

## Na encruzilhada de opções educativas. Um estudo exploratório sobre o ensino a distância no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Pedro Duarte**<sup>1</sup>

Escola Superior de Educação do Politécnico Porto

**Ana Isabel Moreira**<sup>2</sup>

CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

**Marlene Magalhães**<sup>3</sup>

Agrupamento de Escolas do Viso, Porto

**Maria José Araújo**<sup>4</sup>

Escola Superior de Educação do Politécnico Porto

CIPEM-INET-md - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical

### RESUMO

O encerramento das escolas, devido à pandemia, mostrou-se especialmente difícil para as comunidades mais vulneráveis e desfavorecidas. O esforço para facilitar a continuidade da educação para todos/as, por meio do ensino a distância (EaD), exigiu o uso de diversas plataformas digitais, assim como uma reflexão sobre o currículo e o significado da aprendizagem. A educação *online*, já objeto de variados estudos (Dias, 2004; Lencastre & Araújo, 2009; Peres & Pimenta, 2011; Rosenberg, 2006), porque se tornou numa realidade contemporânea, sofreu, nos últimos meses, alterações na forma como é conceptualizada e integrada na prática educativa.

Neste texto, debruçamo-nos sobre o modo como os/as professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, se organizaram para ajudar os/as alunos/as a completar o seu processo de aprendizagem no cenário pandémico instalado. A recolha de dados concretizou-se por via de um inquérito por questionário, respondido por 287 professores/as que lecionaram naquele nível de ensino durante o ano letivo 2019/2020.

Na generalidade, os dados indicam uma comum resistência face à necessidade de mudança, pese embora a mobilização de diferentes estratégias relacionais, didáticas e pedagógicas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento curricular; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino a distância.

### ABSTRACT

Schools closure due to the pandemic has been especially difficult for the more vulnerable and disadvantaged communities. Using distance learning (EaD) to try to assure some continuity in the effort of granting education for all has required the use of different digital platforms, as well as a reflection about the curriculum and the meaning of learning. Online education, as a contemporary reality, had already been the subject of several studies (Dias, 2004; Lencastre & Araújo, 2009; Peres & Pimenta, 2011; Rosenberg, 2006), but the last few months produced changes in the way it is conceptualized and integrated in the educational practice.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: pedropereira@ese.ipp.pt

<sup>2</sup> Endereço de contacto: ana\_moreira@hotmail.com

<sup>3</sup> Endereço de contacto: marleneraquelmagalhaes@aavisoporto.pt

<sup>4</sup> Endereço de contacto: mjose@ese.ipp.pt

In this text, we focus on the way teachers in the 1st Cycle of Basic Education in Portugal have organized themselves to help students continue their learning process in the pandemic scenario. The data were collected through a survey answered by 287 teachers in activity during school year 2019/2020.

In general, data indicate a common resistance to the need for change, despite the implementation of some relational, didactic and pedagogical new strategies.

**Keywords:** Curriculum development; Primary education; Distance learning.

## 1. Ponto introdutório

Os problemas da infância estão profundamente articulados com a pobreza e as desigualdades sociais, perpassando diferentes instituições, como é o caso da(s) escola(s) e da(s) família(s). De acordo com o relatório da UNICEF do transato ano, 2019, as transformações socioeconómicas têm um impacto muito significativo na vida das crianças, contribuindo para que se tornem nas principais vítimas dos conflitos bélicos, da insegurança urbana, das mudanças ambientais, das pandemias, como a SIDA ou a atual COVID-19.

Em todo o mundo, o impacto do fechamento das escolas, para conter a disseminação do último vírus mencionado, tem sido especialmente difícil para as comunidades mais vulneráveis e desfavorecidas (UNESCO, 2020).

Com o presente texto, pretendemos compreender o modo como, em concreto, a escola portuguesa se organizou para encarar a situação pandémica declarada em março de 2020. Assumimos, como propósito principal, um olhar interpretativo sobre a perspetiva dos/as docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao modo como reconfiguraram os processos pedagógico-curriculares para o ensino a distância (EaD). Para isso, partimos da seguinte questão: *quais as implicações do ensino não presencial, em época de pandemia, nas dinâmicas pedagógico-curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal?*, à qual queremos dar resposta ao longo das próximas páginas.

Antes mesmo da análise dos dados recolhidos, assim como da explicitação das opções metodológicas seguidas, esclarecemos os tópicos conceptuais que orientaram esta investigação, nomeadamente aquilo que se entende, hoje, como EaD e a sua possível relação com a flexibilidade curricular, num sentido mais amplo.

## 2. EaD: breves notas conceptuais

O esforço para facilitar a continuidade da educação para todos, por meio da aprendizagem a distância, tem exigido o uso de plataformas de comunicação audiovisual (como o *Zoom*) e de ensino (como o *Moodle*), assim como, a reflexão sobre o significado da flexibilidade curricular. Essa última discussão implica os diferentes agentes intervenientes nas tomadas de decisões sobre os conteúdos programáticos, a avaliação ou o uso de determinados recursos e ferramentas pedagógicas que auxiliam as crianças no seu papel de alunas.

Efetivamente, o que era universalmente conhecido como ensino a distância (EaD) é, hoje, conhecido como aprendizagem a distância – centrada no aluno – ou educação mediada por equipamentos eletrónicos (Lencastre & Araújo, 2009). Isto significa que o EaD está, na realidade, mais ligado à aprendizagem, enquanto processo inerente ao ser humano e que acontece em qualquer altura e em qualquer lugar, do que ao ensino, enquanto processo de mediação organizada e intencional do conhecimento (Rosenberg, 2006).

