvidas.

No que concerne à *avaliação de riscos*, não foram identificados riscos físicos ou emocionais associados à participação neste estudo. Todas as interações e recolhas de dados foram conduzidas de modo a preservar a integridade e o bem-estar dos/as participantes, em conformidade com o princípio de que "os processos de investigação [...] deverão ser pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas" (SPCE, 2014, p. 10).

7 – Processo de análise empírica dos dados

Os dados foram tratados por análise de conteúdo, organizada em três etapas – pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação – que estruturam a organização da análise e permitem transformar ideias iniciais num plano de operações simultaneamente flexível e preciso (Bardin, 1977). Enquanto técnica interpretativa, a análise de conteúdo equilibra controlo e leitura inferencial: "enquanto esforço de interpretação, (...) oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade" (Bardin, 1977, p. 9), legitimando a busca do latente e do não-dito que as mensagens retêm. Na passagem da pré-análise para a exploração, procede-se ao recorte e à codificação com base em escolhas explícitas sobre unidades e regras; na fase de tratamento, consolidam-se resultados "falantes" que respondem às questões do estudo (Bardin, 1977). Em termos práticos, seguiram-se as três decisões

clássicas: recorte (unidades), enumeração (modos de contagem) e classificação/agrupamento (categorias), ajustadas ao material e aos objetivos analíticos (Bardin, 1977).

Tendo em conta a natureza do *corpus*, adotou-se o tema como unidade de registo, entendida como "núcleo de sentido" cuja presença ou frequência é pertinente para o objetivo analítico (Bardin, 1977). No que respeita às regras de enumeração, privilegiaram-se presença/ausência e co-ocorrência de temas (Bardin, 1977). Quanto à categorização, conjugaram-se os dois processos descritos por Bardin – o procedimento dedutivo e o procedimento indutivo. É importante sublinhar que foram respeitadas as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade, de forma a assegurar uma categorização clara (Bardin, 1977).

Aplicando estes princípios, a análise do presente estudo foi manual (sem *software*) e procedeu à construção de uma grelha dedutiva com cinco categorias principais desdobradas em subcategorias semanticamente delimitadas e, tanto quanto possível, mutuamente exclusivas: **utilização das redes sociais**: plataformas mais utilizadas, envolvimento e tempo de utilização, finalidades atribuídas, diferendo geracional de perceções e práticas de cidadania digital; **potencialidades percebidas**: impacto na motivação e interesse escolar, influência na aprendizagem e participação, e desenvolvimento de competências; **utilização pedagógica**: experiências de uso dentro e fora da sala de aula, benefícios e constrangimentos da integração pedagógica; **papel da escola na integração das redes sociais**: escola como promotora de cidadania digital, formação de professores, políticas educativas na promoção de cidadania e literacia digital, e propostas juvenis sobre o digital na escola; e, por fim, em **limitações e riscos**: *fake news* e *deepfakes*, *cyberbullying*, e menos socialização. Durante a análise emergiu ainda uma categoria indutiva – redes sociais e relação pedagógica professores–alunos.

Capítulo III.

Apresentação dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados, organizados de acordo com as questões de investigação **QI 1:** De que forma os/as jovens estudantes do 7.º ano usam as redes sociais e de que forma perspetivam o papel das redes sociais nas suas experiências escolares e educativas?; **QI 2:** De que modo os/as professores/as utilizam (ou podem utilizar) as redes sociais como ferramentas pedagógicas e como instrumentos multimodais de promoção de envolvimento e participação escolar dos/as jovens?; **QI 3:** Qual o papel da escola na criação de práticas e orientações que integrem as redes sociais de forma segura e educativa nas atividades curriculares e co-curriculares, promovendo aprendizagem e envolvimento escolar e cívico dos/as jovens? A apresentação e discussão dos dados privilegia a identificação de padrões, tensões e ambivalências, procurando evidenciar não apenas o que acontece, mas em que condições acontece e com que implicações para a participação escolar.

Este capítulo empírico, está organizado em quatro secções. De forma sintética, a **Secção 1** mapeia os usos e potencialidades das redes sociais dentro e fora da escola; a **Secção 2** aprofunda a utilização pedagógica pelos/as professores/as, contrastando redes sociais com plataformas educativas e discutindo mediação, alcance e transferibilidade; a **Secção 3** foca-se no papel da escola na integração das redes sociais na cultura, *ethos* e currículo escolar; e a **Secção 4** sistematiza limitações e riscos identificados pelos/as alunos/as e professores/as à utilização das redes sociais. Cada secção desenvolve-se em torno de subtópicos que correspondem às categorias de análise definidas e apresentadas previamente.

1 – Usos e potencialidades das redes sociais dentro e fora da escola

1.1 – *Plataformas mais utilizadas*

No que diz respeito ao quotidiano digital dos/as alunos/as do 7.º ano, nomeadamente as plataformas de redes sociais que mais utilizam, os dados apontam para uma tríade: *TikTok*, *Instagram* e *WhatsApp*. A par destas plataformas, surge também o *YouTube*. O seguinte excerto, do grupo de discussão focalizada realizado no colégio privado, mostra essa tendência:

> ***Soraia**: TikTok, Instagram e WhatsApp.*
>
> ***Gonçalo**: WhatsApp, TikTok e Instagram.*
>
> ***Rui**: WhatsApp.*

***Sara**: É mais o Instagram e TikTok.*

***Eva**: TikTok, WhatsApp e Instagram.*

***Nuno**: WhatsApp e YouTube.*

***Helena**: Instagram, YouTube e WhatsApp.*

***Lourenço**: WhatsApp e TikTok.*

***Diogo**: TikTok e WhatsApp.*

Deste modo, destaca-se a plataforma *TikTok*, frequentemente descrita como a aplicação "mais presente", pelos/as jovens da escola pública:

> ***Moderador**: Vocês estão sempre a falar do 'For You'[4] porque para vocês o TikTok é aquele que mais está presente na vossa vida?*
>
> ***Mariana**: Muito mais presente.*
>
> ***Célia**: Muito mais presente.*
>
> ***Mafalda**: Muito mais presente.*

Esta convergência em torno do *TikTok*, *Instagram* e *WhatsApp*, confirmada tanto na escola pública como no colégio privado, revela um ecossistema digital relativamente homogéneo entre os/as jovens desta faixa etária, onde cada plataforma cumpre funções distintas, mas complementares no quotidiano comunicacional e de entretenimento.

1.2 – Envolvimento e tempo de utilização

O tempo de utilização é descrito como moderado e disperso, tendendo a não ultrapassar 2-3 horas diárias. Os/As próprios/as alunos/as enfatizam rotinas breves e consumos moderados, contrariando o senso comum a este respeito. Abaixo, os/as estudantes do colégio privado partilham as suas experiências:

> ***Nuno**: Nunca fico mais de 1 hora, depois do jantar.*

[4] A página *For You*, também conhecida por "FYP", é a primeira página a que o utilizador acede ao abrir a aplicação *TikTok*. Consiste num *feed* personalizado de vídeos de criadores que o utilizador poderá não seguir, mas que o algoritmo do TikTok prevê que sejam do seu agrado, com base nos seus interesses e interações anteriores.

> ***Lourenço**: Eu uso de 1 hora a 2 horas por dia.*
>
> ***Helena**: Eu só posso usar até 3 horas, porque os meus pais metem um limite de tempo no meu telemóvel.*
>
> ***Rui**: (...) é tipo 5 minutos, vejo as mensagens, respondo a alguma coisa e depois saio.*
>
> ***Nuno**: Eu uso o WhatsApp tipo 5 minutos só para ver as mensagens e para responder alguma coisa e no YouTube fico todos os dias menos de meia hora.*

A regulação externa emerge em dois planos. No familiar, existe controlo parental em algumas famílias que limita o tempo de ecrã dos/as alunos/as; no institucional, o colégio privado proíbe o uso de telemóveis até ao 9.º ano, configurando um ambiente escolar com barreiras claras ao uso durante o período letivo. As professoras e os professores do colégio privado reconhecem estas formas de regulação como relevantes para a gestão do tempo de ecrã, especialmente no contexto do terceiro ciclo:

> ***Frederica**: No terceiro ciclo, há o cuidado do controlo parental, portanto, não me parece que alguns destes miúdos possam estar (tantas horas).*
>
> ***Manuel**: Os alunos do 1.º ciclo até ao 9.º ano não lhes é permitida a utilização do telemóvel a não ser em circunstâncias muito excecionais.*

Interessantemente, a participação em atividades extracurriculares (e.g: desporto, voluntariado) é interpretada por um docente do contexto privado como um fator regulador da utilização das redes sociais, ajudando a estruturar rotinas. Em contraste, a ausência de alternativas à rotina escolar tende a associar-se a maior dificuldade de autorregulação no uso das redes sociais:

> ***Manuel**: Esses alunos [que participam em desportos e em ações de voluntariado], mesmo quando têm uma utilização intensiva das redes sociais, conseguem ter um uso um pouco mais disciplinado das redes sociais e conseguem compreender quando as utilizar e quando não as utilizar. Os alunos que utilizam muito redes sociais e que não têm atividades alternativas, ou seja, que não têm outras atividades além da atividade escolar e das redes sociais etc., aí esses alunos têm mais dificuldade em gerir o seu uso das redes sociais.*

Emerge, assim, um padrão de regulação múltipla – familiar, institucional e estrutural (através das atividades extracurriculares) – que configura os tempos e modos de uso das

redes sociais, sugerindo que a autorregulação juvenil não acontece no vazio, mas é mediada por contextos e oportunidades concretas de organização do quotidiano.

1.3 – Finalidades atribuídas

De forma geral, os/as professores/as sustentam que os/as alunos/as não recorrem às redes sociais como fontes de informação ou de aprendizagem, descrevendo um uso maioritariamente recreativo. Frederica, professora de Filosofia e Áreas de Desenvolvimento Humano no colégio privado, e Mário, professor de Economia e Sociologia (ligado ao projeto VOTAR CLARO[5]), na escola pública, mostram-se céticos quanto ao uso de algum modo educativo das redes sociais pelos/as jovens:

> ***Frederica****: Raramente é o caso em que eles utilizam as redes sociais no sentido da aprendizagem.*
>
> ***Mário****: Eles fazem muitas das vezes um uso, que é um uso que não me parece que eles procurem as redes sociais como fontes de informação ou conhecimento, é mais como um uso recreativo.*

No entanto, e apesar de os/as professores/as entrevistados/as expressarem forte convicção na sua posição cética relativamente a qualquer uso educativo das redes sociais, vários alunos/as referem utilizá-las para se informar e aceder a conhecimento, a par de outros usos:

> ***Lourenço****: (...) eu utilizo as redes sociais para também me informar um bocado do que acontece no nosso dia a dia.*
>
> ***Diogo****: (...) mas também uso para me informar e para mandar mensagens.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)
>
> ***Sara****: Eu conseguia viver sem as redes sociais, mas também acho que é importante para nos informarmos mais facilmente.*

[5] O projeto VOTAR CLARO é um projeto educativo de promoção da formação e participação políticas dos/as alunos/as. Criado em 2021, afirmou-se através da realização de um primeiro conjunto de atividades de formação política e de incentivo ao envolvimento e participação política dos/as alunos/as, cujo vértice mais saliente foi a simulação de eleições legislativas em janeiro de 2022.

> ***Tiago**: Eu acho que muitas vezes até ajuda trabalhadores porque existem aquelas apps de pesquisa que podem-nos fazer ter mais inteligência sobre o que acontece à volta no mundo e também podemos aprender mais coisas.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Relativamente a outros usos, destacam-se a troca de mensagens, a visualização de vídeos e o entretenimento no tempo livre, com usos breves e orientados a interesses imediatos. Há também interesses específicos, como a leitura, em que se valoriza a potencialidade de algumas plataformas na sugestão e descoberta de novos conteúdos, como é o caso da Rita no excerto abaixo:

> ***Nuno**: O WhatsApp uso só para trocar mensagens e o YouTube para ver vídeos e às vezes pôr likes.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)
>
> ***Tiago**: Eu às vezes utilizo o Youtube para ver uns vídeos.*
>
> ***Rafael**: Eu uso as redes sociais para estar a falar com os meus amigos, para ver vídeos frequentemente, quando não tenho nada para fazer.*
>
> ***Filipa**: Eu uso mais para trocar mensagens.*
>
> ***Rafaela**: Só para me divertir. Quando não tenho nada para fazer vou lá.*
>
> ***Rita**: Eu não utilizo muito, então para mim não é muito importante, mas eu acredito que a maior parte das pessoas que usa, usa mais quando não tem nada para fazer e para se entreter.*
>
> ***Mariana**: Depende do que queremos fazer. O TikTok serve mais para entreter enquanto o Instagram é mais para conversar e falar sobre o teu dia a dia.*
>
> ***Rita**: Eu quando vou mais ao Youtube ou ao Pinterest é para ver mais sobre livros. Eu adoro ler e então tudo que me aparece é livros e eu leio mais por causa disso.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

O testemunho da Rita ilustra uma tendência mais ampla que tem ganho expressão em Portugal, onde as redes sociais, em particular o *TikTok*, têm desempenhado um papel relevante na promoção da leitura entre os jovens. Fenómenos como o *BookTok* transformaram o modo como os livros circulam e são descobertos, aproximando a leitura

das linguagens e dinâmicas próprias das redes sociais. De acordo com o *Expresso* (08 de abril, 2023) e a RTP (23 de março, 2025), este movimento tem impulsionado significativamente as vendas de livros e reconfigurado hábitos de consumo literário, sobretudo entre adolescentes e jovens adultos/as. Neste sentido, as redes sociais, muitas vezes associadas apenas ao entretenimento, revelam também potencial para estimular o gosto pela leitura e favorecer formas contemporâneas de envolvimento cultural e educativo.

Sem desvalorizar a literatura e o discurso público que associam as redes sociais ao aumento da ansiedade, nos dados recolhidos alguns/mas alunos/as atribuem-lhes uma função reguladora/compensatória: ajudam a desanuviar e a gerir a ansiedade perante situações escolares.

> ***Sofia**: Eu acho que também usamos as redes sociais para tirar a ansiedade. Quando recebo uma nota que eu não gosto, vou para o TikTok para distrair a cabeça.*
>
> ***Mariana**: (...), mas às vezes [utilizar as redes sociais] ajuda para abstrair um pouco a cabeça.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Esta função de regulação emocional, ainda que pouco reconhecida no discurso adulto, sugere que as redes sociais ocupam um lugar ambivalente na vida dos/as jovens: simultaneamente fonte potencial de ansiedade e ferramenta de gestão dessa mesma ansiedade, num equilíbrio que merece atenção pedagógica e não apenas censura moral.

1.4 – Diferendo geracional de perceções

Nos discursos dos/as alunos/as, observa-se um equilíbrio entre o reconhecimento dos riscos frequentemente apontados pelos/as adultos/as e a defesa do potencial de aprendizagem e de socialização online. A mesma experiência pode ter efeitos distintos consoante o contexto e a forma de uso.

> ***Diogo**: É errado [o que os adultos pensam], mas algumas coisas são certas. (...) se disserem 'Se estiveres muito tempo no telemóvel não socializas', mas eu na sexta-feira fiz com uns amigos meus um bolo de caneca, mas estávamos no telemóvel a pesquisar como fazer o bolo. Mas também acontece estar com os meus amigos, estamos no telemóvel e não falamos, existe ali um silêncio.*

(Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Esta ambivalência repete-se noutras falas: há consciência de que as RS podem prejudicar a socialização, mas também abrir novos espaços de aprendizagem e novas formas de contacto.

> ***Helena**: Eles [os adultos] têm razão, mas ao mesmo tempo não têm. (...) as redes sociais prejudicam e fazem com que nós não socializemos muito, mas ao mesmo tempo nós também aprendemos muita coisa nas redes sociais. E também conseguimos socializar de outra maneira, conseguimos socializar a partir delas.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Os alunos reconhecem igualmente a tensão com as expectativas parentais, que privilegiam a socialização presencial.

