



ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063922p.109-119>

Carlos Alberto Ferreira 
Ana Maria Bastos 

RESUMO

A pandemia da COVID-19 obrigou a que se passasse do ensino presencial para o ensino a distância, nomeadamente na formação inicial de professores. Foi criada uma outra forma de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos estudantes, com o recurso a ferramentas tecnológicas. Neste contexto, questionámos as percepções de professores dos cursos de formação inicial de professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) sobre o ensino, a aprendizagem e avaliação dos estudantes no contexto do ensino a distância. Para respondermos a esta questão, administrámos um questionário, com questões fechadas, aos referidos professores. Dos dados recolhidos e analisados, pudemos verificar que, para os professores, o ensino era realizado através de aulas síncronas e de momentos de interação assíncronos nas redes sociais, no qual o trabalho e aprendizagem autónomos dos estudantes assumiam um papel relevante. Ainda para os professores, a avaliação formativa mais estruturada era estimulada com o ensino a distância.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino a distância. Percepções de professores.

TEACHING, LEARNING AND EVALUATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: PERCEPTIONS OF PROFESSORS OF FUTURE TEACHERS

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LO CONTEXTO DE LA PANDEMIA: PERCEPCIONES DE FORMADORES DE FUTUROS PROFESORES

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic forced the change from face-to-face learning to distance learning, namely in initial teacher training. Another form of teaching, learning and student evaluation was created, using technological tools. In this context, we questioned the perceptions of professors in the initial teacher training courses at the University of Trás-os-Montes and Alto Douro (UTAD) about teaching, learning and assessment of students in the context of distance learning. To answer this question, we conducted a questionnaire, with closed questions, to these professors. From the data that was collected and analyzed, we could conclude that, for professors, teaching was carried out through synchronous classes and asynchronous moments of interaction on social networks, in which students' autonomous work and learning took on a relevant role. Additionally, for these professors, more structured formative evaluation was encouraged with distance learning.

Keywords: Pandemic. Distance learning. Teachers' perceptions.

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 obligó a pasar del aprendizaje presencial al aprendizaje a distancia, nomeadamente en la formación inicial del profesorado. Se creó una nueva forma de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de los estudiantes, utilizando herramientas tecnológicas. En este contexto, cuestionamos las percepciones de los docentes de los grados de formación inicial de profesores de la Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro (UTAD) sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes en el contexto de la enseñanza a distancia. Para responder a esta pregunta, administramos un cuestionario, con preguntas cerradas, a estos maestros. A partir de los datos recopilados y analizados, pudimos ver que, para los maestros, la enseñanza se llevó a cabo a través de clases sincrónicas y momentos asíncronos de interacción en las redes sociales, en las cuales el trabajo y el aprendizaje autónomos de los estudiantes tomaron un papel relevante. Aún para los maestros, se alentó una evaluación formativa más estructurada con el aprendizaje a distancia.

Palabras-clave: Pandemia. Enseñanza a distancia. Percepciones de maestros.

INTRODUÇÃO

A educação escolar em geral e a formação inicial de professores em particular deparam-se, atualmente, com um grande desafio, que é o da passagem do ensino presencial para o ensino a distância, em consequência da pandemia da COVID-19. Tal facto levou a que, com o uso das tecnologias da informação e comunicação, o processo de ensino e de aprendizagem se concretizasse por aulas síncronas, realizadas através de plataformas *online*, e por momentos de interação professor-estudantes assíncronos. Esta forma de ensino pressupõe outros papéis para professores e estudantes, a opção por metodologias de ensino ativas para os estudantes e o seu trabalho e aprendizagem autónomos, bem como o estímulo a uma avaliação mais formativa e contínua, que toma por objeto os processos de aprendizagem.

É neste contexto que levámos a cabo uma investigação exploratória sobre as percepções de professores de cursos de formação inicial de professores da UTAD sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos estudantes no contexto do ensino a distância motivado pela COVID-19. Procurámos, assim, aceder às percepções desses professores sobre as práticas de ensino à distância, sobre o trabalho e a aprendizagem dos futuros professores nessa forma de ensino, bem como sobre as práticas de avaliação das aprendizagens nessa forma de ensino. Para respondermos ao problema de investigação e cumprirmos os objetivos definidos, inquirimos por questionário os professores daqueles cursos que lecionaram a distância no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020, cujos resultados apresentamos e discutimos neste texto.

Assim, este texto é iniciado com uma abordagem teórica sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos estudantes na formação inicial de professores, seguindo-se outro ponto de reflexão teórica sobre os efeitos da pandemia da COVID-19 no ensino, na aprendizagem e na avaliação dos futuros professores. A seguir, fazemos a descrição metodológica do estudo, com a apresentação do problema e dos objetivos da investigação, a caracterização da amostra e os procedimentos de recolha e de análise de dados. Por fim, apresentamos e refletimos sobre os resultados obtidos.

O ENSINO, A APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As últimas décadas têm trazido profundas mudanças na forma de conceber e de realizar a formação inicial de professores, quer nas finalidades que lhe estão subjacentes, quer na organização e na estrutura curricular dos respetivos cursos. Estas mudanças decorrem da massificação da educação escolar, que se repercute na presença nas escolas de alunos com necessidades distintas, com experiências de vida diferentes, com formas de aprender e de conhecimentos iniciais também diversos. A resposta educativa adequada a esta diversidade de alunos não se coaduna com práticas de ensino transmissivas de conteúdos pelos professores no mesmo momento e de igual forma para todos os alunos. São, por isso, necessárias práticas de ensino diferenciadas, porque ajustadas às diferentes necessidades e interesses dos vários alunos, pelo que a formação inicial de professores tem de dar respostas formativas aos futuros professores para enfrentarem esta realidade educativa (FERREIRA, 2013; PERRENOUD, 2000).