Assim, a sala de aula convencional deixou de ser o único espaço de educação para dar lugar a um espaço partilhado com a *Web*<sup>5</sup>, meio por excelência para a construção de conhecimento e motor de interações (Lencastre & Araújo, 2009). Como tal, importa tomar consciência de que em todos os níveis de ensino e particularmente no Ensino Básico, essa mudança exige, agora, maior atenção dos professores, para um acompanhamento mais individualizado e outros dispositivos aos alunos, que podem contactar com a maioria dos conteúdos a partir de um equipamento eletrónico (computador, *Ipad* ou outro) ligado à Internet. Sem

---

<sup>5</sup> *World Wide Web*, comumente designada apenas por *Web*.

essas condições, por conseguinte, a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar não estará garantida.

Aliás, como refere Dias (2004), as atividades de aprendizagem suportadas pelos ambientes *online* e a simples navegação no universo da informação em rede, só por si, não chegam. É preciso que esses lugares surjam como amigáveis, fáceis de consultar, preparados e organizados para que o aluno queira aprender. Neste sentido, é importante pensar “nos aspetos pedagógicos, tecnológicos e organizacionais para que os estudantes se envolvam” (Lencastre & Araújo, 2009, p.1).

Aparentemente não negligenciando o ponto anterior, em Portugal, o Ministério da Educação, em parceria com o canal público de televisão, criou o programa *#EstudoEmCasa*<sup>6</sup>. Especialmente pensado para alunos mais isolados, aquele permitiu que todos acompanhassem, diariamente, pela televisão, a lecionação de conteúdos ligados às diferentes componentes curriculares<sup>7</sup>.

Na verdade, o EaD implica uma interação entre múltiplos elementos, tais como, a constituição das comunidades de aprendizagem, os contextos sociais nos quais os/as alunos/as se movimentam, as potencialidades de ferramentas e conteúdos digitais (*e-conteúdos*). É sobretudo decorrente deste processo interativo que pode acontecer a tomada de decisões sobre o que ensinar e como facilitar a aprendizagem (Peres & Pimenta, 2011).

### 3. Da flexibilidade curricular ao EaD

O currículo, enquanto conceito plural (Diogo, 2010), é passível de diversas interpretações, quer relativamente ao conteúdo, quer aos diferentes modos da sua construção e desenvolvimento. Desta forma, pressupõe ser interpretado enquanto conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão & Almeida, 2018). Nesse sentido, como refere Aoki (2004), é fundamental não limitar o currículo ao texto que lhe dá origem.

Compreende-se, por tal, que as concepções sobre o currículo, bem como a suas implicações em cada contexto, não sejam totalmente dissociadas dos processos e recursos, nomeadamente os digitais, integrados nas dinâmicas de ensino, tanto no regime presencial como no EaD. Ainda assim, é importante reconhecer-se que a estrutura curricular formal, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não prevê a generalização do EaD.

No que concerne a este último caso, o uso regular da Internet, a partir de diferentes dispositivos eletrónicos, marca os modos como se ensina e como se aprende e confere características distintas à prática educativa, afastando-a dos enquadramentos pelos quais se pensou e construiu a teoria curricular clássica. Há, com efeito, outras possibilidades de aceder à informação, com maior flexibilidade e em maior quantidade, pois qualquer indivíduo tem a informação à sua disposição em qualquer lugar e a qualquer hora (Viana & Peralta, 2020).

Em tempo de pandemia – dado o distanciamento e confinamento a que a educação formal foi sujeita –, as modalidades do trabalho pedagógico, também tecnológico, obrigaram a repensar como concretizar os objetivos da atividade escolar. A situação implicou encarar o currículo não como um conceito naturalizado ou um conjunto estável de conteúdos culturais ou, ainda, como sinónimo de indicações curriculares normativas provenientes da tutela de cada país, mas antes como totalidade da vivência escolar dos/as estudantes, promotora das suas aprendizagens e da agência dos/as professores/as que organizam, individual e colaborativamente, o trabalho em função dos contextos de vida (pessoal, social e institucional) (Biesta & Priestley, 2013; Varela de Freitas, 2019).

Retomando a perspetiva de Aoki (2004), podemos, então, considerar a ideia de *currículo como plano*, que se desenvolve em múltiplos níveis, por exemplo sob a forma de reconfigurações contextualizadas, associadas, entre outros, aos desenhos curriculares dos agrupamentos. Depois, e talvez com maior impacto nos estudos curriculares atuais, entender o *currículo como experiência vivida*. Neste caso, o currículo interconecta-se com

---

<sup>6</sup> Mais informações disponíveis em <https://estudoemcasa.dge.mec.pt>.

<sup>7</sup> Conscientemente, optamos por evitar a expressão “disciplinas”, vulgarmente utilizada para a identificação das componentes curriculares com expressão na organização horária. Tal decisão deve-se à natureza integradora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por conseguinte, à recusa de lógicas de disciplinarização e segmentação curricular neste nível de ensino.

aquilo que é a realidade escolar de cada ambiente, nomeadamente, as experiências educativas efetivamente desenvolvidas pelos professores e as aprendizagens construídas pelos alunos.

Neste âmbito, o enquadramento normativo português atualmente considerado no domínio curricular, isto é, o Decreto-Lei n.º 55/2018, faz sobressair as questões relacionadas com a autonomia e a flexibilidade curricular. À semelhança de Lima (2020), entendemos que a autonomia curricular não corresponde a uma gestão de margens curriculares, mas antes a uma coautoria do currículo, partilhada pelas múltiplas organizações que sobre o mesmo podem ter algum contributo. Por isso, inscreve-se num processo mais alargado de autonomia pedagógica e organizacional das diferentes instituições escolares, ocasionando um eventual envolvimento mais comprometido dos agentes locais na seleção e organização do conhecimento escolar e, inevitavelmente, nas decisões pedagógico-curriculares. Um aspeto que, no panorama social clarificado por este texto, não faria sentido desmerecer, particularmente pelo impacto numa conjuntura que requereu decisões quase imediatas e adaptadas a cada circunstância local.