> ***Bruno**: O que nós vemos nas redes sociais pode às vezes ser produtivo, mas os pais podem nos dizer para não estar lá porque eles querem que a nossa vida seja social e não colada no telemóvel.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Para além disso, emerge um sentido de responsabilidade em explicar aos adultos que também existe conteúdo com valor nas redes sociais, como nos refere o Rui, aluno do colégio privado:

> ***Rui**: Os adultos por um lado têm razão, mas por outro lado não têm. (...) um adulto vai achar que aquilo não serve para nada se tu vires coisas que até possam nem ter interesse nenhum, mas se tu conseguires mostrar ao adulto que se calhar não é isso que vês, se calhar podem compreender.*

Finalmente, os/as alunos/as recusam generalizações – nem tudo é mau, nem tudo é bom – sublinhando a necessidade de avaliar caso a caso.

> ***Nuno**: Quando alguma pessoa diz 'Tudo o que está na internet é falso' não acho isso correto porque nem tudo o que está na internet é falso e eu acho que não devemos generalizar as coisas. Nem tudo é muito bom e nem tudo é muito mau.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Esta recusa de categorizações simplistas e a capacidade de identificar nuances revelam uma maturidade reflexiva que contrasta com a representação dominante dos/as jovens

como utilizadores/as passivos/as ou acríticos/as das tecnologias digitais, sinalizando a necessidade de um diálogo intergeracional mais horizontal e menos prescritivo.

1.5 – Práticas de cidadania digital

Na prática, os/as alunos/as referem três cuidados básicos de verificação: confirmação de conteúdos, atenção a sinais de segurança e estratégias de desconfiança inicial. Estas práticas, ainda que de naturezas distintas, indicam consciência do risco e tentativas de autoproteção. Estes hábitos de verificação são mais frequentes sobretudo no que toca a conteúdos de maior interesse pessoal, ficando outros por confirmar – sinal de que a literacia crítica está a desenvolver-se, mas não está consolidada.

> ***Nuno**: Eu aprendo algumas coisas [nas redes sociais], mas tenho sempre o cuidado de verificar se elas são verdadeiras.*
>
> ***Rui**: (...) eu gosto de alguns temas de novas tecnologias. Se me aparecem notícias sobre isso, eu vou verificar. As outras coisas não verifico.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

É interessante notar que vários/as alunos/as, apesar de idades muito jovens (entre 12 e 13 anos), revelam uma notável maturidade na forma como refletem sobre o uso das redes sociais, mostrando inclusivamente conhecimento de critérios técnicos simples como indicadores de confiança:

> ***Tiago**: Eu por acaso só vou a sites que tem o cadeado fechado, que quer dizer que é seguro, e que têm um visto que é a dizer que é oficial. Se só tiver uma das coisas já não entro.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Outros seguem estratégias de desconfiança: partem da dúvida e descartam conteúdos quando algo parece excessivamente duvidoso.

> ***Nuno**: Eu desconfio de quase tudo o que vejo e quando desconfio demasiado, acho logo que é falso. Quando desconfio pouco tanto arranjar uma explicação.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Este conhecimento de critérios técnicos de segurança, aliado às práticas seletivas de verificação, demonstra que os/as jovens não são consumidores/as ingénuos/as de conteúdos digitais, mas desenvolvem – ainda que de forma incipiente e não sistemática –

estratégias próprias de navegação crítica no ambiente online, que podem ser reforçadas e aprofundadas através de práticas educativas intencionais.

1.6 – Impacto na motivação e interesse escolar

De forma geral, os/as alunos/as antecipam maior interesse e motivação se os/as professores/as e/ou a escola integrassem as redes sociais de algum modo – sobretudo quando associadas a atividades de participação e jogos.

> ***Rui**: De alguma forma, sim. Estamos num mundo digital, já muitos usamos redes sociais, já nos habituamos a elas, então fazer uma coisa que gostamos e complementar com uma aula que se calhar não é assim a coisa que mais gostamos, pode ser benéfico.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)
>
> ***Mafalda**: Se me deixassem também eu gostava. Mas não para estar no telemóvel, para participar tipo num Quizz. (...) num Kahoot.*
>
> ***Mariana**: Ter atividades mais virtuais porque acho que as aulas de hoje em dia são muito teóricas, mesmo nas disciplinas mais práticas, são muito teóricas. Torna-se um pouco secante (...) se [os/as professores/as] utilizassem as redes sociais também fazia com que nos percebessem melhor, ou seja, estavam mais envolvidos connosco.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Se a escola assumisse um papel mais ativo nas RS, os/as alunos/as afirmam que prestariam mais atenção e participariam mais.

> ***Moderador**: Se vocês sentissem que a escola tem um papel mais ativo nas redes sociais (...) iria influenciar, de alguma forma, a maneira como vocês estão envolvidos nos projetos da escola?*
>
> ***Rita**: Sim.*
>
> ***Mariana**: Sim, muito.*
>
> ***Grupo**: Sim.*
>
> ***Rita**: Chamaria muita atenção…*
>
> ***Mariana**: E nós prestaríamos muito mais atenção.*

(Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Os/As próprios/as alunos/as reconhecem, contudo, condições e limites: há potencial para motivar, mas o risco de distração exige um uso criterioso e com objetivos claros.

> ***Rui**: (…) pode ser benéfico. Mas também pode ser mau por causa da distração.*
>
> ***Soraia**: Eu acho que depende porque por um lado se calhar de vez em quando dizerem assim 'ir à rede social procurar sobre um assunto' acho que isso é bom, pode nos beneficiar a melhorar a nossa maneira de pesquisar informação, de selecionar informação, mas ao mesmo tempo pode ser um bocado distrativo.*

(Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

A motivação também varia com o tema e com o empenho individual: assuntos percebidos como repetitivos desmotivam; outros, mais desafiantes, podem envolver mais a turma.

> ***Rita**: Eu acho que alguns iriam participar, mas também depende do empenho que o aluno tem (…) E também iria ajudar a pesquisar coisas mais importantes.*
>
> ***Mariana**: E depende do assunto. Há assuntos um pouco secantes (…) se falássemos de assuntos mais… rebuscados, talvez seria melhor. E teriam mais envolvimento nesse assunto.*

(Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

No discurso da Helena, aluna do colégio privado, emerge uma ambivalência que combina reconhecimento do potencial com receio de excesso digital em contexto escolar – um tom que ressoa alertas comuns no discurso adulto, mas que é assumido pela própria aluna:

> ***Helena**: Sim e não. (…) as aulas iam ser mais interativas, íamos ficar mais motivados, mas ao mesmo tempo íamos socializar menos (…) íamos estar num ambiente muito digital que também não faz bem.*

Do lado dos/as professores/as, sobressai a preocupação com os/as mais novos/as, por considerarem que ainda não dispõem de filtros suficientes para se autorregularem. Para os/as alunos/as mais velhos, admitem usos fora da sala de aula (projetos/atividades extracurriculares) como cenário mais adequado.

> ***Frederica**: (…) os mais novos têm alguma dificuldade de fazer alguns filtros e precisam muito deste controlo (…) No caso dos mais velhos, só se forem efetivamente utilizar as redes sociais para atividades extracurriculares ou*

> *projetos fora da sala de aula (...) Não sei até que ponto conseguiríamos fazer isto tudo em sala de aula.*
>
> (Entrevista, colégio privado, 07 de fevereiro, 2025)

Em contexto de aula, e ao contrário do que dizem os/as estudantes, a expectativa docente é que o efeito motivacional seja reduzido:

> ***Amélia**: (...) talvez… Sim, mas eu acho que ao mesmo tempo essa influência [das RS] seria um bocadinho leve. Não seria profunda, mas podia influenciar.*
>
> (Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

Ainda assim, um professor da escola pública reconhece que as redes sociais poderiam fortalecer a relação pedagógica em certos aspetos (proximidade, comunicação), mesmo que considere as plataformas institucionais suficientes.

> ***Mário**: Eu pessoalmente não uso, mas reconheço que poderia ajudar a fortalecer alguns aspetos na relação dos professores com os alunos. (...) para a necessidade que tenho de comunicar com eles (...) o Teams é suficiente. Portanto não sinto a falta de mais nenhuma rede social para isso.*

Este contraste entre o entusiasmo estudantil e a cautela docente evidencia uma lacuna de expectativas quanto ao papel motivacional das redes sociais na escola, sinalizando a necessidade de experimentação pedagógica informada que permita testar, em contextos controlados, as potencialidades e limites da integração destas plataformas em práticas educativas significativas.

1.7 – Influência na aprendizagem e participação

No discurso docente predomina uma visão cética sobre o valor das aprendizagens realizadas nas redes sociais e a sua transferibilidade para a sala de aula. A perceção geral é a de que os conteúdos consumidos são pouco densos e difíceis de mobilizar em contextos curriculares. As perspetivas a este respeito, na escola pública e na escola privada, são muito críticas e pessimistas:

> ***Frederica**: (...) tenho cada vez mais a noção do que aquilo que eles fazem ou veem nas redes sociais é cada vez menos útil para as aulas. (...) o sumo daquilo é muito pouco, é muito básico (...) Não tenho uma perspetiva, nada, nada otimista.*

(Entrevista, colégio privado, 07 de fevereiro, 2025)

> ***Amélia**: Eles dizem montes de vezes 'isto estava no TikTok' (...) como se o que está no TikTok é a coisa mais verídica possível [tom irónico]. (...) Temos dificuldades em desconstruir.*

(Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

> ***Mário**: Aí tenho sérias dúvidas. Convidar as redes sociais a entrar na sala de aula sem os devidos cuidados não, não sou a favor disso. (...) não vejo as redes sociais como alguma coisa que eu pessoalmente estivesse interessado em promover na sala de aula tal como elas existem hoje.*

(Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Ainda assim, os/as docentes admitem exceções e condicionantes. A transferência e continuidade educacional entre o que se aprende nas redes sociais e nas salas de aula é descrita como heterogénea e dependente de competências críticas dos alunos.

> ***Manuel**: Eu acredito que sim, que uma parte é transferível. (...) é difícil fazer generalizações (...) a forma como utilizam é muito heterogénea. (...) há alunos em que pouco ou nada pode ser transferível para a realidade escolar ou até mesmo uma realidade profissional futura (...) e outros em que uma parte mais significativa acaba por ser transferível.*

(Entrevista, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

> ***Mário**: Transferível é, agora se é alguma coisa que lhes acrescenta valor (...) passa muito pela capacidade (...) de ser crítico.*

(Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Fora do contexto de aula, os projetos surgem como o espaço privilegiado para integrar redes sociais com sentido pedagógico. Este é um ponto valorizado pelo docente do colégio privado, que identifica usos orgânicos e necessidades reais de comunicação e participação:

> ***Manuel**: A integração das redes sociais nos projetos, ou seja, fora tanto da sala de aula, nos projetos escolares, acho que é uma forma excelente e eu descobri isso através da participação nos projetos. As redes socias aí surgem de uma forma muito orgânica e muito natural e preenchem necessidades que seriam muito difíceis de preencher de outras formas. (...) as redes sociais acabam por*

> *surgir de uma forma muito natural e muito orgânica, e acabam por satisfazer necessidades que os projetos têm e, portanto, acho uma excelente forma de introduzir os alunos e os jovens a uma utilização responsável das redes sociais, porque percebem de uma forma muito orgânica como é que podem usar as redes sociais que não seja exclusivamente para fins de entretenimento ou lazer.*

Em contexto de aula, os dois professores entrevistados, da escola pública e do colégio privado, tendem a preferir alternativas mais controláveis e alinhadas com objetivos didáticos explícitos, sublinhando-se a importância de capacitação dos/as estudantes para usos críticos das redes sociais, ignorando-se que alguns/mas estudantes possam já ter desenvolvido competências de uso consciente das plataformas:

> ***Manuel**: Enquanto na sala de aula eu consigo preencher aquilo que a rede social poderia preencher com outras ferramentas [educativas]. Se calhar algumas delas até mais adequadas porque podem ser mais monitorizadas, mais controladas por um adulto,*
>
> (Entrevista, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

> ***Mário**: (...) o que deveria ser feito era todo um outro combate, para tornar os alunos utilizadores mais críticos, conscientes e menos vulneráveis nas redes sociais.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março 2025)

Na prática quotidiana da relação entre docentes, sobressaem ferramentas digitais não abertas – as plataformas educativas – para colaboração e partilha, que os/as docentes consideram mais adequados à construção orientada de aprendizagens.

> ***Amélia**: Eles [outros/as professores/as] usam o Teams também (...) e fazem paddlets para os miúdos irem postando coisas e eles próprios porem as coisas que fazem nas aulas, para haver aqui uma partilha. E no fundo uma partilha que leva a aprendizagens, por exemplo, 'olha que giro, vou fazer igual'.*
>
> (Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

A preferência docente por plataformas educativas fechadas reflete uma preocupação legítima com a qualidade e controlabilidade dos processos de aprendizagem, mas pode também sinalizar uma oportunidade perdida de trabalhar pedagogicamente com os

ambientes digitais onde os/as jovens já circulam, desenvolvendo literacia crítica através da mediação reflexiva dos seus usos quotidianos.

1.8 – Desenvolvimento de competências

Contrastando com o que pensam os/as professores/as, quando ouvimos os/as alunos/as, eles/as descrevem-nos um leque alargado de competências desenvolvidas através das redes sociais, que vão desde pequenas aprendizagens do quotidiano a apoios úteis em contexto escolar e digital. Em primeiro lugar, surgem os "*life hacks*" – uma expressão para referir qualquer truque, atalho, competência ou método inovador que aumenta a produtividade e a eficiência em determinado aspeto da vida:

> ***Nuno**: Sim, [aprendemos] coisas também da escola, mas também por exemplo, 'life hacks'. Coisas engraçadas que dá para fazer.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Em segundo lugar, destacam-se competências práticas, como aprender a cozinhar, com consciência de que o modo de aprendizagem mediado por ecrã pode substituir (ou complementar) aprendizagens familiares:

> ***Sara**: Sim, dá para aprender algumas coisas. Às vezes eu também aprendo a cozinhar.*
>
> ***Helena**: Nós já aprendemos num vídeo a cozinhar, só que ao mesmo tempo não estamos a socializar, por exemplo, a aprender a cozinhar com a nossa mãe.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

No plano escolar, os/as alunos/as referem o recurso a vídeos explicativos no YouTube, inclusive em áreas como a matemática, assinalando uma função de apoio ao estudo.

> ***Soraia**: […] existem até vídeos, por exemplo no YouTube, que explicam matérias da escola que acho que são interessantes.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)
>
> ***Filipa**: Já aprendi matemática antes [no YouTube].*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

As plataformas são também mobilizadas para *hobbies* e desporto, como forma de atualização de técnicas, movimentos ou materiais.

> ***Lourenço**: A maioria dos vídeos que me aparecem são de futebol, jogadas de futebol. Portanto aprendo com isso.*
>
> ***Gonçalo**: […] eu ando de skate e gosto de praticar e também fico informado, por exemplo, sobre novas peças, novas coisas.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Surge, ainda, o desenvolvimento de competências digitais específicas, como aprender a usar um software (e.g, programas de desenho), com alunos/as a reconhecerem que certos tutoriais curtos e práticos são particularmente úteis.

> ***Célia**: […] no TikTok também dá para pesquisar algumas coisas sobre outros sites. Para ajudar a mexer noutros sites ou programas. Por exemplo, num programa de desenho, que é o que eu mais uso, ajuda-me muito a perceber como mexer no site e quando eu pesquiso no Google ou no Youtube, não explica muita coisa que dê para entender como é que isso funciona.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Relativamente à forma como procuram e validam informação, há referências à melhoria da maneira de pesquisar e à capacidade criativa, com as redes sociais a funcionarem como fonte de ideias que podem ser combinadas e transformadas pelos/as alunos/as.

> ***Soraia**: Acho que algumas competências sim, como a maneira de pesquisar e a criatividade.*
>
> ***Diogo**: Para mim, socializar e também a maneira como pesquisar e também a criatividade, porque às vezes podem aparecer ideias e depois eu posso exmplorar essas ideias.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Há, ainda, menções a conhecimentos culturais e temas de curiosidade intelectual (e.g, lendas e questões sobre a "existência do ser humano"), sublinhando o uso orientado a canais considerados mais fiáveis:

> ***Tiago**: Eu faço muitas perguntas, muitas vezes sobre a existência do ser humano e isso, mas também estou num canal no WhatsApp que é sobre lendas e eu entro sempre nos canais oficiais e pronto, fico a saber mais.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Por fim, os/as próprios/as alunos/as expressam ressalvas: reconhecem ganhos (referidos acima), mas também limites, como a qualidade variável dos conteúdos, e a necessidade de triagem e complemento com fontes mais robustas.