Também a sociedade globalizada e da informação, com rápidas mudanças sociais, tecnológicas e científicas, exige que a formação inicial de professores possibilite a aprendizagem de conhecimentos e de competências profissionais mais complexos e exigentes, que serão consolidados e enriquecidos ao longo da vida profissional. Por sua vez, estas características da sociedade exigem aos alunos a realização de aprendizagens complexas, como sejam a capacidade de gestão e de utilização inteligente da informação disponível em diferentes meios para a compreensão dos fenómenos sociais e para o exercício da cidadania ativa e responsável (LEITE; FERNANDES, 2011). Ainda é exigida aos alunos a flexibilidade no uso dos recursos cognitivos e emocionais para poderem situar-se e intervir num contexto de mudança e de imprevisibilidade, pelo que a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de aprender a aprender sejam fundamentais na educação que a escola tem de promover (HARGREAVES, 2003; PERRENOUD, 2000). Daí que a formação inicial de professores tenha de possibilitar a formação necessária para o futuro professor ser capaz de promover estas aprendizagens complexas nos alunos.

Ainda a Declaração de Bolonha (1999), assinada por vários países da União Europeia, veio alterar a estrutura e a organização dos cursos de formação inicial de professores, bem como a concepção e as práticas de ensino. À luz de Bolonha, o ensino tem de se centrar no estudante, na sua aprendizagem e no seu estudo autónomo (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005), o que pressupõe a alteração das metodologias de ensino que têm sido utilizadas e que se têm caracterizado pela transmissão de conteúdos pelo professor (FERREIRA, 2013). Neste contexto

social e educativo exigente e complexo, a formação inicial de professores tem de ser entendida como um período de

[...] capacitação (que não é sinónimo de preparação) para a vida profissional, sobretudo no referente ao domínio de competências necessárias à reconversão e permanente atualização profissional ao longo da vida, num mundo laboral marcado pela mudança e redimensionamento constantes, bem diferente das estruturas sócio-profissionais relativamente estáveis de um passado não muito longínquo” (ROLDÃO, 2002, p. 53).

Capacitação esta que possibilite ao futuro professor enfrentar quatro desafios que a profissão docente enfrenta atualmente e que são mencionados por Galvão; Ponte; Jonis (2018): novas formas de aprendizagem; a grande diversidade de alunos; a evolução da tecnologia; o desenvolvimento de competências dos alunos para o século XXI. Para que o professor possa responder a estes desafios profissionais, a sua formação inicial tem de proporcionar oportunidades para a aprendizagem dos conhecimentos a ensinar, de conhecimentos sobre a organização escolar, de competências de gestão curricular, pedagógico-didáticas e éticas e relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social do futuro professor (CUNHA, 2008).

No conjunto das diversas aprendizagens a realizar na formação inicial de professores, Perrenoud (2000) chama a atenção para a necessidade de formação na estruturação do ensino por projetos centrados em problemas do contexto social ou natural do interesse dos alunos; na integração das tecnologias da informação e comunicação nas práticas de ensino e de aprendizagem; na avaliação contínua das aprendizagens que os alunos vão fazendo, o que permite a intervenção atempada nas suas dificuldades de aprendizagem; no trabalho em equipa para a preparação e para a reflexão sobre as práticas de ensino, estimulando-se o desenvolvimento profissional docente.

Estas aprendizagens que a formação inicial de professores tem de promover são possíveis pela utilização de metodologias de ensino ativas para os futuros professores, como os debates sobre temas ou problemas da realidade profissional docente, o trabalho de projeto, o trabalho de grupo, a análise documental, a pesquisa de terreno, entre outras (ZABALZA, 2013). No centro da utilização destas metodologias de ensino deve estar a exploração de tarefas, de situações ou de problemas da realidade profissional, para a qual os futuros professores pesquisam e mobilizam, de forma integrada, os diversos saberes e competências científicos que vão adquirindo (MAINGAIN; DUFOUR, 2008). Para isso, também é preciso o contacto com a realidade profissional vivida nas escolas, por meio da observação, da cooperação e da responsabilização pela atividade docente (ZABALZA, 2013).

Ainda para a realização dessas aprendizagens, é necessário o estudo e a aprendizagem autónomos dos próprios futuros professores. O processo de Bolonha e a massificação no ensino superior, que impossibilita o atendimento individual de cada estudante por parte do professor, “obrigou a insistir na importância que tem para as universidades preparar o quanto antes os seus alunos para que se desenvolvam autonomamente” (ZABALZA, 2013, p. 107). E isto porque o trabalho autónomo do estudante permite que cada um deles aprenda ao seu próprio ritmo e acomode a aprendizagem às suas próprias circunstâncias. Mas para que esta aprendizagem autónoma aconteça nos futuros professores é preciso que aprendam a aprender, isto é, que sejam capazes de planificarem o seu trabalho e a sua aprendizagem, que utilizem os diversos recursos didáticos e tecnológicos para a procura de informação e para a sua mobilização adequada para a realização de tarefas de natureza profissional (LEITE; FERNANDES, 2011; ZABALZA, 2013). De modo a promover este trabalho e aprendizagens autónomas, os docentes podem atribuir tarefas sobre a realidade profissional aos futuros professores com guiões orientadores da sua realização; podem conciliar o ensino presencial com o ensino a distância; devem promover os trabalhos individuais e em pequenos grupos; devem realizar uma avaliação contínua que possibilite ao docente dar *feedback* sobre as aprendizagens que os futuros professores vão realizando, sobre o que precisam melhorar e como o podem fazer (ZABALZA, 2013; BOUD; MOLLOY, 2015).