#### 4. Metodologia

A nível metodológico, consideramos um estudo de natureza exploratória e interpretativa (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015), sobretudo para uma mais ampla compreensão da experiência vivida pelos sujeitos convocados para a pesquisa. O ponto de partida para a análise desenvolvida foram os sentidos atribuídos por aqueles a uma prática real por si protagonizada. Neste caso, a experiência do ensino a distância, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como docentes a exercer a sua profissão num momento de crise pandémica mundial.

Como técnica de recolha de dados, utilizamos o inquérito por questionário, na sua versão online (*GoogleForms*), publicitando-o nas redes sociais, bem como junto de escolas nas quais os autores deste artigo participam em projetos de investigação e/ou intervenção. Contamos com uma amostra voluntária de 287 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, no ano letivo 2019/2020, lecionaram neste nível de ensino. Em relação aos mesmos, as suas idades oscilam entre os 23 e os 65 anos e o tempo de serviço, enquanto docentes, é muito variável, numa margem temporal que se estende entre um único ano de atividade profissional e, no máximo, os 40 anos. Maioritariamente, atuavam em escolas públicas portuguesas. O inquérito permitiu-nos, num tempo considerado favorável, com alguma rapidez e ‘a distância’, aglutinar um conjunto vasto de respostas válidas e capazes de enriquecer a análise e discussão da temática em estudo (Coutinho, 2013).

Sendo esta uma fase ainda inicial de uma investigação mais completa sobre o processo de ensino e de aprendizagem a distância no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, optamos por uma análise mista dos dados coligidos (Flick, 2015). Assim, interpretamos o conteúdo das respostas redigidas pelos/as docentes participantes, procurando elementos comuns, díspares, inéditos. Para isso, o programa informático *MAXQDA2020* foi um contributo relevante. De modo complementar, quantificamos algumas das informações alcançadas, no sentido de confirmar ou contrariar perspetivas defendidas no âmbito desta pesquisa.

Após uma primeira leitura das respostas facultadas pelos/as inquiridos/as, estabelecemos três categorias de análise. As mesmas ligaram-se às opções de planificação, à seleção de estratégias e recursos didáticos e às práticas pedagógicas e avaliativas, e destacam os elementos que, de uma forma ou de outra, se relevaram recorrentes pelos apontamentos que os professores concretizaram aquando do preenchimento do inquérito. É a partir destas referidas categorias que procuramos responder à questão de partida para esta investigação: *quais as implicações do ensino não presencial, em época de pandemia, nas dinâmicas pedagógico-curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal?*

Ao longo das próximas páginas, desenrolamos, com o detalhe possível, esta análise que, aqui, apenas metodologicamente enquadrámos. Para completá-la, não deixamos de cruzar os dados recolhidos com os fundamentos conceptuais nos quais nos sustentamos logo no início deste texto e que estão elencados na bibliografia de referência.

#### 5. Apresentação e análise dos dados

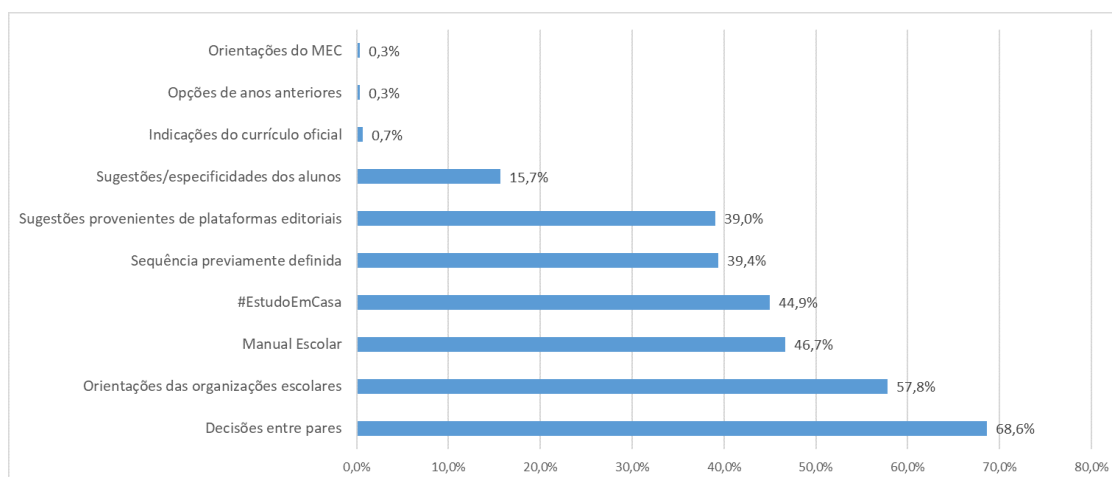
Partindo dos dados, e recordando que o presente texto corresponde a uma interpretação preliminar do material empírico alcançado, é possível, desde logo, destacar três elementos distintos, e que definimos como

categorias de análise: i) as dinâmicas de planificação assumidas para o EaD; ii) as decisões pedagógico-curriculares desenvolvidas neste contexto, em particular as estratégias e os recursos didáticos selecionados; iii) os processos de avaliação concretizados.

### 5.1. Dinâmicas de planificação

Atentando nas respostas dos professores participantes, e de acordo com o gráfico 1, abaixo indicado, constata-se que os processos de desenvolvimento curricular subjacentes às dinâmicas de planificação foram influenciados por um conjunto variado de estruturas e/ou dimensões organizacionais. Tal especificidade parece convergir com o trabalho de diferentes autores (Diogo, 2010; Roldão & Almeida, 2018), defensores de um desenho e desenvolvimento curricular assentes numa perspetiva ecológica, por isso influenciados tanto por agentes e organizações nacionais, como por particularidades contextuais e didáticas de cada turma e grupo de docentes.