> ***Mariana**: Depende também das redes sociais que estamos a falar. Se estivermos a falar do TikTok e do Instagram, isso não. Se nós formos ao google e procurarmos a mesma informação, é muito diferente da que vai aparecer no TikTok, porque no TikTok vai aparecer sempre mais montagens e notícias falsas com a inteligência artificial.*
>
> ***Rita**: Também depende se procura saber e se pesquisa para tentar perceber, mas obviamente que quando se pesquisa é melhor no google ou num livro.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Esta consciência crítica dos limites das plataformas, expressa pelos/as próprios/as alunos/as, desafia a narrativa docente de défice digital e sugere que o trabalho pedagógico deve partir das competências já existentes – ainda que emergentes – para as consolidar e expandir, em vez de as ignorar ou desvalorizar.

Em síntese, os dados sobre *Usos e potencialidades das redes sociais dentro e fora da escola* sugerem que o quotidiano digital dos alunos gravita em torno de *TikTok*, *Instagram* e *WhatsApp*, com o *YouTube* a assumir um papel não só recreativo, mas também de consulta e aprendizagem autónoma. A centralidade do *TikTok* contrasta com as investigações realizadas anteriormente, que destacavam o Instagram como rede social mais utilizada pelos/as jovens (Soares, 2020; Malafaia, Kettunen & Luhtakallio, 2024), embora isto possa ser explicado pelo facto de o nosso estudo centrar-se em jovens mais novos/as. O lugar funcional do YouTube converge com os estudos que identificam as RS enquanto ecossistemas de aprendizagem informal, capazes de ligar práticas do quotidiano a tarefas escolares quando existem propósitos claros (Orlanda-Ventayen & Ventayen, 2017; Greenhow & Lewin, 2016). Este padrão alinha-se com a literatura que descreve as RS como infraestruturas multifuncionais da sociabilidade juvenil com forte apelo das plataformas mais visuais e dinâmicas (Lisbôa e Silva, 2024; Soares, 2020; Sousa, 2025; Malafaia, Kettunen & Luhtakallio, 2024).

O uso acontece em doses curtas, atravessadas por regras familiares e escolares e por rotinas extracurriculares que impõem fronteiras. Mais do que o entretenimento, a

socialização, a aprendizagem, a organização do estudo e a regulação emocional emergem nos discursos juvenis sobre o uso de redes sociais, o que gera uma certa ambivalência: reconhece-se a distração e a pressão da "presença permanente", mas também uma utilidade e eficácia pragmática – dos tutoriais que resolvem dúvidas à descoberta de interesses e à sensação de pertença.

É notório um certo conflito intergeracional em torno do que conta como "conteúdo com valor", marcado por visões que ora romantizam a tecnologia, ora a demonizam, e por uma representação adulta dos/as jovens como "deficitários/as digitais". Este diferendo ecoa nas críticas aos "pânicos morais" e reforça a necessidade de leituras situadas dos usos, reconhecendo a articulação entre online e offline nas sociabilidades e identidades juvenis (Malafaia, 2025; Sousa, 2025). Enquanto os/as docentes descrevem os/as jovens como utilizadores/as acríticos/as e predominantemente recreativos/as das redes sociais, os/as próprios/as jovens relatam práticas diversificadas e, em muitos casos, conscientes – desde a validação de fontes até ao reconhecimento dos limites das plataformas. Esta discrepância sugere que o défice pode residir menos nas competências dos/as jovens e mais no reconhecimento adulto dessas competências.

Os/as alunos/as demonstram reflexão crítica sobre os seus próprios usos, recusam generalizações simplistas e evidenciam conhecimento de estratégias básicas de segurança e verificação de informação, ainda que estas práticas nem sempre estejam plenamente consolidadas. Relativamente à motivação escolar, antecipam maior envolvimento se as redes sociais fossem integradas pedagogicamente, especialmente através de atividades participativas e lúdicas, reforçando o estudo de Raminhos (2020) onde a utilização das redes sociais fortaleceu a motivação e o sentido de pertença dos/as alunos/as envolvidos.

Contudo, os/as jovens participantes no nosso estudo reconhecem também os riscos de distração e a necessidade de um uso criterioso. Esta consciência reflexiva contrasta com a visão docente mais cética, que tende a subestimar tanto as competências já existentes como o potencial motivacional das plataformas. Os/as professores/as preferem alternativas mais controláveis – como plataformas educativas fechadas – e veem nos projetos extracurriculares o espaço mais adequado para integrar as redes sociais. É precisamente nestes cenários que a literatura identifica ganhos pedagógicos mais consistentes, aproximando a escola das práticas digitais significativas dos/as estudantes (Greenhow & Lewin, 2016; Raminhos, 2020).

2 – Utilização pedagógica das redes sociais pelos/as professores/as

2.1 – Experiências de uso dentro e fora da sala de aula

Nos dois contextos escolares observados, o ponto de partida é distinto. No colégio privado, o contacto com redes sociais durante o período letivo é muito limitado devido à proibição de telemóveis até ao 9.º ano, o que condiciona usos em aula e nos intervalos.

> ***Helena**: Usar, não usam [os/as professores/as], mas nós também não podemos estar a usá-las durante as aulas nem durante os intervalos por isso quando estamos na escola nunca temos muito contacto com isso, nem nas aulas nem nos intervalos.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Apesar desta restrição, no contexto privado trabalham-se os temas das redes sociais na disciplina de TIC e Cidadania e Desenvolvimento, com foco em boas práticas e os possíveis perigos das mesmas.

> ***Gonçalo**: […] hoje nós fizemos um trabalho em TIC que era sobre o dia da internet e estivemos a falar sobre as boas práticas e os perigos na internet.*
>
> ***Lourenço**: Nós temos uma disciplina que houve um trabalho que nós fizemos sobre os perigos da internet e esses perigos eram as redes sociais que eram o Instagram, TikTok, etc.*
>
> ***Helena**: Em TIC e Cidadania, sim. Explicam-nos isso e fazemos muita coisa sobre isso.*

Na escola pública, os/as alunos/as referem que estes perigos não são muito trabalhados em Cidadania; a exceção surge nas aulas de Português, onde a temática é valorizada pela professora – e apreciada pelos/as alunos/as.

> ***Moderador**: E aqui na escola, nas vossas aulas, vocês falam nestes perigos e de estratégias para combater estes perigos?*
>
> ***Mariana**: Não. Nós temos Cidadania e não falamos muito sobre isso. Falamos mais em Português, o que é estranho, mas falamos mais em Português sobre esse tipo de temas.*

> ***Rita**: É porque a nossa professora de Português adora falar sobre esses temas e nós também achamos muito interessante o facto de ela gostar desses temas. Eu, por exemplo, adoro falar sobre isso.*

O uso pedagógico direto de redes sociais na escola pública é pontual, surgindo sobretudo como inspiração para projetos.

> ***Rita**: […] A professora de História uma vez falou. […] Ela abriu o Facebook dela, mas foi para nos mostrar uma ideia que poderíamos fazer no projeto de Cidadania […] fazer um podcast […] Foi a única vez que nos mostrou.*

Ainda na escola pública, alguns/mas alunos/as recorrem ao YouTube como apoio ao estudo (fichas e vídeos), embora nem todos/as o façam.

> ***Moderador**: No Youtube […] não costumam pesquisar coisas para os testes?*
>
> ***Rafaela**: Não.*
>
> ***Mariana**: Sim.*
>
> ***Moderador**: Utilizas como uma ferramenta para pesquisa? O que é que tu pesquisas?*
>
> ***Mariana**: Fichas e vídeos.*

Do lado docente, no colégio privado, há uso intenso de tecnologias educativas (*Office 365*, *Teams*), mas evita-se integrar redes sociais em aula; já fora da sala, em projetos, as redes tornam-se facilitadoras da comunicação e participação. Em paralelo, existe um trabalho sistemático de literacia digital.

> ***Manuel**: Utilizo bastantes tecnologias dentro da sala de aula. Não recorro frequentemente a redes sociais porque o setor da educação e os professores têm ferramentas que basicamente fazem o que uma rede social faria, ou uma grande parte, mas estão desenhadas especificamente para o contexto de educação e para o contexto de sala de aula. […] Quando eu tenho um sistema de Office 365, um Teams desenhados para fins educativos isso acaba por me retirar um bocado a necessidade de utilizar redes sociais. […] Daqui retiro se calhar a questão do WhatsApp, mas […] só utilizo em projetos. […] No projeto Eco Escolas ter um grupo no WhatsApp com os alunos é um facilitador da comunicação. (…) Em Cidadania e Desenvolvimento, há determinadas temáticas – umas abordadas por mim e outras abordadas por outros colegas – em que sim, que a utilização das redes sociais é presente. Eu dou agora um módulo que é de literacia digital e na*

> *literacia digital falamos, por exemplo, da inteligência artificial, falamos da utilização saudável da internet, e aí encontramos muitos exemplos e muitas oportunidades para utilizar as redes sociais.*

No colégio privado, para além do uso do *WhatsApp* com turmas do secundário, verificou-se uma curadoria ocasional de materiais encontrados nas redes sociais para depois trabalhar em sala – ainda que de forma residual.

> ***Frederica**: […] nós temos grupos no WhatsApp no secundário […] para enviar esquemas, às vezes um esquema que eu faço no quadro e alguém regista, fotografa e partilha no grupo; indicações eventualmente; tirar dúvidas. (…) Gosto muito de trabalhar vídeos com os mais novos e há muita coisa que eu vou buscar às redes sociais. (...) A verdade é que aparece de tudo, mas realmente às vezes aparecem coisas interessantes, vídeos interessantes, curtas-metragens, ideias, pensamentos e obviamente que consigo ver esse aspeto positivo e consigo transportar para a sala, embora seja numa forma muito residual, mas sim.*

Na escola pública, um professor não utiliza as redes sociais e prefere as plataformas educativas (*Moodle*, *Teams*), recorrendo ao *YouTube* de forma passiva; a prática letiva inclui pouca utilização de RS em aula.

> ***Mário**: […] não se trata propriamente de redes sociais, são canais digitais de partilha de informação, plataformas de trabalho, portanto, não são redes sociais. (…) O que nós utilizamos mais são plataformas e canais digitais como o Moodle e o Teams e outros do género. Muitas vezes recorremos também ao Youtube pela facilidade de acesso a determinados vídeos que queremos mostrar, mas numa forma um pouco passiva.*

A utilização de grupos de *WhatsApp* com as turmas é frequente para agilizar a comunicação, bem como o uso de outras redes sociais, como o *Instagram*, para estender a relação pedagógica, incluindo contacto com ex-alunos/as.

> ***Amélia**: Eu uso muito com eles o Teams […] e o WhatsApp, normalmente tenho sempre um grupo de WhatsApp com as turmas, para poder comunicar com eles. Normalmente no Insta também os sigo, ou eles me seguem a mim. (…) Não, é pessoal [o Instagram]. Não tenho qualquer problema [em partilhar com os alunos] Como viajo bastante, gosto de meter as minhas coisas associadas à viagem. Dos miúdos, eles metem um monte de coisas e eu noto que, porque tenho essa noção e eles me dizem, há algumas coisas que eles postam e bloqueiam-me.*

> *Eles sabem que é melhor a professora não ver e, portanto, percebo isso, mas tranquilo e entendo perfeitamente. (...) Comunico muito com os ex-alunos também, para mim isso foi a parte mais gira. Porque acabo por ver como estão, como cresceram, como evoluíram, como casaram e em que profissão estão, se estão a viajar, ...*
>
> (Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

Este ponto suscita posições diferentes entre docentes: enquanto a professora Amélia valoriza a proximidade, outro professor sublinha a necessidade de separar esferas.

> ***Mário**: A nível pessoal, acho que o facto de não partilhar as redes sociais com os alunos, mesmo que as tivesse, é uma linha saudável de separação entre dois mundos. O mundo da relação de trabalho, que consiste no meu desempenho de deveres como professor e por outro lado sou uma pessoa com a sua vida privada. Acho importante que haja uma separação da esfera privada da vida do aluno e da vida do professor e se as redes sociais fossem utilizadas nesse sentido, na minha opinião, não iria gostar de ver os dois mundos a confundirem-se.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Estas diferentes opiniões sobre, por um lado, a continuidade relacional possibilitada pelas redes sociais e a demarcação entre vida profissional e privada levantam, em última análise, questões éticas e práticas sobre proximidade, assimetria de poder, privacidade e bem-estar docente.

2.2 – Benefícios e constrangimentos da integração pedagógica das redes sociais

Na perspetiva dos/as estudantes emergem benefícios claros quando as redes sociais são usadas com propósito pedagógico. Um primeiro ganho é a proximidade com a "realidade" dos/as alunos/as, sobretudo quando o uso ocorre fora do tempo de aula e em formatos ajustados.

> ***Diogo**: Eu gostava que usassem [redes socais], mas que não fosse durante a aula (...) Eu gostava que eles usassem fora da escola porque assim eles podiam estar mais próximos da nossa realidade.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

As redes sociais também podem funcionar como fonte de ideias para práticas experimentais no âmbito das aulas de Ciências, ajudando a diversificar as atividades e a inspirar tarefas de sala de aula.

> ***Rita**: (...) a as redes sociais podiam dar ideias de experiências que poderíamos fazer na parte das aulas práticas.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Em termos de apoio à aprendizagem, o *YouTube* é destacado como recurso útil tanto para aprender novos conteúdos como para ultrapassar dificuldades, pela possibilidade de rever explicações ao próprio ritmo do/da estudante.

> ***Mariana**: Eu às vezes no Youtube, acho que o uso mais para aprender. Uso para aquelas aulas online com aqueles professores que têm contas e que explicam as disciplinas.*
>
> ***Tiago**: Eu utilizo muito raramente o Youtube para estudar, mas acho que também é uma boa forma para quem tem mais dificuldades. (...) É bom para alunos que têm mais dificuldades, que podem ir pesquisar vídeos, puxar atrás se for preciso e fazer ao ritmo deles.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Do lado docente, ressalta a agilidade na comunicação com as turmas e o valor das redes "fechadas" (ou educativas) como canais de trabalho, sem excluir a utilidade de redes abertas para divulgação e proximidade em situações específicas.

> ***Amélia**: Para mim o WhatsApp é fundamental porque (...) facilita a comunicação com eles [estudantes]. (...) As redes sociais (...) funcionam para relações interpessoais, para divulgação de atividades, para estarmos próximos deles. (...) percebi que era uma ferramenta muito interessante até para comunicar com eles, quando eles já não estão cá comigo. (...) O Teams é super útil, é fundamental para eu comunicar com eles, para lhes dar materiais, para dar exercícios, até para tirar dúvidas. (...) Redes sociais fechadas, acho que são importantes. Redes sociais mais abertas, acho que já não fazem tanto sentido.*
>
> (Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

Esta distinção entre redes "fechadas" e "abertas" traduz uma perceção das plataformas educativas como oferecendo controlo pedagógico, e as redes sociais enquanto potenciais amplificadores da relação pedagógica para além dos muros da escola.

Entre vários alunos/as (particularmente do colégio privado) predomina uma perceção crítica quanto ao uso de redes sociais dentro da sala de aula, salientando riscos de distração, queda de rendimento e benefícios pouco claros.