Esta avaliação contínua, com uma dimensão formativa e formadora dos estudantes, é fundamental para a avaliação de conhecimentos e de competências profissionais. Dada a natureza destas aprendizagens, as práticas avaliativas não podem basear-se na realização de testes e de exames escritos, que não possibilitam verificar a transferibilidade dos conhecimentos e dos procedimentos para tarefas ou situações da realidade profissional (PACHECO, 2011). A avaliação de competências profissionais docentes nos futuros professores pressupõe a diversificação das técnicas e dos instrumentos de avaliação. Daí que, considerando as finalidades e o objeto de avaliação, o docente pode recorrer à observação instrumentada dos futuros professores na

realização de tarefas, à realização de portfólios e de trabalhos escritos de natureza reflexiva e crítica sobre temas da realidade profissional, à tutoria, que possibilita o acompanhamento e a orientação dos estudantes na realização de tarefas, entre outros (FERREIRA, 2013). Desta forma, é possível ao docente ir verificando as aprendizagens que os futuros professores vão realizando, bem como a sua capacidade de transferir os conhecimentos para situações ou problemas da realidade profissional.

OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ENSINO, NA APRENDIZAGEM E NA AVALIAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

A educação escolar vive, atualmente, um momento desafiante, decorrente da pandemia da COVID-19, já que teve implicações em todos os níveis de ensino e, por isso, na formação inicial de professores. Dada a grande e fácil transmissibilidade do vírus, passou-se do ensino presencial para o ensino a distância (MORGADO, 2020), através do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesta modalidade de ensino e de aprendizagem, as ferramentas interativas, como as plataformas *Zoom*, *Teams* ou *Moodle*, entre outras, são essenciais. Daí Correia; Santos (2013, p. 2) referirem que “a internet e as ferramentas TIC têm sido os pontos-chave de transformação, enquanto processo inovador e capaz de estabelecer novos conceitos de interação social” e de formas de ensino e de aprendizagem. No entanto, não é o uso das tecnologias da informação e comunicação que garantem a renovação pedagógica, pois, como referem Amante; Oliveira (2019, p. 3),

[...] as modernas ferramentas digitais podem ser usadas para transformar práticas docentes centradas no aluno, acrescentar mais-valias ao processo de aprendizagem, ou apenas reproduzir práticas de ensino tradicionais sob uma aparência de modernidade.

Não são as ferramentas tecnológicas disponíveis e usadas no processo de ensino e de aprendizagem que mudam a forma de trabalho pedagógico, mas sim as finalidades e os usos que se lhes dão naquele processo. Ao possibilitarem formas de comunicação e de aprendizagem ubíquas (LEYENDECKER; SILVA, 2017), as TIC devem ser usadas no contexto da formação inicial de professores a distância numa perspectiva de ensino centrado no estudante e nas aprendizagens que têm de realizar. No ensino a distância, com o uso das TIC, distinguem-se as aulas síncronas e os momentos de interação professor-estudantes assíncronos. As aulas síncronas são aquelas que

[...] exigem a participação dos professores e estudantes em eventos marcados. Ocorrem em tempo real (online), dão aos alunos e aos professores, como também a todos os envolvidos na instituição, grupos e comunidades, interação de forma instantânea (GÓIS *et al.*, 2018, p. 6).

Já a interação professor-estudantes assíncrona acontece independentemente do tempo e do lugar em que é realizada. É o caso das trocas de informações por email, *Moodle*, *Blogs* ou Fórum de Discussão (GÓIS *et al.*, 2018).

Daí que na formação inicial de professores a distância, o digital tenha adquirido um novo sentido (MORGADO, 2020), em resultado de um enorme esforço de adaptação dos professores e dos estudantes para esta nova forma de ensino e de aprendizagem, pois, como refere Estévez (2020, p. 277), “até há alguns meses atrás, poucos sabiam da plataforma Zoom. Hoje todo o mundo a usa.” O uso de plataformas *online* para o processo de ensino e de aprendizagem, particularmente da Zoom, está a criar um novo modelo educativo, que Estévez (2020) e Morgado (2020) designam de “zoomismo”, dada a utilização prevalente dessa plataforma *online* para a realização do processo de ensino e de aprendizagem no contexto da pandemia. A concretização do ensino por plataformas *online* exigiu dos professores um esforço de adaptação dos meios de ensino, reconfigurando a preparação das aulas, utilizando métodos de ensino e de aprendizagem alternativos e outros recursos didáticos e mudando os papéis de professores e alunos nesse processo (ZABALZA, 2013). Por esta razão, Monteiro; Leite; Lima (2012, p. 35) consideram que o ensino a distância e as ferramentas digitais estão a “produzir uma nova profissionalidade docente, uma vez que já não há lugar para a clássica perceção do professor como principal fonte da informação” (MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2012, p. 35).