**Gráfico 1.** Influências curriculares no EaD



Tomando como foco de análise as influências nacionais, tornaram-se visíveis duas direções distintas. Por um lado, 44,9% dos/as docentes incluíram, no seu planeamento, a programação curricular considerada pelo *#EstudoEmCasa*, numa potencial interatividade entre as decisões tomadas centralmente, afetas à emissão televisiva de aulas, e aquelas outras assumidas pelos/as diferentes professores/as, em coletivo de docentes, para cada turma e/ou escola. Esse impacto das decisões oficiais é também recuperado quando, embora com uma frequência menor, os/as inquiridos/as fazem referência aos documentos curriculares prescritos (0,7%) ou às orientações emanadas pelo Ministério da Educação para o ensino não presencial (0,3%).

Por outro lado, destaca-se a importância conferida aos grupos editoriais nos processos de planificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Efetivamente, os recursos daí provenientes são referenciados por um número significativo de docentes, quer numa relação direta com os manuais escolares (46,7%), pois planifica-se “*tendo como ponto de partida o manual*” [P11], quer pela alusão, por parte de 39% dos inquiridos, aos materiais e recursos digitais disponibilizados e mobilizados para o EaD.

Para melhor se compreender o modo como os/as docentes perspetivam esta interação, leiam-se as suas palavras:

*Foram estabelecidas as aprendizagens prioritárias para cada ano escolar. Em função dessas aprendizagens foram planificadas as atividades formando os kits pedagógicos que eram enviados semanalmente aos alunos. As tarefas propostas tinham por base o recurso ao manual, fichas elaboradas para o efeito, sugestões de links (da escola virtual e outros) [P52].*

*Planificação semanal tendo em conta os conteúdos do Estudo em Casa e os conteúdos curriculares do ano que lecionava [P199].*

*Trabalhei com os alunos os conteúdos em falta de forma a cumprir o programa das várias disciplinas [P219].*

Os dois pontos acima clarificados vão sendo encarados, no domínio dos estudos curriculares, como particularmente relevantes para se entenderem as dinâmicas pedagógico-curriculares. A este propósito, por via de reflexões mais acutilantes, Apple (2019) contesta as tendências internacionais que consolidam a importância, por vezes acrítica, dos textos didáticos disponibilizados pelas editoras enquanto recurso primordial de legitimação do conhecimento escolar e, também, das práticas dos docentes. Em sintonia com o apresentado, o autor opõe-se à ideia de currículo baseado em manuais (*textbook-based curriculum*), pois inibe uma ação curricular mais contextualizada pelos diferentes agentes educativos e contribui para uma homogeneização e simplificação do conhecimento escolar.

Já a partir de alguns trabalhos nacionais (Alarcão, 2020; Morgado, 2016), percebe-se que, ainda num passado próximo, aqueles dois elementos, vinculados à procura da normalização e homogeneização do ensino e da aprendizagem, foram estruturantes no sistema educativo português e, pelo menos em parte, contribuíram para a construção de uma identidade profissional docente marcada pela passividade e, em certa medida, pela subserviência.

Coincidindo com este último aspeto mencionado, porventura será pertinente olhar com um pouco mais de atenção para o *#EstudoEmCasa* e como tal, este programa transmitido pela televisão surgiu como (um outro) mecanismo de regulação da prática docente e, por inerência, como um contributo para certa uniformização curricular no 1.º CEB. Pese embora benéfico para a vivência de algum processo formativo, nomeadamente em contextos marcados pela dificuldade de comunicação com as organizações escolares, a sua influência curricular não terá sido ténue. E, de algum modo, poderá ter favorecido um qualquer desvio face a enquadramentos conceptuais que valorizam a diversidade (curricular) como um eixo estruturante nos sistemas educativos. Daí o seu carácter de condição necessária para o desenvolvimento de práticas que visam uma maior justiça curricular para todos (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 2008).

Aquelas influências acima referidas não se restringiram, em exclusivo, a agentes e organizações externas a cada uma das instituições escolares. De facto, as respostas recolhidas mostram que, no domínio da planificação, as ações/decisões no seio de cada organização educativa foram também uma constante.

Recuperando o gráfico anterior, percebem-se, como aspetos mais mencionados pelos professores, a tomada de decisões de forma colegial (68,6%) e as orientações internas provenientes do próprio estabelecimento (57,8%). Esses dados permitem assumir que, contrariando alguma tradição nacional neste domínio, marcada por processos de desenvolvimento curricular mais individualizados (Roldão & Almeida, 2018), a prática de EaD ocasionou uma interação entre pares e, por conseguinte, uma tomada de decisão colegial. A título de exemplo, leiam-se as observações dos professores participantes:

*Em grupo de ano tendo em consideração as limitações de idade dos alunos, acesso a impressora e a computadores/tablets [P31].*

*Cada grupo de ano elaborou planos de estudos semanais que eram enviados por e-mail aos EE para orientação do trabalho a realizar [P132].*

*Em reuniões de grupo de ano com todos os colegas do agrupamento [P239].*

*A planificação foi feita em trabalho colaborativo, entre os docentes do grupo ano [P275].*

Pelo discurso partilhado, podem identificar-se dinâmicas que permitiram uma reflexão conjunta, entre profissionais, sobre as especificidades de cada contexto e a posterior atuação em conformidade, num testemunho de real envolvimento, comprometimento e responsabilização. O descrito aproxima-se também das conceções defendidas, por exemplo, por Alarcão (2020), porque se valorizam processos de decisão coletiva, fundada no saber profissional próprio dos professores e na sua análise da realidade contextual. Como defende a autora, é importante alicerçar-se a “conceção do professor como membro da comunidade educativa, par interpares, interagindo colaborativamente” (Alarcão, 2020, p.25).