> ***Sara**: Se os professores usassem as redes sociais nas aulas iria-nos prejudicar porque precisamos de ter aquela aula, para termos um bom futuro e para termos mais cultura geral, mas se o professor estivesse a pesquisar alguma coisa para o nosso trabalho na sala de aula seria bom.*
>
> ***Nuno**: Eu não acho que seja uma coisa assim muito importante, os professores às vezes vão ao Youtube para pesquisar um vídeo para nos mostrarem, mas isso não acontece muitas vezes e acho que também não é necessário acontecer.*
>
> ***Helena**: Gostar, nós íamos gostar todos, mas ao mesmo tempo o nosso rendimento e cultura geral iam cair muito e as aulas podiam ser mais divertidas, mas não íamos aprender tanto. Ia estar um ambiente mais fechado e não tão social.*
>
> ***Soraia**: Eu acho que podia ser um fator para a nossa distração. (...) os vídeos nós podemos ver em casa (...) nas aulas já não estávamos tão atentos e poderíamos não aprender tão bem.*
>
> ***Rui**: Acho que nos iria prejudicar mais do que nos iria ajudar.*

É interessante notar que estes discursos de vários/as alunos/as do colégio privado parecem ecoar e internalizar narrativas adultas de desconfiança ou mesmo demonização das redes sociais em contexto escolar. Esta apropriação do discurso dominante pode refletir tanto a eficácia de mensagens preventivas recebidas na escola e em casa, como uma autocensura face às expectativas institucionais, revelando como as representações sociais sobre tecnologia moldam – e por vezes limitam – as conceções juvenis sobre os seus próprios usos e necessidades digitais. Mesmo com orientação do/a professor/a, os/as alunos/as admitem que seria difícil resistir à tentação de "ir ver outras coisas", o que reforça a preocupação com o foco em aula.

> ***Lourenço:** Eu ia gostar, mas sei que também não me ia beneficiar nada.*

***Moderador**: Mesmo que fosse uma interação guiada (...) acham que isso também prejudicaria?*

***Helena**: Acho que aí já não prejudicaria tanto, mas continuaria a prejudicar um bocado.*

***Moderador**: Mas no sentido de que vocês não conseguiriam conter a vontade de fazer outras coisas além do que o professor solicitou?*

***Grupo**: Sim.*

(Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Acresce a perceção de dificuldade em trabalhar temas 'sérios' via redes sociais, seja pela qualidade variável da informação, seja pela incerteza sobre o que é fiável.

***Rita**: Mas aprender assim uma coisa mais séria [nas RS] é mais complicado.*

***Mariana**: É difícil [saber o que é verdadeiro ou não] porque nunca sabes o que é que estamos a falar.*

(Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Da perspetiva docente, surge uma leitura equilibrada: há vantagens de curto prazo na motivação, mas também riscos para a resiliência e para a aprendizagem significativa, se a escola depender em excesso do que "cativa".

***Manuel**: Acho que é como tudo. Pode ter as suas vantagens e pode ter as suas desvantagens. Em termos de cativar e motivar alunos a curto prazo – atenção que esta questão do cativar e motivar, eu acho que isto funciona sempre mas é a curto prazo – acho que sim, que tem mais valias e mais vantagens. A questão é: eu enquanto professor preparo alunos para a vida fora da escola No seu futuro profissional, embora seja importante eles terem atividades que os cativam eles também vão ter que estar preparados para fazer atividades e utilizar ferramentas que não sejam as mais cativantes. Há sempre um perigo de utilizarmos apenas as ferramentas que os motivam e não estarmos a desenvolver neles a resiliência de utilizar ferramentas que não os motivam, mas que são necessárias. (...) acho que o pêndulo passou de um extremo para o outro (...) os alunos podem estar motivados e mesmo assim não estarem a aprender nada de significativo para a sua vida futura.*

(Entrevista, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Esta reflexão de Manuel coloca em tensão dois objetivos pedagógicos importantes: por um lado, o de motivar os/as estudantes (promovendo o seu envolvimento e interesse) e, por outro lado, o de preparar os/as estudantes para contextos profissionais futuros (em que se confrontarão com tarefas pouco apelativas). A integração pedagógica das redes sociais situa-se, assim, no equilíbrio entre a aproximação às culturas, linguagens e interesses juvenis e o desenvolvimento de competências de autorregulação, resiliência e gestão de tempo.

Em síntese, os dados sobre a *Utilização pedagógica das redes sociais pelos/as professores/as* revelam que as redes sociais ocupam um lugar predominantemente periférico nas práticas letivas formais, mas assumem funções comunicacionais relevantes fora da sala de aula.

No colégio privado, a proibição de telemóveis até ao 9.º ano limita o contacto com RS durante o período escolar. O trabalho pedagógico desloca-se para TIC e Cidadania e Desenvolvimento, centrando-se em boas práticas, riscos e literacia digital. Privilegiam-se plataformas educativas fechadas (*Office 365, Teams*) por oferecerem maior controlo e alinhamento com objetivos didáticos. As redes abertas (*WhatsApp*) surgem em projetos extracurriculares, onde emergem de forma orgânica. A presença das redes em projetos extracurriculares confirma evidências de ganhos de motivação e pertença quando usadas com propósito educativo (Orlanda-Ventayen & Ventayen, 2017; Raminhos, 2020).

Na escola pública, observa-se maior heterogeneidade. Alguns/mas docentes recorrem exclusivamente a plataformas fechadas (*Moodle, Teams*); outros/as valorizam a comunicação via *WhatsApp* e *Instagram*, defendendo que esta proximidade reforça a relação pedagógica. Esta posição contrasta com docentes que sublinham a importância de manter fronteiras claras entre vida profissional e privada, refletindo tensões éticas sobre os limites da relação pedagógica no ambiente digital.

Os/as alunos/as reconhecem potencialidades quando as redes têm propósito pedagógico: aproximação à realidade juvenil e acesso a recursos de apoio ao estudo. Contudo, particularmente no colégio privado, predomina uma perspetiva crítica sobre o uso em sala de aula, antecipando distração e queda de rendimento – discursos que parecem internalizar narrativas adultas de desconfiança. A ênfase na literacia e cidadania

digital reforça críticas a abordagens proibicionistas e destaca a importância da capacitação crítica dos/as jovens (Malafaia, 2025).

Do lado docente, reconhecem-se ganhos na motivação e comunicação, mas alertam-se para riscos: dependência de ferramentas motivadoras pode comprometer a resiliência; a motivação imediata não garante aprendizagem significativa. Por isso, preferem-se plataformas fechadas em aula e redes abertas em projetos extracurriculares. Com efeito, o uso de plataformas fechadas em aula permite monitorização, alinhamento com objetivos e avaliação criterial, enquanto as redes abertas ampliam a comunicação e o envolvimento quando bem enquadradas (O'Keeffe, 2016; Raminhos, 2020).

Em suma, a integração pedagógica eficaz depende de condições estruturais, intencionais e relacionais. O desafio consiste em equilibrar motivação e resiliência, proximidade e fronteiras – superando tanto o pânico moral quanto a ingenuidade tecnológica.

3 – O papel da escola na integração pedagógica das redes sociais

3.1 – Escola como promotora de cidadania digital

Nos contextos analisados, a promoção de cidadania digital assume configurações distintas. No colégio privado, o tema é trabalhado de forma explícita em várias disciplinas, com atenção às boas práticas e aos riscos associados aos meios digitais.

> ***Manuel**: Temos o módulo de literacia digital, temos TIC, temos também outro módulo de Cidadania e Desenvolvimento que é comportamentos de risco e fala-se exatamente da utilização exagerada ou abusiva da internet e dos meios digitais, portanto, sim, é muito abordado aqui no colégio.*

> ***Frederica**: Nas áreas de Cidadania e Desenvolvimento obviamente que é possível ser trabalhado aqui uma série de questões.*

Em paralelo, há quem defenda um ritmo gradual: é necessário consolidar primeiro a digitalização do ensino e só depois avançar para uma integração mais substantiva das redes sociais:

> ***Frederica**: Estamos numa fase de digitalização do ensino (...) Isto tem de ser gradual. Acho que poderíamos dar esse passo eventualmente quando estivermos numa fase em que a digitalização do ensino seja efetivamente uma realidade (...) acho que a questão das redes sociais deve ser uma fase posterior. Numa fase*

> *posterior sim, mas não digo que não. Acredito que, do ponto de vista pedagógico pode haver aqui uma assimilação obviamente que não está de lado, mas acho que estes processos têm de ser pensados, têm de ser acautelados também.*
>
> (Entrevista, colégio privado, 07 de fevereiro, 2025)

Na escola pública, a coordenação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento reconhece que o trabalho sistemático sobre redes sociais ainda é escasso, embora exista preocupações com práticas digitais seguras e em questões sensíveis, como o *sexting*:

> ***Amélia**: (...) Não. Nós temos aplicações informáticas, temos a disciplina de TIC e (...) eu como coordenadora de cidadania estou sempre a insistir nesse trabalho, de internet segura. (...) tentar ajudar os miúdos a navegar em segurança, sobretudo associado a situações, nomeadamente sexting e essas coisas todas, que eu acho que acontece com mais incidência do que o que se está à espera.*

Na perspetiva docente, o papel da escola deve ir além da exposição a conteúdos: cabe-lhe promover competências críticas para integrar, filtrar, rejeitar e questionar o que circula nas redes sociais, de modo a transformar exposição em aprendizagem.

> ***Mário**: (...) terem a capacidade de receberem e de integrarem isso da melhor forma, mas também de filtrarem, de rejeitarem, de criticarem e isso é que lhes falta ainda e que a escola deve tentar promover para que haja aqui propriamente uma aprendizagem.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Este trabalho de promoção de aprendizagens é entendido como uma tarefa partilhada entre a escola e a família, articulando espaços e responsabilidades para que a experiência digital seja positiva e formativa:

> ***Mário**: A escola tem de ter esse papel educativo de despertar e fortalecer o espírito crítico deles. (...) Há toda uma aprendizagem que era preciso que os alunos fizessem também paralelamente (...) tinha que começar antes da escola, ou paralelamente à escola, em casa também, para que realmente a experiência das redes sociais fosse alguma coisa que, do ponto de vista pedagógico, fosse positivo e que fosse enriquecedor.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Nesse quadro, a escola deve ser particularmente vigilante com os/as jovens mais novos/as (protegendo-os/as de influências e manipulação de informação) e, progressivamente, promover a capacidade dos/as alunos se protegerem:

> ***Mário**: (...) a escola tem de se posicionar sempre de uma forma crítica e educativa (...) tem que ser vigilante no sentido de resguardar um bocadinho os jovens a determinadas influências, protegê-los (...) sobretudo quando as crianças são mais novas. Mas depois o que tem de fazer é tornar o aluno cada vez mais capaz de ser autónomo e tratar ele próprio da sua proteção em relação a isso. Estou a pensar, por exemplo, na grande vulnerabilidade dos alunos relativamente à manipulação da informação. Há um território imenso que a escola ainda não percorreu. Ainda não fez a sua parte e lá está, isso teria de ser tudo pensado de uma forma mais integrada do que está a ser atualmente.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Por fim, sublinha-se a necessidade de uma abordagem integrada e consistente: menos iniciativas fragmentadas e mais tempo e meios dedicados à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, idealmente por orientação clara ao nível do sistema educativo.

> ***Mário**: (...) ainda era preciso uma coisa mais integrada e mais consistente por parte da escola. (...) há muita coisa que ainda é deixado ao professor A, B ou C conforme ele quer ou pensa ou lhe apetece ou está disposto. E são intervenções muito fragmentadas (...) acho que ainda era preciso uma coisa mais integrada e mais consistente por parte da escola. (...) a Cidadania precisava de ter mais tempo, precisava de ter mais meios para poder dar resposta a determinadas necessidades de uma forma mais consistente. Se não, são apenas coisas pontuais (...) que acabam por não ter o impacto que deviam ter. (...) tinha que ser o Ministério da Educação, o Governo, a assumir essa opção de programar a educação para a cidadania (...) de forma que isso pudesse ser uma coisa que depois as escolas pudessem realizar de uma forma mais consistente.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Este apelo docente por maior investimento estrutural na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento ganha particular relevância num contexto político marcado por tensões sobre o seu estatuto e conteúdos. Em outubro de 2024, o Chega apresentou um projeto de lei para tornar facultativa a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (SIC Notícias,

2024)[6]. Posteriormente, em janeiro de 2025, o Governo colocou em consulta pública uma nova orientação programática na qual foram excluídos os conceitos de sexualidade e saúde sexual (Renascença, 2025)[7]. Isto mostra bem como a cidadania digital – e a própria disciplina que a deveria promover – se encontra atravessada por disputas políticas que fragilizam a sua consolidação curricular, precisamente quando docentes e investigadores/as apontam para a sua urgência.

No que diz respeito à perspetiva dos/as estudantes relativamente ao papel da escola na promoção de cidadania digital, percebemos que no colégio privado emerge a ideia de que a escola já cobre uma parte relevante das temáticas ligadas às redes sociais, mas que há espaço para aprofundar dimensões como política e economia nos níveis de escolaridade mais avançados.

> ***Nuno**: Eu acho que a escola já ensina uma grande parte das redes sociais, mas também não ensina tudo porque as redes sociais também têm um papel importante na política, na economia e isso não ensinam porque nós ainda não percebemos muito bem esses temas, mas acho que no secundário deveria ensinar.*

Por contraste, na escola pública os alunos expressam vontade de falar mais sobre o tema, defendendo que toda a gente deveria saber o mínimo – sobretudo no que toca à segurança e validação da informação.

> ***Moderador**: Mas e sobre as redes sociais, vocês sentem falta de falar de forma pormenorizada sobre estas questões?*
>
> ***Grupo**: Sim.*
>
> ***Moderador**: E tu achas que a escola poderia ter um papel importante para vos ensinar como é que vocês poderiam ver o que é que é verdadeiro e o que não é?*
>
> ***Mariana**: Sim! Nós temos TIC e nós no início do ano falamos sobre um tema que ajuda a ter internet segura, só que não tocamos muito nesse tema porque eram subtópicos que a professora escolhia como escolher um nickname ou firewall, mas…*

[6] https://sicnoticias.pt/pais/2024-10-21-cidadania-chega-avanca-com-projeto-de-lei-para-disciplina-deixar-de-ser-obrigatoria-1cd94524

[7] https://rr.pt/noticia/politica/2025/07/21/governo-propoe-nova-orientacao-programatica-para-a-disciplina-de-cidadania-componente-sexual-atenuada/433516/

***Moderador**: Mas sentem falta disso?*

***Mariana**: Sim.*

***Rita**: Há quem tente saber sozinho e há quem nem tente procurar sobre. Na escola, se isso fosse mais reforçado toda a gente iria saber o mínimo sobre isso. Porque depois há os que têm curiosidade e tentam procurar sobre, como estar seguro na internet, e há os que nem querem saber disso e que pode correr mal.*

***Moderador**: E na vossa opinião acham que era importante falar sobre isso aqui na escola?*

***Grupo**: Sim. Sim.*

Tanto na escola pública, como na escola privada, os/as jovens estudantes são unânimes em considerar a importância do papel da escola na promoção de cidadania e literacia digital. No entanto, enquanto no colégio privado se reconhece que a escola já cobre muito do que é suposto, reivindicando-se um aprofundamento crítico (e político), na escola pública destaca-se a carência de discussão e a reivindicação de competências básicas de cidadania digital.

3.2 – Formação de professores

Os discursos dos/as professores/as entrevistados/as confluem para um reconhecimento da oferta formativa disponível e recursos para o desenvolvimento profissional no digital. A perceção predominante é a de uma oferta ampla e diversificada, centrada sobretudo na capacitação digital (plataformas, ferramentas, metodologias), mais do que em redes sociais especificamente.

***Manuel**: […] o Ministério da Educação […] têm feito um trabalho bastante bom na oferta de formação aos professores nesta área. […] a oferta é muito diversificada, é muito ampla.*

(Entrevista, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

***Mário**: Na formação contínua temos algumas ações de formação que vão sendo propostas nessas áreas e depois os professores escolhem consoante aquilo que sentem que é a sua necessidade de formação mais imediata.*

(Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

> ***Amélia**: Quando houve o pós-covid, as formações chamadas 'capacitações digitais' era o que mais havia e eram de três níveis (...) redes sociais especificamente não (...) mas tentam que os professores realmente fiquem o mais hábeis possíveis em estratégias digitais. (...) E é formação que mais existe para o professor: é a capacitação digital.*
>
> (Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

Quando a questão incide explicitamente sobre redes sociais, as respostas tornam-se menos concretas e remetem, com frequência, para formações orientadas a plataformas institucionais (e.g, *Teams*) ou para módulos genéricos em que as redes surgem apenas como tópico parcial.