Na “era da informação” (CASTELLS, 2002) em que nos situamos, o acesso à informação pelos futuros professores é fácil e rápido, porque basta-lhes aceder à internet e a determinados recursos tecnológicos. Daí que não se possa perspetivar mais o papel do professor como o de transmissor de conhecimentos, devendo, antes, assumir o papel de facilitador e de mediador da aprendizagem (GÓIS *et al.*, 2018; MONTEIRO; LEITE; LIMA,

2012). No exercício deste papel, cabe ao docente ajudar os futuros professores a selecionarem, a compreenderem, a organizarem e a mobilizarem a informação de que dispõem para as tarefas da realidade educativa que lhes vão permitir realizar as aprendizagens profissionais de que necessitam (ZABALZA, 2013). É por isso que a formação inicial de professores a distância, orientando-se por uma perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem, deve constituir uma oportunidade para a implementação de metodologias de ensino mais centradas nos estudantes (GÓIS *et al.*, 2018; MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2012). Estas metodologias devem estimular a pesquisa e a discussão de temas ou de tarefas relacionadas com a realidade profissional por parte dos futuros professores, bem como o desenvolvimento de projetos também de natureza profissional ou com ela relacionada. Cria-se, assim, um dispositivo pedagógico que permite o “processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de competências [...] a par de uma recontextualização cultural dos saberes em foco” (MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2012, p. 32). Com este dispositivo pedagógico, o estudo e o trabalho autónomos dos futuros professores, protagonizado por Bolonha (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005), permite-lhes a construção de aprendizagens significativas relacionadas com os diversos conhecimentos e com as competências profissionais que necessitam para o exercício da docência.

Por sua vez, o ensino a distância também deve potenciar formas alternativas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores, que vão além da função de classificação e de certificação das aprendizagens. Estando o processo de ensino e de aprendizagem estruturado pela discussão ou pela pesquisa dos futuros professores de temas, problemas ou tarefas da realidade profissional, é necessária a prática da avaliação formativa contínua, que possibilita avaliar os processos de aprendizagem e proporcionar *feedback* atempado aos estudantes (AMANTE; OLIVEIRA, 2019; FERREIRA, 2013). Através destes debates e pesquisas, os futuros professores vão realizando as aprendizagens profissionais de que precisam para se capacitarem para a docência (ROLDÃO, 2002). Aprendizagens estas que são constituídas por conhecimentos e competências relacionadas com a docência, pelo que os testes ou exames escritos não constituem os instrumentos de avaliação mais adequados para a avaliação destas complexas aprendizagens (PACHECO, 2011). E isto porque, como nos dizem Amante; Oliveira (2019, p. 6), a competência

[...] remete-nos para a capacidade de responder com sucesso a uma exigência, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a convergência de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores.

Dai que avaliar as competências relacionadas com a docência implique verificar a transferibilidade de diversos conhecimentos para situações, tarefas, problemas do contexto real de ensino por parte dos futuros professores (FERREIRA, 2013; PACHECO, 2011). Para isso, é necessário recorrer a diversas técnicas e instrumentos de avaliação, que, no contexto do ensino a distância, podem ser, para além de testes *online*, os fóruns de debates, os trabalhos de grupo *online*, os *blogs*, *quizzes*, *wikis*, e-portefólios, entre outros (AMANTE; OLIVEIRA, 2019).

Uma vez que no ensino a distância o trabalho e a aprendizagem autónomos dos futuros professores devem ser estimulados, os próprios devem participar na avaliação das suas aprendizagens, quer pela sua autoavaliação (FERREIRA, 2019), quer pela discussão com o professor e com os colegas das aprendizagens e das dificuldades sentidas na realização das tarefas atribuídas ou negociadas com o professor. Para isso, é necessário que o professor informe os estudantes dos critérios de avaliação dessas tarefas de aprendizagem e de avaliação.

Estes critérios permitem aos futuros professores planificarem, realizarem, controlarem a forma de realização e a avaliação do sucesso nelas obtido, o que pressupõe que exercitem competências metacognitivas para o fazer (FERREIRA, 2019). Através desta avaliação, os futuros professores consciencializam-se das aprendizagens feitas, do que precisam melhorar ou corrigir e de como o poderão fazer, autorregulando a sua aprendizagem. Quando os futuros professores participam na sua avaliação, tornam-se mais responsáveis e autónomos na sua aprendizagem e aprendem a aprender, que é uma competência fundamental numa sociedade marcada pela insegurança e pela imprevisibilidade (HARGREAVES, 2003).

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

O surgimento da pandemia da COVID-19 levou a que o ensino presencial desse lugar ao ensino a distância, por meio de plataformas *online* e de recursos tecnológicos. Este ensino a distância aconteceu em março de 2020 na formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Tal acontecimento implicou grandes mudanças nos

processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos estudantes nos cursos de mestrado que habilitam para a docência naqueles níveis de ensino.

Problema e objetivos da investigação

Foi neste contexto que iniciámos uma investigação de natureza exploratória que partiu da seguinte questão/problema: quais as percepções de professores que lecionaram no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020 nos mestrados de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico da UTAD sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos estudantes no contexto da educação a distância motivada pela pandemia da COVID-19?

