

As tecnologias digitais para a flexibilidade curricular: percepções de professores portugueses

Carlos Alberto Ferreiraⁱ

Ana Maria Bastosⁱⁱ

Isabel Freitas Santosⁱⁱⁱ

Resumo

A flexibilidade curricular pressupõe que as escolas e os professores, na autonomia curricular de que dispõem, integrem temas e problemas do interesse dos alunos e do seu meio no desenvolvimento do currículo com metodologias ativas para eles e com a utilização de tecnologias digitais. Assim, definimos o problema de investigação: quais as percepções de professores do 1.º ciclo do ensino básico de um Agrupamento de Escolas português sobre o contributo das tecnologias digitais na concretização da flexibilidade curricular? Realizámos um estudo exploratório, por meio da inquirição por questionário aos referidos professores. Os resultados obtidos demonstraram a concordância desses professores sobre o conceito e a prática da flexibilidade curricular com uso de diversas plataformas e ferramentas digitais.

Palavras-chave: flexibilidade curricular; tecnologias digitais; percepções de professores.

The digital technologies for curricular flexibility: perceptions of portuguese teachers

Abstract

Curricular flexibility assumes that schools and teachers, within the curricular autonomy they have, integrate themes and issues of interest to students and their environment into curriculum development, using active methodologies and digital technologies. Thus, we defined the research problem: what are the perceptions of primary school teachers in a Portuguese School Cluster regarding the contribution of digital technologies to the implementation of curricular flexibility? We carried out an exploratory study through a questionnaire survey administered to these teachers. The results obtained show that these teachers agree with the concept and practice of curricular flexibility using various digital platforms and tools.

Keywords: *curricular flexibility; digital technologies; teacher's perceptions.*

ⁱ Doutor em Educação/ Desenvolvimento Curricular. Professor Auxiliar Com Agregação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. E-mail: caferreira@utad.pt - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1752-1796>.

ⁱⁱ Doutora em Ciências da Educação. Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. E-mail: abastos@utad.pt - Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-1227-3121>.

ⁱⁱⁱ Professora de Informática. E-mail: marketingdigital@comunicadigital.pt - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-6708-8196>.

*Tecnologías digitales para la flexibilidade curricular:
percepciones de los profesores portugueses*

Resumen

La flexibilidade curricular presupone que las escuelas y los profesores, dentro de la autonomia curricular de que disponen, integren temas y problemas de interés para los alumnos y su entorno en el desarrollo del currículo com 2flexibilidad activas para ellos y com el uso de las tecnologías digitales. Así, definimos el problema de investigación: cuáles son las percepciones de los profesores de primaria de una agrupación escolar portuguesa sobre la contribución de las tecnologías digitales a la realización de la flexibilidade curricular. Realizamos un estudio exploratorio mediante una encuesta por cuestionario a estos profesores. Los resultados obtenidos muestran que estos profesores están de acuerdo com el concepto y la práctica de la flexibilidade curricular utilizando diversas plataformas y herramientas digitales.

Palabras clave: flexibilidade curricular; tecnologías digitales; percepciones de los profesores.

1 INTRODUÇÃO

A autonomia e a flexibilidade curriculares consistem na possibilidade de as escolas e os professores, dentro da autonomia curricular que têm, integrarem no currículo e no processo de ensino e de aprendizagem temas, problemas ou situações do interesse dos alunos ou do meio de que fazem parte. Deste modo, os conteúdos programáticos são geridos e lecionados em função deles e o processo de ensino e de aprendizagem é concretizado pela utilização de metodologias ativas para os alunos. Nelas, os alunos têm de realizar pesquisas de informações em diferentes fontes e de as analisar para conseguirem dar respostas aos problemas, situações ou temas por eles selecionados. As tecnologias digitais, com as várias plataformas e ferramentas que disponibilizam, contribuem para a obtenção das referidas respostas, na medida em que são recursos para acederem às informações de que necessitam e para a avaliação das próprias aprendizagens que fazem.