> ***Frederica**: Nós aqui para redes sociais, não. A formação que nós vamos tendo é para utilizar as plataformas que nós temos aqui: Teams […], ao nível das redes sociais, não.*
>
> (Entrevista, colégio privado, 07 de fevereiro, 2025)

> ***Mário**: Sim, também penso que sim […] Muitas vezes não existe formação só sobre isso [redes sociais], mas ela aparece normalmente como uma alínea em cursos de capacitação digital.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

> ***Amélia**: (...) o nível três, tem a ver exatamente com trabalhar plataformas mais abertas, mas não redes sociais especificamente, mas tentam que os professores realmente ficam o mais hábeis possível em estratégias digitais.*
>
> (Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

Embora haja formação docente na área do digital, é sobretudo focada nas tecnologias educativas. Esta ausência de formação estruturada contrasta com o reconhecimento, por parte dos/as mesmos/as docentes, da importância e urgência de preparar os/as alunos/as para navegarem criticamente no ambiente digital. Portanto, a lacuna formativa sugere que os/as professores/as são chamados/as a educar para a cidadania digital sem que eles/as próprios/as tenham tido oportunidades sistemáticas de desenvolver competências pedagógicas específicas para esse fim.

3.3 – Políticas educativas na promoção da cidadania e literacia digital

Nos depoimentos, os/as professores/as concordam que a escola tem um papel estruturante na formação digital dos alunos, mas sublinham a necessidade de equilíbrio: a tecnologia deve ser um meio e não um fim, com exposição moderada e pedagogicamente orientada.

> ***Manuel**: Há muitas políticas educativas […] utilizando a tecnologia como um fim em si mesmo. Se as tecnologias forem uma ferramenta, ótimo. Se as tecnologias forem um fim em si mesmas, não. […] E eu acho que a escola vai ter de tentar encontrar um equilíbrio que é um equilíbrio difícil, entre utilizar as ferramentas que os nossos alunos vão utilizar e que vão ser necessárias para o seu futuro […] Podemos criar o risco de estar a sobre-expor os nossos alunos a tecnologias, mas essa exposição deve ser moderada. Não deve nem cair no excesso, nem cair no défice. (...) Tem um papel muito importante [a literacia digital]. À medida que as escolas vão adotando modelos mais digitais, é essencial que os alunos tenham noção de quais é que são as vantagens, certo? Da utilização dos meios digitais e quais é que são os perigos e as desvantagens.*
>
> (Entrevista, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

A literacia digital surge como urgência curricular, articulando competências de base (usar ferramentas, comunicar, pesquisar) com pensamento crítico (distinguir verdadeiro/falso, lidar com *fake news*[8] e conteúdos manipulados). A ideia central é ensinar antes de integrar em larga escala.

> ***Frederica**: É urgente [suspiro]! (…) esse ensino para essa literacia, de facto, é urgente. De distinguir o que é que é o verdadeiro e o falso (…) as tais fake news. (…) Não é só os cuidados nas redes sociais, é o básico. O básico dos básicos. (...) Para já, penso que seria necessária uma educação (…) mesmo com um sentido académico, no sentido pedagógico. (…) Antes de passarmos por essa fase, é necessária esta educação para a literacia digital.*
>
> (Entrevista, colégio privado, 07 de fevereiro, 2025)

[8] *Fake news* são conteúdos com aparência de notícia, mas falsos ou profundamente enganosos, produzidos e difundidos como se fossem jornalismo, geralmente para manipular opiniões, obter cliques ou ganhos políticos/económicos.

> ***Amélia**: Fundamental. Devia ser uma disciplina em que deveria ser trabalhada ao longo dos anos. […] a escola tem que se alicerçar para os preparar para o futuro. […] é preciso saber pegar uma coisa e estruturá-la, ter pensamento crítico sobre ela, não acreditar em tudo de início e fazer a análise. E a escola tem de os preparar para isso.*
>
> (Entrevista, escola pública, 19 de fevereiro, 2025)

> ***Mário**: É um papel muito importante. A escola deve […] preparar os alunos também para essa vertente […] tem que ser uma aprendizagem contínua, porque é esse o mundo em que vivemos.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Contudo, a implementação enfrenta condições e desafios: lacunas de continuidade, fosso geracional entre professores/as e alunos/as, e limitações materiais (infraestruturas, conectividade). Estes fatores fragilizam a passagem das intenções às práticas.

> ***Mário**: Talvez devêssemos trabalhar mais isso. (…) sentimos um fosso de gerações a crescer entre nós e a geração dos alunos. (...) Depois há obstáculos muito básicos, quer dizer, continuamos aqui a ter problemas ao nível dos recursos materiais, dos meios informáticos. Muitas vezes queremos e temos coisas programadas para fazer com os alunos, precisamente em matéria digital, e depois somos impedidos de fazer porque a internet falhou, porque os alunos se queixam que o computador não dá, portanto, temos objetivos e intenções do século XXI, mas temos ainda os problemas do século XX para resolver. É um bocado isso.*
>
> (Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

Adicionalmente, assinala-se o risco de sobrecarga do mandato escolar: outras instâncias da sociedade tendem a delegar na escola responsabilidades que deveriam ser partilhadas, o que dificulta a consistência e a qualidade da resposta educativa.

> ***Manuel**: A escola tem um papel preponderante, e infelizmente noto uma certa demissão de outras partes da sociedade que têm um papel tão importante como a escola na educação digital das novas gerações e que se demitem um bocado dessa função e delegam essa função exclusivamente para a escola. […] Hoje a escola é um canivete suíço, e um canivete suíço é uma ferramenta que faz muita coisa, mas depois acaba por não fazer nenhuma delas particularmente bem.*

(Entrevista, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Os/as professores/as reconhecem o papel estruturante da escola na formação digital, defendendo que a tecnologia deve ser usada como meio pedagógico e não como fim em si mesma. Ao mesmo tempo, alertam para desafios persistentes – desde a falta de continuidade e recursos até à sobrecarga de responsabilidades – que dificultam a concretização de uma educação digital crítica, equilibrada e sustentável.

3.4 – Propostas juvenis sobre o digital na escola

Quando convidados/as a imaginar mudanças concretas na gestão do digital, os/as alunos/as do colégio privado privilegiam reduzir o peso dos computadores em aula e reintroduzir os telemóveis apenas em alguns intervalos. A justificação combina distração, problemas técnicos e a perceção de que o manual digital e o manual em papel são equivalentes para a maioria das tarefas. A proposta inclui reajustar o currículo: menos computador em aula e mais tempo em TIC, para trabalhar de forma mais aprofundada as competências digitais.

> ***Helena**: Permitiria os telemóveis, só no intervalo do almoço (...) Nas aulas acho que não continuaria com o computador, apenas em alguns momentos (...)*
>
> ***Rui**: (...) substituir os manuais digitais pelos manuais em papel (...) com o computador aberto (...) vou ter mais tentação de ir à net jogar um jogo. Então se calhar substituir os manuais digitais pelos manuais em papel, mas ao mesmo tempo fazer mais atividades ao ar livre com um pouco de tecnologia.*
>
> ***Lourenço**: Tiraria os computadores e os manuais digitais porque ainda hoje tive um problema com o computador, em que a escola virtual não estava a abrir, ou seja, fiquei metade da aula de português sem manual.*
>
> ***Nuno**: (...) para mim não tem grande diferença se eu uso o manual digital ou o manual físico, mas eu sei que algumas pessoas distraem-se mais com o manual digital.*
>
> ***Rui**: (...) tirar o computador das aulas até fazia bem (...) aumentávamos mais 1h [de TIC] e abordávamos os temas mais profundamente.*

A proposta de mais tempo dedicado a TIC sugere que preferem aprender competências digitais de forma intencional e estruturada, em vez de estarem apenas expostos/as a dispositivos sem mediação crítica.

Na escola pública, as propostas centram-se em como usar as redes sociais em contexto pedagógico: interação lúdica, apoio às aulas práticas com ideias/experiências em vídeo, e consolidação teórica com ferramentas de tipo *Quizz*. Há também sugestões para melhorar a comunicação escola-família através de grupos institucionais.

> ***Rafael**: (…) usar as redes sociais para interagir e fazer jogos.*
>
> ***Rita**: (…) nas redes sociais tem muitos vídeos de experiências para fazer numa aula prática.*
>
> ***Mariana**: Se fossem aulas teóricas (…) usar Quizzes ou o Kahoot (…) para consolidar a matéria.*
>
> ***Tiago**: (…) acrescentaria um grupo de WhatsApp para os pais e os alunos com as notícias da escola (…) e colocava essas informações noutros locais [físicos] da escola.*

Mariana, da escola pública, identifica um ponto de orientação pedagógica: os/as professores/as enfrentam dificuldades em encontrar conteúdos e dinâmicas inovadoras, especialmente em disciplinas como Cidadania e Desenvolvimento, e as redes sociais podem ser um repositório útil para inspirar conteúdos e dinâmicas, funcionando como arquivo de ideias e práticas pedagógicas partilhadas:

> ***Mariana**: Os professores têm falta de ideias (…) em cidadania tínhamos tantas coisas para falar (…) e nunca conseguimos fazer nada sobre isso. Falta ideias e as redes sociais poderiam ajudar nisso.*

Os/as jovens de ambos os contextos reconhecem riscos (distração, instabilidade técnica), mas também possibilidades (gamificação, inspiração pedagógica, comunicação institucional) associadas ao digital. Sugerem mais intencionalidade (e mediação) pedagógica na integração escolar do digital – sugestões que interpelam diretamente as políticas e práticas escolares.

Em síntese, os dados sobre *O papel da escola na integração pedagógica das redes sociais* mostram, desde logo, um reconhecimento alargado do importante papel da escola na educação para a cidadania e a literacia digitais. No entanto, segundo os/as participantes, o caminho faz-se com cautela e intencionalidade. No colégio privado, o tema é trabalhado de modo explícito (TIC, Cidadania e módulos de literacia digital),

enquanto na escola pública predominam abordagens centradas na segurança online e em tópicos sensíveis, com menor sistematicidade no tratamento das redes como objeto pedagógico. Defende-se, por isso, um avanço gradual – ensinando critérios críticos antes de ampliar usos – e uma visão em que a tecnologia é meio e não fim; a literacia crítica surge como urgência curricular e missão partilhada entre escola e família. Do ponto de vista curricular, cidadania e literacia digitais implicam competências técnicas e éticas de participação responsável, que a escola deve promover em parceria com as famílias (ENEC, 2017; Melão, 2011).

Contudo, a passagem do princípio à prática esbarra em limites estruturais e organizacionais: iniciativas fragmentadas em Cidadania e Desenvolvimento, fosso geracional, escassez de recursos e falhas de conectividade que inviabilizam atividades planeadas, ausência de formação docente específica sobre usos pedagógicos das redes sociais, bem como a tendência para sobrecarregar a escola com responsabilidades delegadas por outras instâncias. A este cenário acresce a fragilidade política da própria disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, atravessada por disputas sobre o seu estatuto e conteúdos, embora se reconheça a sua centralidade para a educação digital. A integração eficaz exige planeamento instrucional e formação continuada orientada a práticas colaborativas e participativas, sob pena de os potenciais educativos ficarem por concretizar (Lisbôa & Silva, 2024; Urpia et al., 2019). Adicionalmente, receios docentes quanto à distração ou à pressão social nas redes ajudam a explicar resistências e reforçam a necessidade de critérios de uso e curadoria (Leka & Grinkraut, 2014; Santos & Santos, 201).

Assim, a integração com sentido requer políticas e práticas consistentes (tempo e meios dedicados), formação docente orientada a usos pedagógicos concretos das redes, e um equilíbrio progressivo: vigilância e proteção nos anos iniciais, autonomia crítica nos mais velhos. No plano institucional, as redes sociais revelam utilidade para comunicação e aproximação a famílias e comunidade, desde que geridas com critérios que evitem distrações e preservem a intencionalidade educativa. Em síntese, o valor não reside nas plataformas em si, mas na capacidade da escola para lhes dar forma curricular, continuidade e avaliação crítica. Em termos de princípio orientador, “o meio” só ganha sentido quando ancorado em objetivos pedagógicos claros e em práticas de mediação crítica, alinhadas com o desenvolvimento de literacias e cidadania digital (Caseirito, 2012; ENEC, 2017; Melão, 2011).

4 – Limitações e riscos da utilização das redes sociais

4.1 – Fake news e deepfakes[9]

Nos discursos dos/as alunos/as e dos/as professores/as, o risco mais referido é o da desinformação – conteúdos falsos, manipulados ou tirados de contexto –, hoje amplificado por ferramentas de inteligência artificial. Os alunos mostram consciência do problema e apontam critérios práticos de avaliação (plausibilidade, repetição, sinais de edição), mas reconhecem que nem sempre conseguem distinguir o que é verdadeiro do que é falso.

> ***Moderador**: E qual é a vossa opinião, acham que isso é perigoso para a sociedade?*
>
> ***Grupo**: Sim! Muito! Muito perigoso!*
>
> ***Moderador**: Querem dar exemplos do porquê de isso ser perigoso?*
>
> ***Rita**: Fake News.*
>
> ***Mariana**: Exato.*
>
> ***Rita**: E também nas redes sociais, muitas coisas que se dizem é mentira. Então têm de aprender a saber filtrar as coisas.*
>
> ***Mariana**: Por exemplo, aparece um vídeo a falar dessa mesma coisa só que de uma forma diferente (...) e outro ao contrário e nunca sabes qual é que está realmente certo. Então é um pouco complicado perceber.*
>
> ***Rita**: Há por exemplo, alguns vídeos na internet que as pessoas tiram fora do contexto e parece que fez outra coisa. (...) Isso é mau, porque isso faz parte do que não é real e há muita gente que não consegue distinguir que isso é mentira.*
>
> ***Moderador**: Tu achas que vocês têm essa capacidade para vocês conseguirem saber o que é que é falso?*
>
> ***Rita**: Infelizmente, eu acho que a maior parte não.*

[9] *Deepfakes* são imagens, áudios ou vídeos gerados ou alterados com IA (inteligência artificial) para imitar, de forma altamente realista, a aparência ou a voz de alguém, colocando essa pessoa a "dizer" ou "fazer" algo que nunca disse ou fez.

***Mariana**: Depende do conteúdo.*

***Moderador**: Mas acham que é fácil ou difícil?*

***Mariana**: É mais difícil do que o que parece.*

***Tiago**: É muito difícil.*

***Rita**: Infelizmente é mais difícil do que o que parece.*

(Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Em ambos os tipos de escola, os/as estudantes expressam preocupações sobre a sofisticação crescente das ferramentas de manipulação digital (*deepfakes*, IA generativa), reforçando a urgência de uma educação para a literacia mediática que não se limite a ensinar critérios técnicos, mas que cultive perspetivas críticas e cautelosas face aos conteúdos online.

***Helena**: Eu acho que [as RS] dão para aprender, mas depende das coisas, porque algumas coisas não são verídicas e depende também da aplicação.*

***Helena**: Depende muito porque se as pessoas souberem fazer o conteúdo e souberem pôr aquilo mesmo muito direitinho para nós acreditarmos, não dá para perceber. Mas se aquilo for uma coisa muito ridícula e muito estranha que é quase impossível acontecer, percebemos logo que é falso.*

***Lourenço**: A maioria daqueles vídeos todos é tudo montagens e eu consigo perceber se aquilo é montagem, se é verdadeiro, se é falso. Mas há alguns vídeos pronto, são tão bem feitos que não dá para perceber.*

***Rui**: (...) Mas agora é mais fácil ter uma notícia falsa e pô-la num jornal. Por causa da IA que agora consegue humanizar tudo muito mais.*

***Lourenço**: Também consigo perceber em alguns vídeos se são falsos ou não. Ainda agora houve um jogador que trocou de clube (...) Se fosse só um vídeo (...) eu já poderia achar que era mentira, mas como aparece mais vezes, eu acredito.*

(Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Os/As professores/as, por sua vez, sublinham a vulnerabilidade dos mais novos e a necessidade de filtros críticos mais robustos.

***Frederica**: Há muita fake news transportada também para as redes sociais (...) Eu sou uma adulta que sou capaz de fazer esse filtro (...) Os mais jovens, não.*

(Entrevista, colégio privado, 07 de fevereiro, 2025)

> ***Mário**: (...) demasiados expostos a influências por exemplo de desinformação (...) são participantes (...) pouco críticos (...) Falta ali algum filtro (...) O que eles recebem (...) são informações já muitas vezes manipuladas e distorcidas. (...) há um risco de exposição muito grande a influências que podem não ser positivas.*

(Entrevista, escola pública, 26 de março, 2025)

4.2 – Cyberbullying

O *cyberbullying* é referido como risco presente e concreto, com exemplos de contactos inapropriados e estratégias de autoproteção (não mostrar a cara).