De acordo com o relatado, esse processo terá sido preferencialmente organizado de acordo com cada ano de escolaridade. Contudo, é importante não esquecer que existiram dinâmicas mais alargadas e que envolveram todo o agrupamento de escolas. Neste domínio, os inquiridos fizeram referência à existência de diretrizes que deveriam ser consideradas pelos diferentes professores. Os seguintes excertos são particularmente elucidativos:

*A Plataforma para as aulas síncronas foi decidida (e bem) pelo Agrupamento atendendo à Lei de Proteção de Dados e sendo os horários organizados pelo Agrupamento, sendo, assim, o primeiro responsável pelo funcionamento da mesma [P18].*

*De acordo com as directivas do agrupamento, a planificação semanal foi construída em grelha criada para o efeito. Em cada semana se teve em atenção os conteúdos explorados no ensino à distância pelo que, previamente se teve em atenção a sua planificação [P114].*

Na verdade, apesar das condições totalmente atípicas, os docentes desenvolveram mecanismos de decisão contextual e, mais ainda, processos de planificação locais, convergindo por exemplo, com o que é defendido por Diogo (2010) ou Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2008). Porém, importa alertar para três outros aspetos distintos.

Desde logo, o facto de as decisões coletivas poderem, por vezes, ser interpretadas como “*pressão dos pares*” [P153], o que se distancia de uma conceção democrática do comprometimento profissional, que precisa de basear-se numa postura dialógica e tolerante. Depois, um número relevante de docentes (39,4%) continuou a considerar as decisões referentes ao início do ano letivo ou, num caso em particular, as “*planificações dos anos anteriores*” [P52]. Tal indicia alguma dificuldade em reajustar os planos às necessidades próprias decorrentes do EaD.

Por fim, e com particular relevância, reconhece-se uma certa ausência (curiosa!) das crianças no discurso dos professores. A mesma pode evidenciar os efeitos de uma socialização clássica, como propunha Durkheim, que não olhando a criança como ator social competente a remete, frequentemente, para o papel de destinatária dos conteúdos do programa (Araújo, 2017). Aliás, e recuperando o gráfico, verifica-se que apenas 15,7% dos/as inquiridos/as tomou em atenção as sugestões dos alunos. Além disso, a referência àqueles agentes tende a associar-se, por exemplo, à falta de recursos ou a alguma dificuldade em interagirem com os instrumentos pedagógicos. Aparentemente, houve até uma maior preocupação em envolver os encarregados de educação – “*elaborava semanalmente um plano que enviava aos encarregados de educação*” [P71] ou “*era elaborada a planificação semanal (...) enviada para o Agrupamento e para os encarregados de educação atempadamente*” [P251].

Este último ponto é corroborado pelos dados ligados às estratégias e aos recursos mais referidos pelos inquiridos, a seguir analisados com maior pormenor.

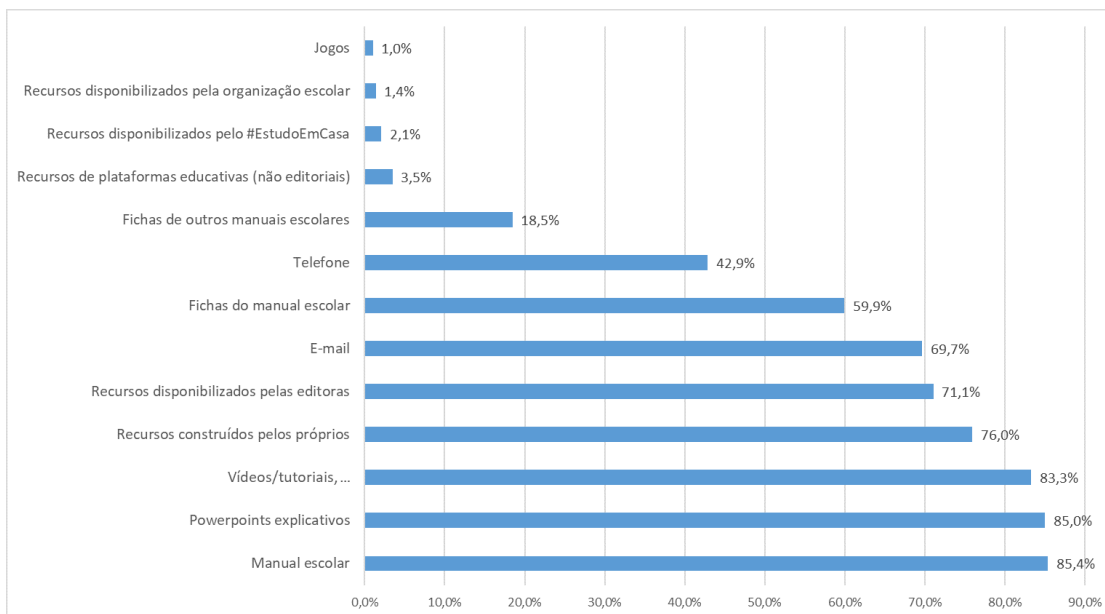
## 5.2. Estratégias e recursos didáticos selecionados

A planificação, como dinâmica de reflexão para e sobre a prática pedagógica, incorpora, de forma implícita, um pensamento sobre os modos de desenvolvimento da ação didática e os recursos a considerar (Diogo, 2008). Nesta linha de pensamento, Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2008, p.292) defendem que é importante pensar-se a co-autoria curricular dos profissionais em relação com “*las opciones metodológicas concretas, las técnicas y recursos que utilizar con los alumnos en un momento determinado y para una unidad concreta de contenidos*”. Perante as peculiares características do momento que motivou este estudo, facilmente se percebe a exigência de reajustes face a algumas posturas pedagógicas anteriores ao confinamento.