Tendo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portugal, 2018), implementado a autonomia e a flexibilidade curricular para os ensinos básico e secundário portugueses e sendo, cada vez mais, utilizadas plataformas e ferramentas digitais na educação escolar, colocámos a seguinte questão/problema de investigação: quais as perceções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal sobre o contributo das tecnologias digitais para a concretização da flexibilidade curricular? Na sequência desta questão, definimos como objetivos da investigação: verificar as perceções de professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal sobre o conceito de

flexibilidade curricular; compreender as percepções dos referidos professores sobre a prática da flexibilidade curricular; identificar tecnologias digitais mencionadas pelos professores para a realização da prática da flexibilidade curricular. Para respondermos ao mencionado problema de investigação e cumprirmos os objetivos delineados, realizamos um estudo exploratório com a construção, validação e administração de um questionário de questões fechadas aos professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal.

Assim, o presente texto é iniciado com a revisão da literatura sobre o conceito e a relevância educativa da flexibilidade curricular, sobre as orientações normativas portuguesas acerca da flexibilidade curricular e, ainda, das tecnologias digitais para a flexibilidade curricular. A seguir, descrevemos o problema e os objetivos da investigação, bem como as opções metodológicas realizadas para a investigação. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos sobre as percepções dos professores do 1.º CEB por dimensões de análise previamente estabelecidas.

2 A FLEXIBILIDADE CURRICULAR E A SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

No contexto de uma agenda político-econômica globalmente estruturada para a educação (Dale, 2008), as políticas educativas internacionais e, consequentemente, as nacionais defendem a promoção de uma educação escolar equitativa e com qualidade para todos os alunos. Isto é, mencionam uma educação escolar que proporcione a todos os alunos condições nas escolas para a aquisição de conhecimentos, de atitudes, de valores e de competências necessárias à vida na sociedade deste século XXI (Nóvoa; Alvim, 2022). Espera-se que, com estas aprendizagens, a escola forme cidadãos ativos e responsáveis, capazes de (con)viverem numa sociedade da informação e tecnológica, em constante mudança e exigente em termos sociais e profissionais (Hargreaves, 2003; Unesco, 2022). É com este objeto de formação que as escolas se confrontam, pelo que a questão do sucesso escolar, medido pelos resultados dos alunos em provas nacionais e internacionais (Pacheco, 2019), torna-se central nas referidas políticas educativas.

Se, por um lado, as políticas educativas internacionais tendem para a centralização e para a criação de um currículo uniformizado e estandardizado (Pacheco; Maia, 2019), por outro lado, evidenciam a necessidade da territorialização

desse currículo, numa perspectiva de contextualização curricular (Fernandes; Marinho, 2021; OCDE, 2018). É nas políticas de contextualização curricular (Fernandes; Marinho, 2021; Pacheco, 2019; Pacheco; Maia, 2019) que se tem reconhecido “a importância de ser delegado aos professores o poder de agir para a mudança e para a inovação curricular” (Fernandes; Marinho, 2021, p. 1541). Neste sentido, estes, no seu espaço de autonomia curricular, devem criar condições organizacionais e pedagógicas nas escolas e nas salas de aulas que promovam a qualidade da educação escolar e que potenciem o sucesso escolar de todos os alunos (OCDE, 2018; ONU, 2018).

É neste enquadramento que surgem as práticas de flexibilidade curricular, que pressupõem novas formas de gestão, de contextualização e de articulação curricular, com foco nas necessidades e nos interesses dos alunos (Cosme, 2018), o que reconfigura os papéis de professores e alunos (Cosme, 2018; Ferreira, 2020). Desta forma, afirmam Fernandes e Marinho (2021, p. 1544) que “a gestão flexível do currículo constitui um caminho que permite explorar e fomentar situações de ensino aprendizagem contextualizadas aos interesses e especificidades dos alunos, convocando-os à participação na sua formação.” Para isso, as escolas e os seus professores têm de mudar a “gramática escolar” (Alves; Cabral, 2017), para que sejam capazes de responder às diferentes necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos diversos alunos, o que implica decisões e práticas de diferenciação curricular e pedagógica (Sousa, 2010).