> ***Sofia**: Às vezes o TikTok é muito perigoso (...) houve um vídeo que ela [uma amiga] estava a dançar e nos comentários tinha um homem muito mais velho que comentou três corações vermelhos.*
>
> ***Paula**: Eu concordo com o que ela diz, que pode ser perigoso para as crianças que gravam vídeos. Eu gravo vídeos, mas eu não mostro a cara, para evitar essas coisas.*

(Grupo de discussão focalizada, escola pública, 27 de janeiro, 2025)

Do lado da escola, a preocupação repete-se, agora com efeitos na convivência e na gestão quotidiana:

> ***Amélia**: "Às vezes as redes sociais trazem muitos conflitos para dentro da escola (...) pelo 'diz que disse' (...) nudes, as partilhas de coisa menos corretas (...) tivemos já várias situações dessas aqui."*

(Entrevista, escola pública, 19/02/2025)

Apesar de incluir apenas dois excertos de estudantes e ter sido uma questão levantada apenas na escola pública, a gravidade do tema – o *cyberbullying* – é, por si só, significativa. A convergência entre vozes estudantis e docente evidencia que os riscos não se esgotam no plano individual (contactos indesejados, estratégias defensivas como ocultar o rosto), mas entram no espaço escolar sob a forma de rumores, exposição íntima e partilhas não consentidas, com impactos na convivência e na gestão quotidiana. Esta articulação sugere a necessidade de mecanismos institucionais de prevenção e resposta que não deleguem exclusivamente nos/nas alunos/as a gestão da sua segurança digital.

Desde contactos indesejados de adultos até à necessidade de estratégias defensivas por parte de crianças e jovens, o facto de os/as próprios/as estudantes recorrerem a táticas de autoproteção, como ocultar o rosto, revela consciência do risco, mas também a ausência de salvaguardas institucionais que os/as libertem da responsabilidade de gerir sozinhos/as a sua segurança digital.

4.3 – Menos socialização

Os/as alunos/as reconhecem que o tempo de ecrã pode reduzir interações presenciais, sobretudo entre quem já é mais reservado; ainda assim, salientam que depende da pessoa e do contexto.

> ***Moderador**: Mais alguém sente isso que a Helena falou? Que as redes sociais impedem que vocês tenham um contato mais humanizado?*
>
> ***Diogo**: Depende da pessoa.*
>
> ***Rui**: (...) As redes sociais podem diminuir [a sociabilidade] em ambas as pessoas, mas supostamente, quem ficará mais prejudicado será quem é mais fechado aos outros.*
>
> (Grupo de discussão focalizada, colégio privado, 05 de fevereiro, 2025)

Reconhecem-se impactos diferenciados consoante os perfis de sociabilidade, os contextos de uso e as dinâmicas relacionais. O reduzido número de excertos empíricos codificados nesta categoria evidencia que este tipo de potencial negativo das redes sociais assume uma relevância muito menor do que aquela frequentemente enfatizada nos discursos adultos de caráter alarmista.

Em síntese, os dados sobre *Limitações e riscos da utilização das redes sociais*, convergem para um retrato de vulnerabilidades reais no ambiente digital dos/as alunos: a desinformação, hoje amplificada por *fake news* e *deepfakes*, surge como risco dominante; os/as jovens mobilizam critérios pragmáticos (plausibilidade, recorrência de fontes, sinais de edição, indicadores de segurança), mas admitem dificuldades em distinguir verdadeiro e falso quando os conteúdos são sofisticados ou quando lhes falta conhecimento sobre o tema. Acrescem episódios de exposição indesejada e contactos inapropriados, face aos quais emergem estratégias defensivas (evitar mostrar a cara), e reconhecimento de que o

tempo de ecrã pode comprimir a socialização presencial, especialmente entre os/as mais reservados/as.

A literatura converge com este retrato, sublinhando que o combate à desinformação exige literacia crítica e protocolos de verificação ensinados de forma explícita, mais do que respostas meramente proibicionistas (ENEC, 2017; Greenhow & Lewin, 2016; Malafaia, 2025). Os procedimentos de verificação mencionados pelos/as jovens (sinais técnicos, confirmação seletiva) alinham-se com competências iniciais de cidadania digital que a escola deve reconhecer e aprofundar (Melão, 2011; Vieira et al., 2024). As preocupações com privacidade e comportamentos inadequados de terceiros aparecem também documentadas na investigação com adolescentes, reforçando a pertinência dos receios narrados pelos/as participantes (Martin et al., 2018). Por fim, a tensão entre compressão da sociabilidade presencial e novas oportunidades de pertença e expressão online é amplamente discutida, recomendando leituras contextuais e situadas dos efeitos das redes (Leka & Grinkraut, 2014; Sousa, 2025).

Do lado docente, sublinha-se a vulnerabilidade particular dos/as mais novos/as e a necessidade de filtros críticos mais robustos, num contexto em que as ferramentas de manipulação digital (IA generativa, *deepfakes*) tornam a distinção entre verdadeiro e falso cada vez mais exigente.

Interpretativamente, estes riscos não invalidam o potencial identificado noutros pontos do estudo: tornam explícitas as condições para o ativar com segurança – fronteiras claras de uso, protocolos de prevenção e resposta, e, sobretudo, literacia crítica ensinada de forma progressiva (mais vigilância nos mais novos; mais autonomia informada nos mais velhos). Os dados sugerem ainda que as estratégias de autoproteção desenvolvidas pelos/as jovens (verificação cruzada de fontes, atenção a sinais técnicos, ocultação de identidade visual) revelam competências emergentes que merecem ser reconhecidas e reforçadas pedagogicamente, em vez de ignoradas ou desvalorizadas. Vale a pena mencionar que os riscos associados às redes sociais obtiveram uma preponderância empírica relativamente reduzida comparativamente ao potencial identificado noutros pontos do estudo, contrariando a ênfase dominante nos discursos públicos sobre os perigos das plataformas digitais. A investigação aconselha evitar "pânicos morais" e avançar com políticas educativas centradas na cidadania digital e na literacia mediática, em articulação com a família (ENEC, 2017; Melão, 2011; Malafaia, 2025). Isto implica formação docente específica e desenho de tarefas com propósito público e revisão entre

pares, de modo a operacionalizar verificação, argumentação e uso responsável em contextos autênticos (Urpia et al., 2019; Wong, Chai & Aw, 2017). Enquadrar (e reconhecer) as competências já existentes dos/as jovens como ponto de partida – e não como défice – é coerente com evidências sobre aprendizagem em ecossistemas sociotécnicos e colaboração online (Greenhow & Lewin, 2016; Lisbôa & Silva, 2024).

Em síntese, os dados sugerem que a questão decisiva não é "usar ou não usar", mas "em que moldes, com que critérios e para quê?" – uma pergunta que exige respostas institucionais, pedagógicas e políticas que equilibrem proteção e autonomia, vigilância e confiança, precaução e reconhecimento das competências juvenis.

Capítulo IV.

Conclusão

Este capítulo encerra a dissertação retomando as três questões de investigação à luz dos resultados empíricos e do enquadramento teórico trabalhado. Parte-se de uma ideia central: o potencial educativo das redes sociais não é intrínseco às plataformas; depende de intencionalidade pedagógica, mediação crítica e enquadramento institucional.

De que forma os/as jovens estudantes do 7.º ano usam as redes sociais e de que modo perspetivam o papel dessas plataformas nas suas experiências escolares e educativas?

Os dados mostram um ecossistema digital juvenil centrado no *TikTok*, *Instagram* e *WhatsApp*, com o *YouTube* a emergir como plataforma significativa para aprendizagens autónomas, sobretudo através de práticas como *Life hacks*, *BookToks* ou consulta de tutoriais. As finalidades de uso, tal como relatadas pelos/as alunos/as, oscilam entre entretenimento, sociabilidade e apoio ao estudo, mas os/as jovens também reconhecem riscos de distração e valorizam integrações com propósito claro, sobretudo quando mediadas por adultos e delimitadas no tempo. Mais do que espaços de entretenimento, as redes cumprem funções de socialização, organização do estudo e regulação emocional, demonstrando que os/as jovens as integram de modo funcional na gestão das suas rotinas. Este retrato dialoga com investigações que sublinham a centralidade das RS nas culturas juvenis e a gestão intencional que os/as jovens fazem das suas identidades e audiências (Malafaia, 2025; Soares, 2020; Sousa, 2025), bem como com resultados que apontam para novos repertórios de participação e pertença em ambientes híbridos *on/offline* (Rutherford, 2010; Greenhow & Lewin, 2016 Malafaia, Kettunnen & Luhtakallio, 2024). Apesar disso, é curioso notar nos discursos juvenis que, apesar de reconhecerem o potencial educativo das redes, expressam também discursos de contenção, reproduzindo narrativas hegemónicas de desconfiança sobre as redes sociais. Essa internalização evidencia o peso das moralidades adultas e da vigilância institucional no modo como os/as alunos/as negociam o seu próprio uso, em linha com as normas escolares e familiares.

Ao nível da aprendizagem, a literatura tem vindo a demonstrar ganhos quando se valorizam artefactos digitais e práticas de curadoria/partilha com *feedback* entre pares, aproximando a escola das linguagens e ritmos dos/as alunos/as (Wong, Chai & Aw, 2017; O'Keeffe, 2016). Em suma, os resultados sugerem que os/as jovens perspetivam as RS como parte "natural" da sua vida e reconhecem nelas potencial educativo – desde que enquadrado por objetivos e regras claras –, posição coerente com a evidência que liga

motivação, pertença e aprendizagem colaborativa a usos pedagógicos intencionais (Lisbôa & Silva, 2024; Moreira & Januário, 2014; Werhmuller & Silveira, 2012).

De que modo os/as professores/as utilizam (ou podem utilizar) as redes sociais como ferramentas pedagógicas e como instrumentos multimodais de promoção de envolvimento e participação escolar dos/as jovens?

As práticas docentes observadas mantêm, no essencial, as RS numa posição periférica à aula formal: privilegiam-se plataformas fechadas (e.g, *Teams*, *Moodle*), por razões de segurança, previsibilidade e alinhamento curricular, enquanto redes abertas (e.g, *WhatsApp*, *Instagram*) surgem sobretudo para comunicação com turmas, divulgação e projetos co/extra-curriculares. Este padrão coaduna-se com dilemas conhecidos: benefícios como agilidade comunicacional, aproximação às linguagens juvenis e motivação no curto prazo contrastam com receios de distração, porosidade entre esferas pessoal/profissional e variabilidade da qualidade informativa (Beemt, Thurlings & Willems, 2020; Santos & Santos, 2014). As entrevistas revelaram, contudo, que os/as professores/as reconhecem o potencial educativo das redes, sobretudo para promover a participação e o envolvimento dos/as alunos/as quando as atividades têm propósito público e colaborativo. Há consenso de que as redes podem funcionar como extensões da sala de aula, especialmente em projetos de comunicação escolar, cidadania e expressão multimodal.

A literatura insiste, no entanto, que a chave não é proibir (Malafaia, 2025), mas desenhar usos com objetivos, tarefas exigentes e avaliação coerente, convertendo o "social" em alavanca para colaboração, criatividade e comunicação (Greenhow & Lewin, 2016; Leka & Grinkraut, 2014). Tal exige condições: tempo para planificar, infraestrutura fiável, e sobretudo formação específica que ligue tecnologia e pedagogia (Urpia et al., 2019). Há igualmente oportunidades de desenvolvimento profissional com as RS (e.g, comunidades docentes no *Twitter*), que ampliam o capital social e a aprendizagem entre pares (Marcelo & Martínez, 2023; O'Keeffe, 2016). Os resultados desta investigação apontam, assim, para um equilíbrio: usar RS como meio – não como fim –, articulando-as com metodologias de projeto e momentos de autorregulação, em linha com aquilo que a evidência recomenda (Moreira & Januário, 2014; Lisbôa & Silva, 2024). No entanto, é crucial que se considere politicamente as limitações estruturais existentes. Entre as mais mencionadas nas entrevistas estão a falta de tempo para planificação, a ausência de

formação docente específica que integre tecnologia, pedagogia e literacia digital crítica, e a fragilidade institucional da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Este cenário reflete um paradoxo: as redes são reconhecidas como instrumentos de mediação cultural e cívica, mas o seu uso permanece marginal e dependente da iniciativa individual de docentes inovadores/as. Enquanto isso, a formação contínua tende a privilegiar competências técnicas, e focadas nas tecnologias pensadas especificamente para uso escolar, deixando de fora a dimensão reflexiva e pedagógica do uso digital, bem como as implicações (sociais, éticas, políticas e educativas) das redes sociais.

Qual o papel da escola na criação de práticas e orientações que integrem as redes sociais de forma segura e educativa nas atividades curriculares e co-curriculares, promovendo a aprendizagem e o envolvimento escolar e cívico dos/as jovens?

No âmbito desta questão de investigação, confirma-se um consenso: cabe à escola liderar a integração segura, crítica e educativa do digital, promovendo a literacia e cidadania digitais. As vozes de alunos/as e docentes convergem para a necessidade de regras claras, comunicação transparente e usos com intencionalidade pedagógica – não como uma simples adição, mas como parte do projeto educativo. Este entendimento encontra respaldo no enquadramento nacional recente, que combina orientações científico-pedagógicas e regulação: as *Orientações da Ordem dos Psicólogos Portugueses* sublinham que efeitos de uso são contextuais e que políticas simplistas perdem de vista a educação para o equilíbrio (OPP, 2024); as *Recomendações para o Bem-Estar Digital* da DGE enfatizam processos participativos para definição de regras e o equilíbrio entre integração e outras estratégias pedagógicas (Nada, 2025). A eficácia depende de transformar normas em práticas de governação do digital, sustentadas por formação, participação e comunicação (Melão, 2011).

A própria gestão escolar pode usar RS para reforçar a transparência e o diálogo com a comunidade educativa, o que tem sido associado a maior envolvimento comunitário (Cox & McLeod, 2014). Em termos pedagógicos, experiências como as descritas por Raminhos (2020) – uso do *Instagram* em Ciências e Matemática – e por Marques, Malafaia, Faria & Menezes (2020) – utilizando o *Instagram* como gatilho de agência cívica em questões ambientais – ilustram que, com desenho intencional, as RS podem ligar conteúdos, motivação e participação cívica (Gleason & Gillern, 2018; Moreira & Januário, 2014). Estas práticas exemplificam o potencial das redes sociais

enquanto ferramentas de expressão, mas também de participação e, sobretudo, de educação política e para a cidadania.

A nossa investigação revelou também assimetrias entre contextos. O colégio privado demonstra um investimento mais estruturado e continuado na promoção da cidadania e literacia digitais, e uso mais intencional das redes em atividades pedagógicas e de comunicação institucional. Já na escola pública, a integração é mais fragmentada e dependente da iniciativa individual de alguns/as docentes, refletindo falta de recursos, ausência de apoio técnico e indefinição de políticas internas. Este cenário traduz-se em oportunidades desiguais de aprendizagem e participação digital, ampliando diferenças de capital cultural e mediático entre alunos/as de contextos distintos, reproduzindo e reforçando desigualdades já existentes.

Deste quadro retiram-se implicações práticas. Primeiro, governar o digital é mais do que "proibir" ou "liberalizar: é articular regras claras, comunicação escola-família e exceções pedagógicas com supervisão, assentes numa aposta estruturada na formação de professores/as. Segundo, a literacia e cidadania digital devem ser trabalhadas progressivamente e de forma situada, desde cedo, reconhecendo que a participação responsável envolve competências técnicas, éticas e cívicas (Gleason & Gillern, 2018; Melão, 2011) – competências a que todos os grupos juvenis devem ter direito, independentemente da sua classe social. Terceiro, as lideranças escolares devem potenciar uma cultura de participação, através de estratégias de comunicação digital abertas (Cox & McLeod, 2014). Por fim, ao nível didático, as RS fazem especial sentido quando ancoradas em pedagogias de projeto, com produção de artefactos públicos, curadoria e *feedback* entre pares (Greenhow & Lewin, 2016; Wong, Chai & Aw, 2017).