Para melhor se compreenderem as atuações assumidas pelos/as docentes no que concerne às estratégias específicas e recursos selecionados para as suas aulas *online*, é pertinente observar, desde logo, o gráfico 2:



**Gráfico 2.** Recursos utilizados no EaD



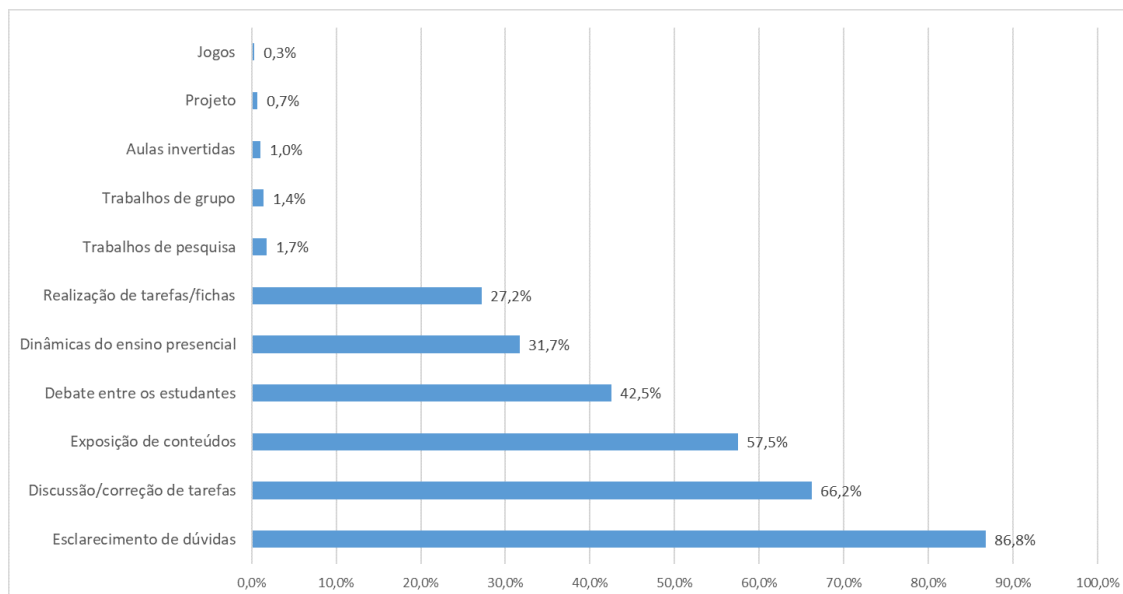
Ao tomar em atenção os dados acima apresentados, constata-se, à semelhança do também verificado a propósito do ato de planificar, que o manual escolar foi um recurso particularmente valorizado (85,4%). E tal aspeto, em articulação com a utilização de outros materiais concretos disponibilizados pelas editoras (71,1%) e com a realização dos exercícios daquele manual escolar (59,9%) ou de outros livros didáticos (18,5%), corrobora a menção prévia a uma efetiva importância destes grupos (empresariais) nas dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular.

Além disso, e a partir dos elementos respondidos pelos professores, parece ter-se afirmado uma tendência para a manutenção, pelo menos em parte, das dinâmicas pedagógico-curriculares próprias do ensino presencial na prática não presencial. Neste ponto, não podemos deixar de referir uma opção recorrente por estratégias de cariz expositivo e/ou reprodutivo, em detrimento de outras opções mais interativas e distanciadas dos modelos clássicos de ensino.

Com efeito, 57,3% dos inquiridos fez alusão à utilização de plataformas digitais e de comunicação, mas como forma de exposição dos conteúdos, e 31,6% manteve as dinâmicas do ensino presencial. As suas palavras não o escondem: *“tentei criar uma dinâmica semelhante à do ensino presencial”* [P179]. Para melhor se compreender essa especificidade, tome-se em atenção o seguinte gráfico:



**Gráfico 3.** Estratégias mobilizadas para o EaD



No entanto, também se nota que alguns docentes optaram por uma relação pedagógica mais significativa, pois evidenciam uma forma de trabalho mais interativa, com maior autonomia dos/as estudantes e, nesse sentido, mais convergente com aquilo que são os enquadramentos conceptuais que vão fundamentando o EaD e as suas possibilidades de execução. A este propósito, salienta-se que 68,8% dos profissionais indicou a promoção da interação entre alunos, nas aulas síncronas, e 42,4% identificou o debate como uma dinâmica considerada.

No final, cremos que a centralidade de recursos ocasionadores de maior passividade por parte dos/as alunos/as – manuais, *powerpoints* explicativos, vídeos – e de práticas como a explicação teórica de determinados conteúdos ou a utilização de aulas síncronas para esclarecimento de dúvidas revela uma latente dificuldade de reestruturação da ação educativa num cenário distinto da rotina habitual e já instituída sem questionamento.