Decorrente deste problema, definimos como objetivos para a investigação os seguintes: conhecer as percepções de professores dos mestrados de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico da UTAD que lecionaram a distância sobre as práticas de ensino a distância; conhecer as percepções desses professores sobre as mudanças que o ensino a distância trouxe no trabalho e na aprendizagem dos futuros professores; verificar as percepções dos referidos professores sobre as práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes no contexto do ensino a distância.

Caraterização da amostra

Foram convidados a participar no estudo os vinte professores que lecionaram no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020 nos seguintes mestrados da UTAD: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Dos vinte professores convidados, obtivemos as respostas de dezasseis, o que perfaz uma percentagem de resposta de 80%. Destes, 50% tinham uma idade compreendida entre os 46 e os 55 anos, 25% uma idade entre os 56 e os 65 anos, 12.5% tinham 36 a 45 anos; 6.5% tinham mais de 65 anos e 6% entre 25-35 anos. A maioria dos respondentes (81.3%) era do género feminino, sendo apenas 18.8% do masculino. Em relação ao tempo de serviço na UTAD, 29.4% dos professores responderam ter entre 0 e 5 anos, 17.9% entre 26 e 30 anos, 17.6%, em igual percentagem, entre 21 e 25 anos, 11.8% entre 11 e 15 anos, 5.7% entre os 6 a 10 anos, não tendo nenhum assinalado o intervalo de 36 a 40 anos.

Procedimentos de recolha de dados

Considerando a natureza exploratória da investigação, pareceu-nos adequada a recolha de dados através da inquirição por questionário para a obtenção de respostas para o problema de investigação e para o cumprimento dos objetivos propostos. A opção pela inquirição por questionário justifica-se por possibilitar obter informações dos sujeitos inquiridos sobre as suas crenças, representações, percepções, opiniões sobre um dado fenómeno em estudo (GHIGLIONE; MATALON, 1992). Para a elaboração do questionário, delimitámos, previamente, as seguintes dimensões, nas quais as questões se integraram: práticas de ensino *online*; ferramentas didáticas utilizadas; trabalho e aprendizagem autónomos dos futuros professores; práticas de avaliação das aprendizagens a distância. Assim, a primeira versão do questionário foi composta três questões de caracterização socioprofissional dos inquiridos: idade, género e tempo de serviço na UTAD. Seguiram-se vinte e uma questões fechadas, às quais os sujeitos respondiam através do seu posicionamento num nível da escala de *Likert*: 1- discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3- não discordo nem concordo; 4- concordo parcialmente; 5- concordo totalmente (GHIGLIONE; MATALON, 1992).

Esta primeira versão do questionário foi dada a analisar a três professores do ensino superior, um deles especialista em ensino a distância, outro em metodologia de investigação em educação e outro em tecnologia educativa, procurando-se, desta forma, a validação do questionário por “acordo de juizes” (FOX, 1987). Pretendeu-se que os “juizes” analisassem as questões do questionário quanto à sua abrangência, tendo em conta o problema e objetivos da investigação, à clareza das questões, à adequação da terminologia nelas usada, à pertinência das questões elaboradas, à necessidade de acrescentar ou de retirar alguma questão. Da análise feita pelos especialistas, resultaram as seguintes alterações no questionário: criação de intervalos de tempo de serviço docente para resposta à questão tempo de serviço na UTAD; alteração na redação de algumas questões, nomeadamente na precisão terminológica, para as tornar mais claras; desdobramento de duas questões, por ter sido consideradas como tendo duas ideias implícitas em cada uma delas.

Feitas as alterações, a versão definitiva do questionário contemplou vinte e três questões, para além das três de caracterização socioprofissional dos professores. Essas questões foram integradas nas dimensões delimitadas: práticas de ensino *online*, com sete questões; ferramentas didáticas utilizadas, com três questões; trabalho e aprendizagem autónomos dos futuros professores, com seis questões; práticas de avaliação das aprendizagens a distância, com sete questões.

O questionário foi disponibilizado *online*, na plataforma *Google Forms*, na segunda quinzena de maio de 2020, tendo sido convidados os vinte professores dos referidos cursos a responderem, convite este feito por email com o respetivo *link* de acesso ao questionário.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados recolhidos pelo questionário, correspondentes às respostas dadas pelos professores e que evidenciam as suas percepções sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação no contexto da pandemia da COVID-19, foram introduzidos numa folha de Excel e objeto de tratamento por procedimentos de estatística descritiva (REIS, 1994). Uma vez que se trata de um estudo exploratório, no qual a finalidade principal é fazer uma primeira abordagem às percepções dos professores, procurámos a verificação das frequências e percentagens das respostas a cada questão.

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Os resultados obtidos do tratamento das respostas dadas pelos professores dos cursos de formação inicial de professores da educação pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos do ensino básico da UTAD são, a seguir, apresentados por dimensões de análise previamente delimitadas e nas quais as questões se integraram.

Práticas de ensino *online*

A Pandemia da COVID-19 e o confinamento social que dela resultou levou a que, de um momento para o outro, se passasse do ensino presencial para o ensino *online*. Este ensino a distância foi concretizado pelo uso de plataformas e de recursos tecnológicos (ESTÉVEZ, 2020; MORGADO, 2020), que possibilitaram a realização de aulas síncronas e de momentos de interação professor-estudantes assíncronos (GÓIS *et al.*, 2018). Daí que tenhamos questionado os professores sobre a realização de aulas síncronas via videoconferência no ensino a distância, tendo 70.6% deles respondido concordarem totalmente, 12.5% concordar e 6.3%, em igual percentagem, não concordar nem discordar e discordar. De facto, o contexto da pandemia terá contribuído para a aceleração da integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, criando oportunidades para a mudança de métodos de ensino e de aprendizagem, dos papéis do professor e dos estudantes nesse processo (MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2012) e terá, ainda, contribuído para que a comunicação e a aprendizagem se tornassem ubíquas (LEYENDECKER; SILVA, 2017).