Em suma, os resultados evidenciam que a escola é o espaço privilegiado para dar sentido ao digital, mas essa missão requer formação, investimento e políticas que reduzam o fosso entre o público e o privado. O desafio não é tecnológico, mas pedagógico e político: transformar as redes sociais em territórios de cidadania, autoria e aprendizagem partilhada.

Limitações e pistas para investigações futuras

Este estudo tem limites que importa reconhecer: incidiu apenas sobre duas escolas (uma pública e uma privada) da Área Metropolitana do Porto, com foco nos/nas

estudantes do 7.º ano. Estas opções conferem densidade qualitativa e comparativa, mas limitam generalizações. Em contrapartida, permitem ler em profundidade tensões e condições de possibilidade da integração das RS no 3.º ciclo, em linha com as lacunas identificadas na literatura.

Estudos futuros poderão expandir o número de participantes, incluindo desenhos multi-contexto que cruzem público/privado, urbano/rural, articulando melhor as pontes entre o formal e o informal que a literatura vem salientando (Greenhow & Lewin, 2016). O uso de métodos quantitativos poderia também alargar a compreensão sobre os níveis de literacia e cidadania digital dos/as jovens portugueses, contribuindo para medidas políticas e programas de formação docente. Em paralelo, substituir formações avulsas por formações únicas e certificadas sobre integração pedagógica das RS, com módulos de planeamento didático, literacia/cidadania digital e ética, e liderança/comunicação escolar em redes, ancoradas em comunidades de prática e mentoria entre pares. Estudos etnográficos, sobre o uso de redes sociais por jovens em contexto escolar, apesar de escassos (Sousa, 2025), têm mostrado o seu papel essencial na participação política, reforçando a necessidade de continuar este tipo de investigação e de sensibilizar as escolas para o potencial pedagógico e cívico das plataformas digitais.

Deste modo, os resultados e a literatura convergem numa lógica de prudência ativa: integrar RS na educação não é transportar o "*feed*" para a aula, é recontextualizar práticas digitais com propósitos explícitos, mediação crítica e governação organizacional. Quando o triângulo intencionalidade-mediação-enquadramento se alinha, as RS promovem motivação, comunicação e participação, ligando conteúdos ao mundo vivido dos/as jovens e fomentando também competências de cidadania. À escola – enquanto comunidade educativa e espaço de formação para a vida pública – cabe educar com e para o digital, tornando as RS um meio para aprender e participar, e não um fim em si mesmo.

Referências bibliográficas

Bastos, Pereira Joana. (2023, 08 de abril). Jovens e TikTok fazem explodir vendas de livros. *Expresso*. https://expresso.pt/sociedade/2023-04-08-Jovens-e-TikTok-fazem-explodir-vendas-de-livros-ec0fd57e

Beemt, Antoine Van Den, Thurlings, Marieke, & Willems, Myrthe. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, *29*(1), 35–55. https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1695657

Bodgan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora. Porto

Bommel, Jorryt Van, Randahl, Ann-Christin, Liljekvist, Yvonne, & Ruthven, Kenneth. (2020). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education*, *87*, 102958. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958

Caseirito, Marta Susana. (2012). *Redes sociais de professores: Um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/48d9d7c7-ed2c-4d61-bb56-0381560ea809

Cox, Dan, & McLeod, Scott. (2014). Social Media Strategies for School Principals. *NASSP Bulletin*, *98*(1), 5–25. https://doi.org/10.1177/0192636513510596

Damas, Catarina. (2023, 30 de maio). *Nove em cada dez jovens usam redes sociais desde os 13. Pais não sabem o que fazer. Público.* https://www.publico.pt/2023/05/30/impar/noticia/nove-dez-jovens-usam-redes-sociais-desde-13-anos-revela-estudo-2051500

De Groot, Elisabeth Vialpando. (2002). Learning Through Interviewing: Students and Teachers Talk About Learning and Schooling. *Educational Psychologist*, *37(1), 41–52*. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_5

Decreto-Lei n.º 95/2025. (2025). Diário da República. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-2025-928937305

Despacho n.º 5908/2017, Art. 3.º, alínea u. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Diário da República. https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania

Dias, Sílvia Nogal & Rendo Filipa. (2024, 12 de setembro). *Telemóveis nas escolas: proibir ou moderar?. DECO PROteste.* https://www.deco.proteste.pt/familia-consumo/bebes-criancas/noticias/telemoveis-escolas-proibir-moderar

Ferraz, Hélder, Neves, Tiago, & Nata, Gil. (2018a). A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: Análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 26(100),* 1058–1083. https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601036

Ferraz, Hélder, Neves, Tiago, & Nata, Gil. (2018b). A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática. *Perspetivas educacionais e estratégias de ação*. 83–103. https://doi.org/10.34626/esc.vi52.76

Ferreira, Manuela. (2010). "- Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. https://hdl.handle.net/10216/35092

Freitas, Henrique, Oliveira, Mírian, Jenkins, Milton & Popjoy, Oveta. (1998). The Focus Group, a qualitative research method. *ISRC, Merrick School of Business, University of Baltimore* (MD, EUA), WP ISRC No. 010298, February 1998.

Fox, Alison, & Bird, Terese. (2017). The challenge to professionals of using social media: Teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, *22*(2), 647–675. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9442-0

Gerivaz, Sara. (2024, 14 de junho). *Exame de português foi "mais fácil" e teve redes sociais como tema: "Achei incrível". Jornal de Notícias.* https://www.jn.pt/nacional/artigo/exame-de-portugues-foi-mais-facil-e-teve-redes-sociais-como-tema-achei-incrivel/17802511

Gleason, Benjamin & Gillern, Sam von. (2018). Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education. *Educational technology & Society*, 21(1), 200–212.

Greenhow, Christine, & Lewin, Cathy. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, *41*(1), 6–30. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954

Leka, Aline Regis, & Grinkraut, Melanie Lerner. (2014). *A utilização das redes sociais na educação superior*. *Primus Vitam. Revista de Ciências e Humanidades.*

Lisbôa, Eliana Santana, & Silva, Lilia Kelli da (2024). As redes sociais como ferramenta pedagógica: Uma revisão sistemática da literatura sobre suas potencialidades. *TICs & EaD em Foco*, *10*(1), 97–115. https://doi.org/10.18817/ticsead.v10i1.670

Malafaia, Carla, Fernandes-Jesus, M., Ribeiro, N., Neves, T., Fonseca, L., Menezes, I. (2012). Perspetivas e subjetividades sobre a participação política e cívica: jovens, família e escola. In Menezes, I., Ribeiro, N., Fernanda-Jesus, M., Malafaia, C., Ferreira, P. D. (Eds.). *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia. (pp. 59-94). Porto: LivPsic.*

Malafaia, Carla. (2025). Redes sociais: Trilhos e cadilhos da cidadania juvenil?. *Página da Educação*, nº125, 9-9.

Malafaia, Carla, Kettunen, Jenni, & Luhtakallio, Eeva. (2025). Visual bodies, ritualised performances: An offline-online analysis of Extinction Rebellion's protests in Finland and Portugal. *Visual Studies*, *40*(2), 371–384. https://doi.org/10.1080/1472586X.2023.2292620

Malafaia, Carla, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel. (2017). In-Between Fatalism and Leverage: The Different Effects of Socioeconomic Variables on Students' Civic and Political Experiences and Literacy. *16*(1).

Malafaia, Carla, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel. (2021). The Gap Between Youth and Politics: Youngsters Outside the Regular School System Assessing the Conditions for Be(com)ing Political Subjects. *YOUNG*, *29*(5), 437–455. https://doi.org/10.1177/1103308820987996

Marcelo, Carlos, & Marcelo-Martínez, Paula. (2023). Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação. *Cadernos de Pesquisa*, *53*, e10223. https://doi.org/10.1590/1980531410223

Marques, Catarina, Venda, João, Félix, Rui. (2025, 16 de outubro). *Grande Reportagem SIC "Agarrados às Redes"*. *Sic Notícias*. https://sicnoticias.pt/programas/reportagemsic/2025-10-16-video-grande-reportagem-sic-agarrados-as-redes-6bfaf9a4

Marques, Rita Ruivo, Malafaia, Carla, Faria, Joaquim L., & Menezes, Isabel. (2020). Using online tools in participatory research with adolescents to promote civic engagement and environmental mobilization: The WaterCircle (WC) project. *Environmental Education Research*, *26*(7), 1043–1059. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1776845

Martin, Florence, Wang, Chuang, Petty, Teresa, Wang, Weichao, & Wilkins, Patti. (2018). Middle school students' social media use. *Educational Technology & Society, 21(1),* 113–124.

Melão, Dulce Helena M. R. (2011). Da página ao(s) ecrã(s): Tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. *Educação, Formação & Tecnologias, 4(2)*, 89–107.

Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Fernanda-Jesus, Maria, Malafaia, Carla, Ferreira, Pedro. (2012). *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia*. Porto: LivPsic.

Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.), Deslandes, Suely Ferreira, Neto, Otávio Cruz, & Gomes, Romeu. (2002). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade (21ª ed.). *Petrópolis, RJ: Vozes.*

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). Recomendações às escolas sobre uso de smartphones. *Ministério da Educação, Ciência e Inovação.*

Ministério da Educação. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.*

Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.*

Morais Ferreira, Diana. (2025, 6 de janeiro). *Escolas privadas já são a maioria no Porto e em Lisboa*. *Jornal de Notícias*. https://www.jn.pt/nacional/artigo/escolas-privadas-ja-sao-a-maioria-no-porto-e-em-lisboa/17830365

Moreira, José António, & Januário, Susana. (2014). Parte 1 – Facebook potenciais sociotécnicos e educacionais, espaço de subjetivação, sociabilidade e diferença: Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar

[online]. *Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 67-84*. https://doi.org/10.7476/9788578792831

Nada, Cosmin. (Coord.), Simão, Ana Margarida Veiga, Monteiro, Angélica, Lázaro, Cecília, Magalhães, Celestino, Ponte, Cristina, Patrão, Ivone, Brites, Maria José, Lucas, Margarida, Ferreira, Pedro, Pereira, Sara, Silva, Sofia Marques da, Seixas, Sónia, & Castro, Teresa. (2025). Recomendações para a promoção do bem-estar digital nas escolas. *Ministério da Educação, Ciência e Inovação – Direção-Geral da Educação.*

O'Keeffe, Muireann. (2016). Exploring higher education professionals' use of Twitter for learning. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, *2*(1). https://doi.org/10.22554/ijtel.v2i1.11

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2024). Orientações para a utilização de ecrãs e tecnologias digitais nas escolas. *Ordem dos Psicólogos Portugueses*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_orientacoesparautilizacaodeecrasetecnologiasnasescolas.pdf

Orlanda-Ventayen, Caren Casama, & Ventayen, Randy Joy Magno. (2017). *Role of social media in education: a teachers' perspective*. *ASEAN Journal of Open Distance Learning, 9(2).*

Pacheco, Susana de Barros. (2025, 23 de março). *BookTook. Fenómeno nas redes sociais incentiva à leitura dos jovens. RTP. https://www.rtp.pt/noticias/cultura/booktook-fenomeno-nas-redes-sociais-incentiva-a-leitura-dos-jovens_v1642823*

Parlamento Europeu. (2025). *Agenda Digital para a Europa (2020–2030). https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/64/digital-agenda-for-europe*

Pereira, Luís, & Pereira, Sara. (2011). O lugar das redes sociais na escola – as perspectivas dos professores. *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania".*

Petinga, Tiago. (2024, 21 de outubro). *Cidadania: Chega avança com projeto de lei para disciplina deixar de ser obrigatória. Sic Notícias.* https://sicnoticias.pt/pais/2024-10-21-cidadania-chega-avanca-com-projeto-de-lei-para-disciplina-deixar-de-ser-obrigatoria-1cd94524

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*(1), 1–12. https://doi.org/10.1159/000271225

Piedade, Filipe, Malafaia, Carla, Loff, Manuel, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel. (2022). *As visões de professores/as sobre o ensino da união europeia e da cidadania ativa*. https://hdl.handle.net/10216/145758

Piedade, Filipe, Ribeiro, Norberto, Malafaia, Carla, Loff, Manuel, Menezes, Isabel, & Neves, Tiago. (2021). A cidadania europeia na escola: Complementando o currículo. *Educação e Pesquisa*, *47*, e230371. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147230371

Quesado, João Pedro. (2025, 21 de julho). *Governo propõe nova orientação programática para a disciplina de Cidadania. Componente sexual atenuada. Renascença.* https://rr.pt/noticia/politica/2025/07/21/governo-propoe-nova-orientacao-programatica-para-a-disciplina-de-cidadania-componente-sexual-atenuada/433516/

Rabiee, Fatemeh. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, *63*(4), 655–660. https://doi.org/10.1079/PNS2004399

Raminhos, Ana Marta. (2020). *A utilização das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/12829

Rutherford, Camille. (2010). Using Online Social Media to Support Preservice Student Engagement. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching 6(4).*

Santos, V. L. C., & Santos, J. E. (2014). As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. *HOLOS, 6,* 307–328. https://doi.org/10.15628/holos.2014.1936

Schneider, Wilnei Aldir, Feuerschütte, Simone Ghisi, & Alperstedt, Graziela. (2019). Grupo focal na pesquisa em administração: aplicações em estudos brasileiros. *Caderno de Administração*, *27*(1), 92–114. https://doi.org/10.4025/cadadm.v27i1.48772

Seidman, Irving. (2006). Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences (3rd ed.). *Teachers College Press.*

Sic Notícias. (2025, 22 de janeiro). *Governo lança conta oficial no TikTok. Sic Notícias.* https://sicnoticias.pt/pais/2025-01-22-governo-lanca-conta-oficial-no-tiktok-b4591611

Silva, Siony da. (2010). Redes sociais digitais e educação. *Revista Iluminart, (5),* 36–46. IFSP – Campus Sertãozinho.

Simões, Rosa Maria Rolim. (2011). As Redes Sociais na Adolescência em Portugal – Quem Utiliza? Estudo de caso nos alunos do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico em alguns Concelhos. Trabalho de projeto apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em estatística e gestão de informação pelo instituto superior de estatística e gestão de informação da universidade nova de lisboa. http://hdl.handle.net/10362/7359

Soares, Ricardo (2020). *Na nuvem d@s nativ@s digitais: navegando por usos e efeitos de práticas juvenis em redes sociais online.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). (2014). Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: SPCE.

Sousa, Beatriz. (2025). *Práticas de participação offline–online de jovens de uma Escola de Segunda Oportunidade: Estratégias e desafios educacionais e comunitários*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Szeto, Elson, Cheng, Annie Yan-Ni, & Hong, Jon-Chao. (2016). Learning with Social Media: How do Preservice Teachers Integrate YouTube and Social Media in Teaching? *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(1), 35–44. https://doi.org/10.1007/s40299-015-0230-9

Taylor, Peter Charles Sinclair, & Medina, Milton Norman. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. https://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805

Torres, Márcia & Castro Miguel. (2025, 26 de agosto). *Proibição de telemóveis: Diretores a favor de autonomia das escolas para definir regras*. *SIC Notícias*. https://sicnoticias.pt/pais/2025-08-26-video-proibicao-de-telemoveis-diretores-a-favor-de-autonomia-das-escolas-para-definir-regras-2a118489

Urpia, Arthur Gualberto B. da Cruz, Forno, Letícia Fleig Dal, Bortolozzi, Flávio, Massuda, Ely Mitie, & Faccin, Tatiana Carla. (2019). As redes sociais e sua utilização como ferramentas para as práticas de gestão do conhecimento: uma análise em escolas públicas do paraná. *Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade. 6(13),* 139–163.

Werhmuller, Claudia Miyuki, & Silveira, Ismar Frango. (2012). Redes sociais como ferramentas de apoio à Educação. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, *3(3),* 594–605. https://doi.org/10.26843/rencima.v3i3.522

Williams, Amanda, & Katz, Larry. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations, 5(3).