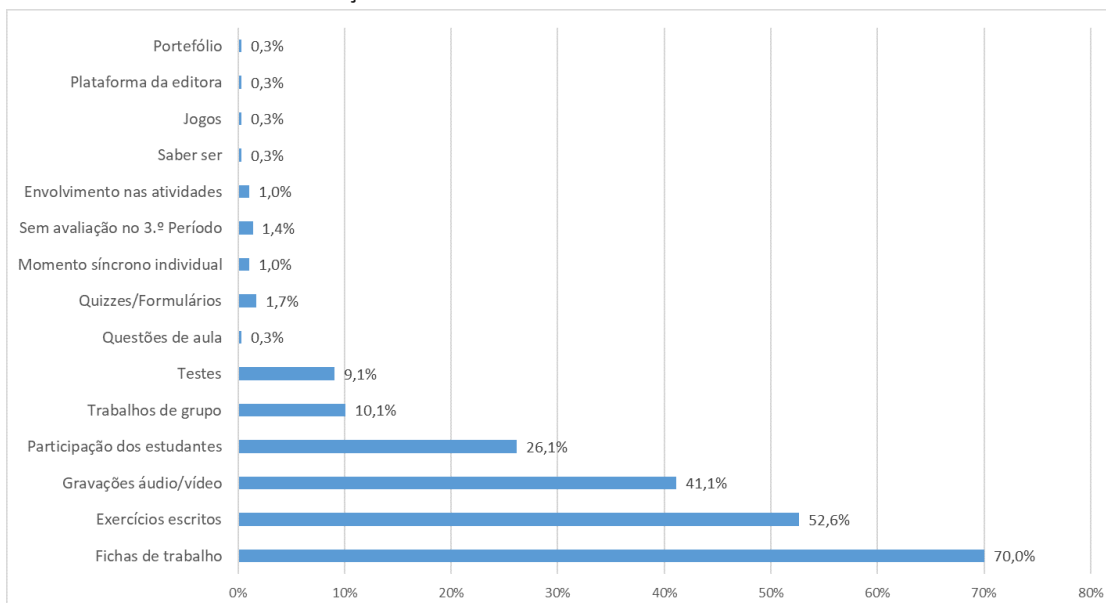
Essa mesma tendência parece retratar-se, ainda, nas questões inerentes à avaliação.

### 5.3. Práticas de avaliação

Como ponto prévio, e à semelhança de diferentes trabalhos (Diogo, 2010; Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 2008; Roldão & Almeida, 2018), subscrevemos a ideia de que a avaliação é um elemento estruturante para a compreensão das dinâmicas pedagógicas, uma vez que interage mutuamente com os processos didáticos e a aprendizagem. Neste domínio, Santos Guerra (2015, p.163) é especialmente enfático ao explicitar que “la evaluación condiciona (...) todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela”.

Ao tomarmos em atenção o gráfico abaixo, compreendemos que, apesar das condições excecionais nas quais se tiveram de desenvolver as intervenções pedagógico-curriculares em análise, as conceções dos/as docentes e as experiências dos alunos não se revelaram substancialmente diferentes naquilo que se relaciona com a dimensão avaliativa.

**Gráfico 4.** Instrumentos de avaliação utilizados no EaD



Os instrumentos de avaliação de *papel e lápis* continuaram a ser utilizados com regularidade, nomeadamente, as fichas de trabalho (70%), os exercícios escritos (52,6%) e os testes (10,1%). Na realidade, os docentes parecem corroborar a perspetiva de Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2008), segundo a qual esses instrumentos são aqueles com maior expressividade e legitimidade no seio escolar.

Consideramos que essa visão clássica sobre a avaliação, surge reforçada quando se constata algumas estratégias concretas referidas pelos profissionais. Essas estratégias que revelam lógicas de controlo, performatividade e individualização, segundo Santos Guerra (2015), estabelecem-se como os enquadramentos avaliativos com maior recorrência:

*Um momento, quinzenalmente com um aluno [P45]-*

*Tarefas que atribui na plataforma da editora [P91].*

*Com cada aluno, foram agendados 2 tempos de meia hora no Meet (só o aluno com a docente) para realizar uma avaliação a Português (oralidade) e a Matemática (comunicação matemática sobre a resolução de um problema), com o preenchimento de formulários [P242].*

Com um número menos significativo de incidências contam-se dinâmicas com outras conceções subjacentes, como a participação dos estudantes (26,1%) e o seu envolvimento global nos processos formativos (1%), os jogos (0,3%) ou o portefólio (0,3%).

Concluimos, de modo genérico, que as práticas de avaliação promoveram uma certa passividade dos/as alunos/alunas no que diz respeito às possibilidades de interação com a mesma. O material empírico induziu, predominantemente, ações avaliativas pelas quais os/as alunos/as são meros/as sujeitos/as em avaliação e que, enquanto agentes comprometidos e responsáveis, pouco contribuem para tal processo.

Mais ainda, parece ter-se confirmado uma dificuldade generalizada para reinventar a avaliação curricular, socorrendo-se cada um dos inquiridos de estruturas, estratégias e recursos que se foram legitimando ao longo da história da educação contemporânea.

Na verdade, imaginar novos sentidos e novas práticas avaliativas mostrou-se como um processo de difícil concretização.

## 6. Principais resultados

Quase como uma súpula da análise anteriormente redigida, e recuperando a ideia de que o presente texto corresponde a uma espécie de fase inicial de um estudo que desejamos mais amplo, podemos salientar três aspetos distintos.

Em primeiro lugar, os dados evidenciam um reforço, ou pelo menos uma consolidação, da influência pedagógico-curricular dos grupos editoriais. Para tal, e corroborando a opinião de Apple (2019), concorrem a generalização dos manuais escolares ou de outros materiais produzidos por essas organizações e, ainda, as vastas sugestões didáticas e plataformas digitais dependentes das editoras e por si dinamizadas.

Fará sentido, por conseguinte, equacionar outras formas de pensar a escola e a educação, pelas quais professores e alunos se notam, de acordo com a proposta de Viana e Peralta (2020), como construtores curriculares e, porventura, construtores de cultura. Assim, as escolas poderão afirmar-se enquanto espaços de uma cultura diversa, menos influenciados por um saber *didatizado*, escolarizado e afeto àqueles manuais escolares (Peréz Gómez & Gimeno Sacristán, 2008).