Assim, verificámos que 56.3% dos docentes concordou que o ensino a distância levou a alterações nos métodos de ensino e 29.4% afirmou concordar totalmente. Porém, metade dos professores (50%) não concordaram nem discordaram que as aulas síncronas fossem lecionadas com o método expositivo. Depreende-se, por isso, que o ensino transmissivo não terá sido privilegiado no ensino a distância, apesar de 37.6% responderem concordar com a utilização do método expositivo nas aulas em contexto de ensino a distância. A mudança nas metodologias de ensino mencionadas pelos professores poderá não se traduzir na utilização de métodos de ensino ativos para os estudantes (GÓIS, *et al.*, 2018; ZABALZA, 2013).

Daí que os docentes não assumissem um posicionamento claro quando questionados se o ensino a distância promove mais o trabalho de grupo dos estudantes do que o ensino presencial, já que 43.8% não concordaram nem discordaram, 31.3% discordaram totalmente e 12.5%, em igual percentagem, discordaram e concordaram. Tais resultados podem ser interpretados à luz do que dizem Amante; Oliveira (2019, p. 4), quando referem que as ferramentas digitais “podem ser usadas para transformar práticas docentes centradas no aluno, acrescentar mais-valias ao processo de aprendizagem, ou apenas reproduzir práticas de ensino tradicional sob uma aparência de modernidade”. O facto de o uso das tecnologias não constituir a garantia para a mudança pedagógica na formação inicial de professores, poderá dever-se à tradição do uso do método expositivo no ensino superior (ZABALZA, 2013), ao envelhecimento do corpo docente que respondeu ao questionário (75% com idades entre os 46 e os 65 anos) e à falta de formação no ensino a distância, nomeadamente nos métodos

de ensino ativos que nele podem ser usados por meio das TIC disponíveis.

O ensino a distância terá constituído uma novidade para os professores (ESTÉVEZ, 2020), o que exigiu deles um grande esforço de adaptação a uma nova forma de ensino (MORGADO, 2020). Isto poderá justificar as respostas dadas ao facto de esta forma de ensino dar mais trabalho na preparação das suas aulas, pois 52.9% dos professores responderam concordar totalmente e 25% concordar. Somente 18.8% deram respostas de discordância. Para além disto, os docentes concordaram totalmente (70.6%) e concordaram (12.5%) que o ensino a distância exige mais trabalho que o ensino presencial na planificação das aulas, na preparação de trabalhos para os estudantes, na orientação e na correção desses trabalhos.

Ferramentas didáticas utilizadas

O ensino a distância pressupõe a utilização de diversificadas ferramentas didáticas *online* (GÓIS *et al.*, 2018), tendo em conta as finalidades e as funções para que são utilizadas. Daí que tenhamos questionado os docentes se nas aulas síncronas são utilizados recursos como vídeos do *Youtube*, *quiz*, jogos interativos, entre outros, verificando-se percepções distintas nos professores. Assim, 43.8% deles responderam não concordar nem discordar, 31.3% discordaram totalmente e 12.5%, em igual número, discordaram e concordaram. Apesar desta dispersão nos resultados, metade dos inquiridos (50%) respondeu com a concordância que os conteúdos dessas aulas sejam preferencialmente apresentados em *PowerPoint*, embora os restantes 50% se situaram na discordância.

Os resultados obtidos a esta questão poderão levar a entender o uso das apresentações em *PowerPoint* como recurso didático de apoio ao ensino expositivo (ZABALZA, 2013), não aproveitando as ferramentas *online* disponíveis para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais ativo para os estudantes. Já a maior utilização das redes sociais para a comunicação professor-alunos sobre o ensino e a avaliação das aprendizagens no ensino a distância, mais do que no ensino presencial, foi da concordância dos professores: 31.3% concordaram e 23.5% concordaram totalmente. Somente 18.8%, respetivamente, afirmaram discordar totalmente e discordar.

Trabalho e aprendizagem autónomos dos futuros professores

O ensino a distância constitui uma oportunidade para estimular a construção das aprendizagens de natureza profissional através do trabalho e da aprendizagem autónomos dos estudantes (MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2012). Tendo sido os professores questionados se o ensino a distância estimula o estudo autónomo dos estudantes, 43.8% responderam concordar e 17.6% concordar totalmente. Já 12.5% dos inquiridos, em igual percentagem, não concordaram nem discordaram, discordaram e discordaram totalmente que o ensino a distância estimula o estudo autónomo dos estudantes. Sendo que para a maioria dos inquiridos o ensino a distância estimula o estudo autónomo dos futuros professores, através dele poderão construir aprendizagens, desde que lhes seja garantida a orientação e o *feedback* de que precisam (BOUD; MOLLOY, 2015; AMANTE; OLIVEIRA, 2019).