Tem de se passar de um currículo centralizado, fechado e desintegrado e de um ensino transmissivo e igual para todos para “outras formas de organização escolar, outros métodos, outras estratégias e outras atividades de ensino e de aprendizagem que garantam a todos os alunos a construção de aprendizagens diversificadas e integradas” (Ferreira, 2020, p. 317). Só assim os alunos adquirem o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber a viver juntos (Delors, 1996) precisos para os qualificar em termos pessoais, sociais, cívicos e económicos (Peralta; Roldão; Martins, 2017). Neste sentido, a autonomia e a flexibilidade curriculares são concedidos pelo poder político às escolas e aos professores para que sejam agentes construtores de currículo (Leite, 2003), que atendam à diversidade de necessidades dos alunos que acolhem, decisões estas contextualizadas no património cultural do meio de que fazem parte (Cohen; Fradique, 2018; Cosme, 2018; Diogo; Vilar, 2000).

Esta contextualização curricular pelas escolas e pelos professores implica, segundo Cohen e Fradique (2018, p. 1),

desenhar e planificar as opções curriculares, num quadro de afastamento do que é uniformizador e fechado, constituindo-se [a flexibilidade curricular] referência facilitadora da implementação de metodologias promotoras de aprendizagens ativas, visando o desenvolvimento de competências próprias de cidadãos do século XXI, que se pretendem mais sabedores, cooperantes, conscientes, interventivos, autónomos, criativos, críticos, dinâmicos, comunicadores, colaborativos e responsáveis.

É, por isso, necessária outra organização dos espaços, dos alunos e das formas de trabalho, outros métodos de ensino e de aprendizagem, que se pretendem ativos para os alunos, no sentido de lhes permitir construírem aprendizagens contextualizadas, significativas e úteis à sua vida em sociedade e à progressão nos estudos (Alves; Cabral, 2017; Cosme, 2018; Cosme *et al.*, 2021; Ferreira, 2020). A flexibilidade curricular exige, segundo Leite (2019, p. 20) que os professores sejam:

agentes educativos e o que se lhes pede com esta medida é que, face ao currículo que é prescrito a nível nacional e que regula o sistema educativo português, funcionem como agentes de decisão para configurarem e concretizarem um currículo que permita melhores aprendizagens e uma formação mais global.

Os professores têm de se envolver num trabalho colaborativo de articulação horizontal e vertical do currículo, na busca de um ensino e de aprendizagens mais integradas (Cosme *et al.*, 2021; Beane, 2002). O processo de ensino e de aprendizagem com métodos ativos para os alunos implica que seja estruturado por situações problemáticas que envolvam os alunos, individualmente e em grupos, em processos de pesquisa e de análise, facilitadores da aquisição dos saberes e das competências de que os alunos precisam (Cosme *et al.*, 2021; Ferreira, 2020).

3 ORIENTAÇÕES NORMATIVAS PORTUGUESAS PARA A FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A política educativa portuguesa da autonomia e flexibilidade curricular surge em finais da década de 90 do século XX, quando o Ministério da Educação, no âmbito do movimento designado de “Reflexão participada sobre os currículos”, convidou as escolas e os professores a uma reflexão participada sobre o currículo do ensino básico. A partir desta reflexão, foi realizado um estudo piloto designado de “Projeto de

Gestão Flexível do Currículo” (Leite, 2019). Com este projeto, pretendia-se que as escolas e os professores do referido nível de ensino, no âmbito da autonomia curricular concedida, ajustassem o currículo às características do meio, da escola e dos alunos, tendo como referência os saberes e as competências que os alunos deveriam desenvolver no final de cada ciclo e da escolaridade básica (Diogo; Vilar, 2000; Leite, 2019).