Willis, Jerry W. (2007). Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches. *Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*

Wilson, Virginia. (2012). Research Methods: Interviews. *Evidence Based Library and Information Practice*. https://doi.org/10.18438/B89P5B

Wong, Lung-Hsiang, Chai, Ching Sing, & Aw, Guat Poh. (2017). Seamless language learning: Second language learning with social media. *Comunicar*, *25*(50), 9–21. https://doi.org/10.3916/C50-2017-01

Apêndices

Apêndice 1 – Guião do grupo de discussão focalizada

Guião do Grupo de Discussão Focalizada – Estudantes

Para começar, gostava que fizéssemos uma pequena atividade. Alguns dos dados que vos irei apresentar correspondem aos resultados da investigação de um colega, Ricardo Soares, na sua investigação de mestrado, realizada em 2020. A partir de um inquérito a 392 jovens estudantes do 9.º ao 12.º ano de escolaridade, emergiram 4 perfis de utilização das redes sociais. A partir das vossas experiências e usos com redes sociais, com qual destes perfis mais se identificam?



Bloco 1 – Usos e potencialidades das redes sociais na vida dos/as jovens

1. O estudo do Ricardo Soares revela que muitos jovens consideram as redes sociais como "plataformas consideravelmente importantes na vida dos jovens". Vocês sentem o mesmo? As redes sociais têm um papel importante nas vossas vidas?

2. Esta investigação também mostra que a plataforma mais utilizada pelos jovens é o Instagram. Concordam ou acham que houve alguma mudança?

3. De acordo com a mesma investigação, a média de horas passadas pelos jovens nas redes sociais é de 2 a 4 horas diárias. Sentem que passam mais ou menos horas?

4. Vocês utilizam mais do que uma rede social? Utilizam as diferentes plataformas com fins diferentes? De que forma?

5. A maior parte dos adultos acham que as redes sociais são sobretudo prejudiciais à vida dos jovens, embora elas também sejam importantes na forma como os

jovens se relacionam com o mundo e aprendem sobre ele. O que é que vocês acham? Sentem que aprendem coisas importantes a partir das redes sociais? O quê? Podem dar exemplos?

6. Acham que as redes sociais permitem aprender de forma mais interativa do que os métodos de ensino tradicionais? Como é que isso afeta o vosso interesse e motivação?

7. Alguma vez usaram as redes sociais para procurar informação ou conteúdos que são úteis para a escola? Acham que são ferramentas úteis ou são simplesmente uma distração?

8. Seguem alguma conta no Instagram, num canal no YouTube ou noutra plataforma que tenha conteúdo especialmente apropriado a estudantes? De que forma o conteúdo que consomem nessas contas/canais influencia o vosso interesse e participação escolar?

9. Consideram que as redes sociais ajudam a desenvolver novas competências, como a comunicação, a criatividade, ou a pesquisa de informação? Podem dar algum exemplo?

10. Relativamente à literacia digital e mediática, a investigação aponta uma disparidade: alunos mais jovens tendem a acreditar que são utilizadores competentes, enquanto os mais velhos acham que muitos jovens estão iludidos sobre essas competências. O que acham desta conclusão? Sentem que têm as capacidades necessárias para navegar no mundo digital ou acham possível cair em armadilhas (notícias falsas, manipulações em imagens/vídeos, cyberbulling, etc.)?

Bloco 2 – Utilização das redes sociais por parte dos professores

1. No exame nacional de Português do 12.º ano, em junho de 2024, o tema do texto de opinião foram as redes sociais. Nas vossas aulas também conversam sobre as redes sociais? O que é que costumam falar?

2. Já viram algum professor utilizar as redes sociais em ambiente escolar? Acham que é uma boa forma de motivar a vossa participação dentro e fora da sala de aula?

3. De que forma gostariam que os/as professores integrassem as redes sociais na forma como ensinam e no modo como dinamizam as aulas (por exemplo, partilhar materiais, dar feedback sobre trabalhos, comunicar com alunos, estimular a criatividade na produção dos trabalhos)?

4. Acham que o uso das redes sociais pelos professores torna as aulas mais interessantes ou próximas da vossa realidade? Porquê? De que modo?

5. Os vossos professores costumam falar sobre os perigos e benefícios das redes sociais? Se não, achariam importante?

6. Nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, já usaram ou discutiram o uso de redes sociais para abordar temas como a política, direitos humanos, sustentabilidade, ambiente, anti-racismo, igualdade de género, ou outras questões sociais?

Bloco 3 – Papel da escola na integração das redes sociais

1. Acham que a escola deveria ensinar a usar as redes sociais de forma positiva e responsável? Que temas acham que seriam importantes abordar?

2. Acham que a escola poderia usar redes sociais para divulgar projetos ou atividades escolares? Sentiriam mais interesse em participar?

3. Acreditam que a escola deve ter uma presença nas redes sociais para comunicar com os alunos e a restante comunidade escolar? Como acham que isso poderia beneficiar a comunidade escolar?

4. Se fossem vocês a mandar (por exemplo, se fossem o/a diretor/a da vossa escola), de que maneira acham que as redes sociais poderiam ser usadas no contexto da escola – por exemplo, para promover maior participação dos alunos nas tomadas de decisão sobre a vida escolar, ou para dinamizar projetos co-curriculares e extra-curriculares? Podem dar exemplos de como isto poderia ser feito?

Apêndice 2 – Guião das entrevistas

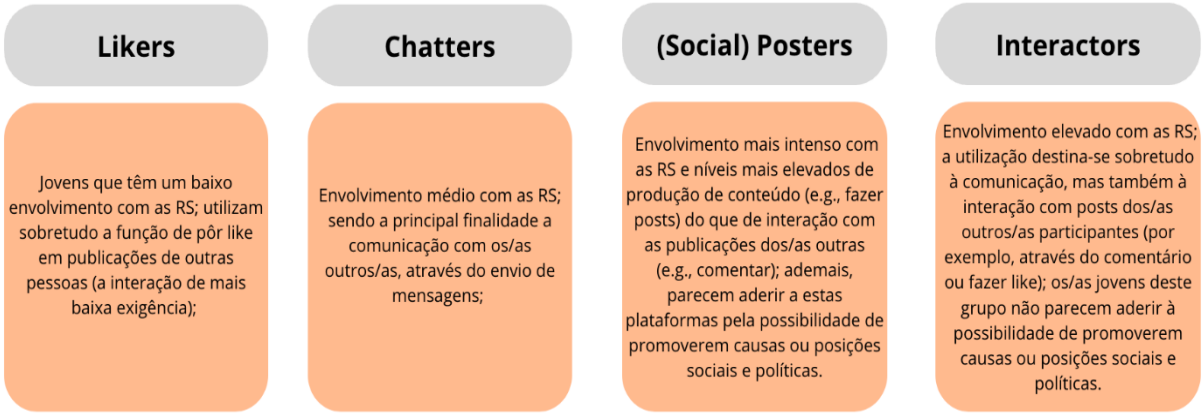
Guião de entrevista – Professores

Bloco 0 – Dados demográficos

1. Qual é a sua idade?
2. Há quanto tempo exerce funções como docente?
3. Que disciplinas leciona atualemnte?
4. Em que níveis de ensino já lecionou?

Bloco 1 – Usos e potencialidades das redes sociais na vida dos/as jovens

1. No seu estudo de mestrado, e a partir de um inquérito a 392 jovens estudantes do 9.º ao 12.º ano de escolaridade, Ricardo Soares percebeu que emergiram dos dados 4 perfis de utilização das redes sociais:



   De que forma estes resultados correspondem à sua opinião acerca do papel das redes sociais na forma como os jovens aprendem e participam, dentro e fora da escola?

2. Neste estudo podemos ver que muitos alunos passam entre 2 a 4 horas por dia nas redes sociais. Qual a sua opinião sobre o uso de redes sociais pelos/as jovens estudantes e de que forma influencia a participação no ambiente escolar? Poderia partilhar algum exemplo?

3. Embora as redes sociais possam ser prejudiciais em vários aspetos da vida dos/as jovens, é hoje em dia incontornável o papel que desempenham na forma como se relacionam com o mundo e até na forma como participam cívica e politicamente. Sente que aquilo que os/as jovens aprendem nas redes sociais é transferível para a sala de aula?

Bloco 2 – Utilização das redes sociais por parte dos professores

1. Utiliza as redes sociais na sua prática educativa ou com fins relacionados com ela (por exemplo, uso em sala de aula, ou como plataforma de comunicação e partilha com outros/as professores e como ferramenta pesquisa de conteúdos letivos)? Se sim, como? E se não, por que razão?

2. Sente que a utilização das redes sociais para efeitos escolares poderia significar um aumento de participação por parte dos alunos, visto ser algo muito presente no quotidiano dos mesmos?

3. Integra redes sociais como o Instagram, Twitter ou Youtube nas suas atividades pedagógicas? Se sim, pode descrever como o faz? Se não, acha que poderia ser vantajoso em termos educativos?

4. Quais os principais desafios na utilização das redes sociais no contexto escolar e nas práticas pedagógicas?

5. Acha que o uso das redes sociais por professores pode melhorar a comunicação com os alunos ou aumentar o seu envolvimento escolar? De que maneira?

6. Na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, já usou ou considera usar as redes sociais como ferramenta pedagógica para explorar e incentivar os alunos a refletir ou participar em questões sociais, cívicas ou ambientais? Tem algum exemplo prático?

Bloco 3 – Papel da escola na integração das redes sociais

1. No exame nacional de Português do 12.º ano, o tema do texto de opinião foram as redes sociais. O que surpreendeu muita gente, mas também foi um agrado para muitos jovens, pois sentiram mais claramente a relação da escola com as suas

vidas . De que forma a escola explora e trabalha os desafios e potencialidades das redes sociais na vida dos/as jovens?

2. De que modo as plataformas digitais, em particular as redes sociais, são mobilizadas em projetos co-curriculares e extra-curriculares promovidos pela escola?

3. Qual considera que é (ou deveria ser) o papel da escola e das políticas educativas na promoção da cidadania digital dos alunos e no estímulo de competências de literacia e comunicação digital?

4. Que estratégias sugeriria para que o uso de redes sociais pelos alunos pudesse ser articulado com a participação na vida escolar?

5. Considera que a escola tem (ou poderia ter) um papel na orientação dos alunos sobre o uso responsável das redes sociais? Que tipo de apoio ou iniciativas poderiam ser oferecidas?

6. Considera que a escola oferece alguma formação ou recursos para professores sobre como utilizar redes sociais de forma pedagógica? Se não, que tipo de formação considera útil?

Apêndice 3 – Consentimento informado dos/as alunos/as

Consentimento Informado para os/as Alunos/as

A relação entre a utilização das redes sociais e a participação escolar de jovens estudantes alunos do 7.º ano.

Este estudo visa explorar o uso das redes sociais por jovens estudantes do 7.º ano e compreender o modo como estas plataformas são (ou podem ser) integradas em práticas educativas e pedagógicas com vista à participação escolar dos/as jovens. Este estudo de mestrado está a ser desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação científica da Professora Doutora Carla Malafaia (carlamalafaia@fpce.up.pt).

Vais ser convidado/a a participar num grupo de discussão focalizada com alguns colegas da tua turma, onde poderás partilhar as tuas opiniões e a tua experiência sobre o tema. O grupo de discussão focalizada será gravado em áudio para facilitar a transcrição e posterior análise dos dados. A gravação será utilizada exclusivamente para este estudo de mestrado e será apagada no término da investigação.

Informação adicional:

1. A tua identidade será anonimizada, uma vez que usaremos pseudónimos (em vez dos nomes verdadeiros), de modo a garantir a confidencialidade dos dados na dissertação de mestrado ou outra publicação que venha a decorrer deste estudo. Apenas a investigadora terá acesso aos dados gravados.

2. Este estudo não apresenta quaisquer riscos físicos ou emocionais.

3. O grupo de discussão terá a duração aproximada de 90 minutos.

Autorização para Gravação e Utilização de Dados:

Declaro, através da minha assinatura, que:

• Fui devidamente informado/a sobre os objetivos e procedimentos do estudo.

• Concordo em participar no grupo de discussão focalizada.

• Concordo com a gravação da conversa e com a utilização dos dados gravados exclusivamente para fins desta investigação.

Contato para Esclarecimentos:

Se tiveres alguma questão ou preocupação sobre o estudo, poderás contactar a investigadora através do seguinte contacto:

Bruna Santos | up202303305@up.pt

Assinatura do/a Participante:

Nome: _____ Data: __ / __ / ____

Assinatura: _____

Apêndice 4 – Consentimento informado dos/as encarregados/as de educação

Consentimento Informado para os/as Encarregados/as de Educação

A relação entre a utilização das redes sociais e a participação escolar de jovens estudantes alunos do 7.º ano

Este estudo visa explorar o uso das redes sociais por jovens estudantes do 7.º ano e compreender o modo como estas plataformas são (ou podem ser) integradas em práticas educativas e pedagógicas com vista à participação escolar dos/as jovens. Este estudo de mestrado está a ser desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação científica da Professora Doutora Carla Malafaia (carlamalafaia@fpce.up.pt).

Será realizada um grupo de discussão focalizada na qual o/a seu/sua educando/a poderá partilhar a sua experiência e perceção sobre o tema. O grupo de discussão focalizada será gravado em áudio para facilitar a transcrição e posterior análise dos dados. A gravação será utilizada exclusivamente para este estudo de mestrado e será apagada no término da investigação.

Informação adicional:

1. A identidade do/a seu/sua educando/a será anonimizada, uma vez que usaremos pseudónimos (em vez dos nomes verdadeiros), de modo a garantir a confidencialidade dos dados na dissertação de mestrado ou outra publicação que venha a decorrer deste estudo. Apenas a investigadora terá acesso aos dados gravados.
2. Este estudo não apresenta quaisquer riscos físicos ou emocionais.
3. O grupo de discussão terá a duração aproximada de 90 minutos.

Autorização para Gravação e Utilização de Dados:

Declaro, através da minha assinatura, que:

• Fui devidamente informado/a sobre os objetivos e procedimentos do estudo.

• Autorizo que o/a meu/minha educando/a participe no grupo de discussão focalizada.

• Concordo com a gravação da conversa e com a utilização dos dados gravados exclusivamente para fins desta investigação.

Contato para Esclarecimentos:

Se tiver alguma questão ou preocupação sobre o estudo, poderá contactar a investigadora através do seguinte contacto:

Bruna Santos | up202303305@up.pt

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Nome: _____ Data: __ / __ / ____

O/A meu/minha educando/a: _____

Assinatura: _____

Apêndice 5 – Consentimento informado dos/as professores/as

Consentimento Informado para os Professores

A relação entre a utilização das redes sociais e a participação escolar de jovens estudantes alunos do 7.º ano

Este estudo visa explorar o uso das redes sociais por jovens estudantes do 9º ano e compreender o modo como estas plataformas são (ou podem ser) integradas em práticas educativas e pedagógicas com vista à participação escolar dos/as jovens. Este estudo de mestrado está a ser desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação científica da Professora Doutora Carla Malafaia (carlamalafaia@fpce.up.pt).

Será realizada uma **entrevista individual** na qual o/a professor/a poderá partilhar a sua experiência e perceção sobre o tema. A entrevista será gravada em áudio para facilitar a transcrição e posterior análise dos dados. A gravação será utilizada exclusivamente para este estudo de mestrado e será apagada no término da investigação.

Informação adicional:

1. A identidade do/a entrevistado/a será anonimizada, uma vez que usaremos pseudónimos (em vez dos nomes verdadeiros), de modo a garantir a confidencialidade dos dados na dissertação de mestrado ou outra publicação que venha a decorrer deste estudo. Apenas a investigadora terá acesso aos dados gravados.
2. Este estudo não apresenta quaisquer riscos físicos ou emocionais.

Autorização para Gravação e Utilização de Dados: Declaro, através da minha assinatura, que:

- Fui informado/a sobre os objetivos e procedimentos do estudo.
- Concordo em participar na entrevista.
- Autorizo a gravação da conversa e o uso dos dados exclusivamente para os fins deste estudo.

Contato para Esclarecimentos:

Se tiver alguma questão ou preocupação sobre o estudo, poderá contactar a investigadora através do seguinte contacto:

Bruna Santos | up202303305@up.pt

Assinatura do/a Professor/a:

Nome: _____ Data: __ / __ / ____

Assinatura: _____

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**