Por esta razão, a maioria dos docentes (62.6%) respondeu com a concordância que o estudo autónomo dos estudantes é concretizado pela realização de trabalhos práticos atribuídos com orientações dadas pelos professores. Estes trabalhos práticos incluíam, nomeadamente, a leitura e a análise de textos sobre conteúdos do programa fornecidos pelos docentes (43.8% concordaram; 5.9% concordaram totalmente). Mas, metade dos inquiridos dispersou as suas respostas nesta questão pelo nem concordo nem discordo (25%) e pelo discordo e discordo totalmente (12.5% em ambos os casos). Não se verificou uma tendência de concordância em relação ao ensino a distância se estruturar pela realização de exercícios atribuídos pelo docente, pois, apesar de 43.8% dos inquiridos concordarem, 25% não concordaram nem discordaram, 18.8% discordaram totalmente e 12.5% discordaram.

Também a realização de exercícios sobre conteúdos do programa no âmbito do estudo autónomo dos estudantes não foi consensual para os professores, porque, apesar de 31.3% terem afirmado concordar e 11.8% concordar totalmente, 25% discordaram, 18.8% não concordaram nem discordaram e 12.5% discordaram totalmente. Ainda foi inconclusiva a percepção dos professores de que o ensino a distância fomenta mais o trabalho individual dos futuros professores que o ensino presencial, já que 25%, em igual percentagem, concordaram e não concordaram nem discordaram dessa opinião. Já 18.8% dos professores discordaram, 17.6% concordaram totalmente e 12.5% discordaram totalmente. Estes resultados podem contradizer a opinião de concordância dos professores sobre o ensino a distância estimular o estudo autónomo dos futuros professores, apesar deste poder ser concretizado por trabalhos em pequenos grupos (ZABALZA, 2013).

Práticas de avaliação das aprendizagens a distância

Ao serem criadas oportunidades para a utilização de metodologias de ensino ativas para os estudantes no ensino a distância, implicando, também, mais trabalho e aprendizagem autónomos dos estudantes (MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2012), as práticas de avaliação dessas aprendizagens devem ser, sobretudo, contínuas, com uma natureza formativa (AMANTE; OLIVEIRA, 2019). Desta forma, quando questionados sobre se o ensino a distância alterou os procedimentos de avaliação dos estudantes previstos para as aulas presenciais, a maioria dos professores deu respostas de concordância (50.3% concordaram e 17.6% concordaram totalmente).

Apenas 12.5% dos inquiridos discordaram totalmente e 6.3%, em igual número, discordaram e não concordaram nem discordaram. Esta alteração nos procedimentos de avaliação traduziu-se, para a maioria dos professores, no estímulo à prática da avaliação formativa/contínua dos estudantes no contexto do ensino a distância (37.5% concordaram; 17.6% concordaram totalmente). Este estímulo vai ao encontro do que dizem Amante; Oliveira (2019), quando referem que, no ensino a distância, a avaliação de conhecimentos e de competências de natureza profissional requer a prática da avaliação formativa, centrada nos processos de aprendizagem. Para isso, os docentes devem recorrer a uma diversidade de técnicas e de instrumentos que possibilitem a verificação da transferibilidade dos conhecimentos para tarefas de natureza profissional (FERREIRA, 2013; GÓIS, *et al.*, 2018; PACHECO, 2011).

Porém, 37.5% dos inquiridos responderam não concordar nem discordar e 12.5% discordaram que essa forma de ensino estimulasse a prática da avaliação formativa/contínua. Metade dos professores (43.8% concordaram; 5.9% concordaram totalmente) foi da opinião que essa prática de avaliação formativa é realizada de forma mais estruturada no ensino a distância, apesar de 25% dos docentes terem respondido não concordar nem discordar. Apenas 12.5% dos professores, em igual percentagem, responderam com a discordância e total discordância. Esta maior estruturação deve-se à necessidade de acompanhar e de orientar os estudantes nas tarefas que o docente lhes vai proporcionando para o estudo e a aprendizagem autónomos.

Sobre a avaliação dos estudantes no ensino a distância ser feita através de trabalhos de pesquisa, a maioria dos professores concordou (31.3% concordaram; 17.6% concordaram totalmente), mas 31.3% responderam não concordar nem discordar, 12.5% discordar totalmente e 6.3% discordar. Ainda a maioria dos professores (37.5% discordaram totalmente; 31.3% discordaram) discordou que no ensino a distância os estudantes sejam avaliados por mini-testes, embora 25% dos docentes tenham respondido não concordar nem discordar e 6.3% concordar.

Tais respostas são compreensíveis pelo facto de a maioria dos professores (61.4%) concordar que o ensino a distância dificulta a realização da avaliação dos estudantes por testes sumativos, tendo apenas discordado desta opinião 18.8% dos inquiridos. Ainda foi da discordância da maioria dos professores (62.5%) que, no ensino a distância, os estudantes têm mais *feedback* do professor sobre as suas aprendizagens do que no ensino presencial. Apenas 5.9% dos inquiridos responderam concordar totalmente com aquela afirmação e 31.3% não concordaram nem discordaram. De facto, a realização de tarefas por parte dos futuros professores que são atribuídas pelos professores e por eles orientadas e corrigidas exige que sejam dadas informações atempadas aos estudantes sobre as aprendizagens feitas, sobre as suas dificuldades ou sobre o que precisam melhorar, na forma de *feedback* oral ou escrito. (BOUD; MOLLOY, 2015). Este *feedback* proporcionaria condições para a regulação dos processos de aprendizagem e contribuiria para um melhor estudo e aprendizagem autónomos dos estudantes (AMANTE; OLIVEIRA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparecimento da COVID-19 trouxe mudanças na forma de ensino, de aprendizagem e de avaliação das aprendizagens na formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Mudanças estas que passaram por uma maior inclusão das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem (CORREIA; SANTOS, 2013; GÓIS *et al.*, 2018; MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2012; MORGADO, 2020), pois, passou a ser a distância com o recurso a plataformas *online* e a ferramentas digitais.