Como ponto segundo, destaca-se a consolidação de uma determinada ideia de aluno. De acordo com o analisado, as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mesmo durante o EaD, experienciaram um processo formativo que contribuiu para a sua passividade. As suas perspetivas, interesses e sugestões tendem a não ser especialmente considerados pelos professores, procurando-se até um maior envolvimento dos encarregados de educação.

Em consonância com a perspetiva de Biesta e Priestley (2013), parece-nos importante introduzir no debate, e sobretudo na ação pedagógica, dinâmicas e processos educativos reais que tornem a agência infantil como um elemento estruturante de qualquer escola, indissociável do compromisso destas instituições com a sociedade democrática e plural.

Por fim, os dados recolhidos ilustram uma forma muito própria de se interpretar a escola e de se desenvolver o currículo. Sobressai, pois, um entendimento da educação essencialmente centrado em práticas expositivas, potencialmente dialógicas, com reduzida interatividade e comprometimento epistemológico e ontológico entre os agentes e os contextos sociais mais alargados, o que converge, por exemplo, com a análise de Santos Guerra (2015).

Pela perpetuação de estratégias (didáticas e de avaliação) mais características do ensino em contexto de sala de aula (não *online*) e, também, pela manutenção de uma programação curricular desenhada para um ensino presencial, os docentes testemunham uma visão assumida por Varela de Freitas (2019), ou seja, uma certa dificuldade de adaptação às especificidades conjunturais do tempo vivido. E, como tal, vão apenas recriando, com ligeiras adaptações, uma *gramática escolar* já amplamente consolidada nos sistemas educativos contemporâneos.

## 7. Em síntese

Pelo trabalho até então desenvolvido e que se cinge ao primeiro confinamento, consideramos que: os professores delinearam atividades pedagógicas tomando em atenção as propostas do *#EstudoEmCasa*; convocaram para as suas práticas algumas possibilidades que o EaD, em regime síncrono e assíncrono, permite e sustentaram-se nas indicações provenientes tanto da tutela, como dos agrupamentos ou grupos de docentes.

Importa ainda sublinhar que, num cenário atípico, inesperado e desconhecido para a maioria dos profissionais, estes tiveram de assumir, em simultâneo, dois papéis: o de docentes e o de aprendizes. Essa dualidade poderá justificar uma certa resistência na seleção de outras estratégias e de opções de avaliação distintas no EaD.

Reconhecendo que neste cenário formativo existe a necessidade de uma maior autonomia das crianças, na forma como trilham a sua própria aprendizagem – por exemplo, na escolha e manuseamento de recursos pedagógicos – e de uma menor diretividade do ensino, constata-se o possível impacto do EaD no agravamento das desigualdades sociais. Desde logo pela dificuldade quer no acesso aos equipamentos eletrónicos, quer à Internet, mas também por terem pais /encarregados de educação pouco escolarizados ou condições de trabalho que, por vezes, só a escola pode garantir. Tais dados vão ao encontro do trabalho desenvolvido por Araújo & Diogo (2015), a propósito de outros contextos educativos. De facto, a clivagem no acesso à informação dividiu os alunos que dispõem dos meios e do conhecimento para alcançar a mesma dos que não dispõem (Viana & Peralta, 2020). Assim sendo, pode apontar-se para uma nova exclusão social, resultado da dificuldade em aceder aos equipamentos e recursos. A cultura digital pode ocasionar distintas

oportunidades e modalidades de trabalho, promotoras de novas aprendizagens, mas para isso é necessário garantir as condições e a adequação das dinâmicas pedagógico-curriculares promovidas por cada um dos contextos formativos.

Procurando responder, por fim, à questão de partida, podemos afirmar que a pandemia impulsionou, por um lado, a pluralidade pedagógico-curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em resposta a uma crise sanitária implantada sem aviso prévio; por outro, devido a uma dependência notória, e necessária, face aos meios e recursos digitais, bem como a uma certa perpetuação dos processos formativos, este período parece ter correspondido a uma encruzilhada nas opções educativas, a um tempo de condicionamento da experiência escolar e de vida quotidiana das crianças entre os 6 e os 10 anos de idade.

## Referências

- Alarcão, I. (2020). *Percurso da didática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aoki, T. (2005). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. (W. Pinar & R. Irwin, Eds.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. (2019). *Ideology and curriculum* (4.ª ed.). New York: Routledge Falmer.
- Araújo, M. J. (2017). A importância do tempo livre para as crianças. *Revista Diversidades*, 51, 22-27.
- Araújo, M. J., & Diogo, F. (2015). Estudar no ensino superior. A questão da igualdade de oportunidades de sucesso no ensino superior público. In *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais e da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 939-947.
- Biesta, G., & Priestley, M. (2013). A curriculum for the twenty-first century? In G. Biesta, & M. Priestley (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 229-236). London: Bloomsbury Academic.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dias, P. (2004) *Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas* [apresentação em conferência]. VII Congresso Ibero-americano de Informática Educativa, Mar del Plata, Argentina.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lencastre, J., & Araújo, M.J. (2009). Educação online: uma introdução. *E-activity and learning technologies: the proceedings of the IASK*, 1-6.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Morgado, J. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp55-64.
- Peres, P., & Pimenta, P. (2011). *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pérez Gómez, Á., & Gimeno Sacristán, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Roldão, M. C., & Almeida, C. (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).
- Rosenberg, M. (2006). *Beyond e-learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning and performance*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Santos Guerra, Á. (2015). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- UNICEF (2020). *For every child, reimagine. UNICEF Annual Report 2019*. New York: United Nations Children’s Fund.
- UNESCO (2020). *Global education coalition. COVID-19 Education Response*. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

- Varela de Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. In J. Morgado, I. Viana, & J. Pacheco, *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 25-48). Santo Tirso: De Facto.
- Viana, J., & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 137-157. doi:10.21814/rpe.18500.