Foi neste contexto que procurámos verificar as percepções de professores que lecionaram em ensino a distância nos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico da UTAD sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação nesse ensino a distância. Foi possível verificar que os inquiridos concordaram que o ensino a distância é realizado através de plataformas *online*. Também se verificou que, para os professores inquiridos, o ensino a distância alterou os métodos de ensino previstos para

o ensino presencial, embora sem haver consenso sobre a natureza dessas alterações.

Esta falta de consenso dever-se-á a que os professores ainda estariam num processo de adaptação a esta forma de ensino, pelo que também foram da opinião que o ensino a distância implica mais trabalho na preparação das aulas, nomeadamente na sua planificação, na preparação de trabalhos para os estudantes e na orientação e correção desses trabalhos. Daí também terem concordado que promove o estudo autónomo dos estudantes. Devido, talvez, a estes motivos, os professores assumiram a percepção de que o ensino a distância estimula mais a avaliação formativa estruturada, bem como a utilização das redes sociais para a comunicação professor-alunos.

Tendo sido estas as principais conclusões retiradas do estudo realizado, temos consciência que carecem de aprofundamento, possível através da continuação deste estudo por meio do alargamento do objeto de estudo e da utilização de metodologias de investigação qualitativas.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. *Modelo Pedagógico Virtual. Avaliação e Feedback: Desafios Atuais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2019.

BOUD, D.; MOLLOY, E. (Coords.). *El Feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea Ediciones, 2015.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CORREIA, R. L.; SANTOS, J. G. A Importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). *Revista Aprendizagem em EAD*, Brasília, v. 2, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/4399/2899>. Acesso em: 25 jun. de 2020.

CUNHA, A. C. *Ser professor-bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor, 2008

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). In: SERRALHEIRO, J. P. (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições/ Jornal a Página, 2005, p. 171-174.

ESTÉVEZ, A. El Zoonismo y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva. *Nexos*, 6 de abril de 2020. Disponível em: <https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277>. Acesso em: 25 jun. de 2020.

FERREIRA, C. A. Uma Abordagem à Avaliação das Aprendizagens na Formação de Professores no Contexto de Bolonha. *Avaliação*, Campinas, v. 18, nº 3, p. 685-707, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/09.pdf>. Acesso em: 25 jun.2020.

FERREIRA, C. A. A Flexibilidade Curricular em Portugal: Que Papel para a Autoavaliação dos Alunos? *Revista Amazonida*, Manaus, v. 4, nº 2, p.1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/6521/4921>. Acesso em: 25 jun.2020.

FOX, D. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA, 1987.

GALVÃO, C.; PONTE, J. P.; JONIS, M. Os professores e a sua formação inicial. In GALVÃO, C.; PONTE, J. P. (Orgs.). *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018, p. 25-46.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 1992.

GÓIS, R. R et al. Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior e Seus Benefícios. In *Anais do CIET: ENPED: 2018- Educação e Tecnologias: Aprendizagem e Construção do Conhecimento*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018, p. 1-10. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/issue/view/1>. Acesso em: 25 jun.2020.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária.

Perspectiva, Florianópolis, v. 29, nº 2, p. 507-533, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p507/22214>. 28 jun.2020.

LEYENDECKER, C. V. N.; SILVA, B. D. Docência Online em Tempos de Mobilidade e Ubiquidade: O que Dizem os Professores? In *Anais do III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Educação, Formação e Crioulidade*. Cidade da Praia: Universidade da Cidade da Praia. Disponível em: encurtador.com.br/cxB06.

Acesso em: 28 jun.2020.

MAINGAIN, A.; DUFOUR, B. *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; LIMA, L. Ensinar e Aprender com Tecnologias Digitais no Ensino Superior. In MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. (Orgs.). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais. Abordagens Teóricas e Metodológicas*. Porto: Porto Editora, 2012, p. 31-44.

MORGADO, J. C. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>. Acesso em: 27 jun.2020.

PACHECO, J. A. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

REIS, E. *Estatística Descritiva*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 1994.

ROLDÃO, M. C. Educação Básica e Currículo: Perspectivas para a Sociedade do 3º Milénio. In DUARTE, J. B. (Org.). *Igualdade e diferença numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002, p. 45-64.

SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005.

TRINDADE, S. D. *Ecologias Digitais de Aprendizagem- algumas considerações*, 2020. Disponível em

<https://www.researchgate.net/publication/340449391>. Acesso em: 27 jun.2020.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2013.

i Doutoramento em Educação/ Desenvolvimento Curricular. Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Investigador integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais- Polo I, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal. E-mail: caferreira@utad.pt.

ii Doutorada em Educação/ Tecnologia Educativa. Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais- Polo I, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal. E-mail: abastos@utad.pt.

Recebido em: 30 jun.2020

Aprovado em: 20 jul.2020