Após a realização do estudo piloto, foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001 (Portugal, 2001), que implementou a reorganização curricular do ensino básico numa perspetiva de flexibilidade curricular. Assim, este normativo procurou levar as escolas e os professores a deixarem o papel de técnicos executores de currículo para se afirmarem como decisores curriculares, consubstanciado pelas decisões tomadas nos projetos curriculares de escola e de turma. Era através desses projetos curriculares que se procedia ao ajuste do currículo prescrito a nível nacional às características do meio, às necessidades, aos interesses e aos ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos de cada escola e de cada turma em concreto (Ferreira, 2020; Leite; Gomes; Fernandes, 2001).

Essa política de flexibilização curricular, que havia sido interrompida em 2012 por um novo governo, foi retomada e alargada mais tarde com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portugal, 2018), que estabelece as atuais orientações curriculares para os ensinos básico e secundário portugueses. Este documento normativo teve como base, entre outras orientações internacionais, o Projeto de Educação 2030 da OCDE, no qual era referida a necessidade de Portugal reduzir o abandono e a retenção escolares e, ainda, a importância da aprendizagem, pelos alunos, de habilidades, atitudes, valores e competências para a cidadania no século XXI (OCDE, 2018).

Neste enquadramento, foi também publicado em 2017 o Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), que indica áreas de competências a desenvolver pelos alunos durante os 12 anos de escolaridade obrigatória. Estas áreas de competências relacionam-se com as literacias científica, cultural, cívica, digital, com o pensamento crítico, com a resolução de problemas complexos, com a autonomia e a responsabilidade cívica, com a cooperação com os outros e com a promoção do bem-estar pessoal e coletivo (Martins *et al.*, 2017).

Com estas orientações curriculares, o Ministério da Educação visou criar “uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola

pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Portugal, 2018). Pretendeu, ainda, formar alunos capazes de “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Portugal, 2018). Em articulação com o Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), foram oficialmente estipuladas aprendizagens essenciais a serem realizadas pelos alunos em cada disciplina de cada ano de escolaridade. Foi nesse contexto que se procurou reforçar e estimular a autonomia e flexibilidade curriculares, entendidas como:

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portugal, 2018).

Considerando as matrizes curriculares comuns de cada ano de escolaridade, o Decreto-Lei n.º 55/2018, no seu artigo 12.º, estipula que, para 25% da carga horária anual de cada disciplina, sejam tomadas decisões e realizadas práticas de flexibilidade e articulação curriculares, podendo esta percentagem ser maior para escolas que desenvolvam planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios (Portugal, 2018).

As decisões de flexibilidade curricular são concretizadas desde o planeamento curricular (projeto curricular de turma e planos de aulas) às práticas docentes (Cohen; Fradique, 2018). Neste espaço de autonomia curricular, os professores devem gerir os conteúdos programáticos de forma flexível e de forma articulada, horizontalmente, bem como devem integrar outros conteúdos decorrentes do meio cultural local e dos interesses e das necessidades dos alunos de cada turma, num trabalho colaborativo de professores e de alunos e de ensino interdisciplinar, com partilha de horários das disciplinas envolvidas (Portugal, 2018). Neste sentido, o processo de ensino e de aprendizagem tem de ser concretizado com metodologias de ensino e aprendizagem ativas para os alunos, como, por exemplo, o trabalho de projeto, a aprendizagem por problemas e a sala de aula invertida, que permitem aos alunos construírem as aprendizagens de que precisam para a continuação dos estudos e para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e com capacidade de resolução de problemas com que se deparam na sua vida pessoal e social (Cosme, 2018; Cosme *et al.*, 2021).

4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A prática da flexibilidade curricular apela à utilização de metodologias de ensino e aprendizagem ativas para os alunos, porque com elas realizam, individualmente ou em pequenos grupos, tarefas de pesquisa e de análise de informações para compreenderem os temas ou encontrarem respostas para as suas questões sobre o meio de que fazem parte. As tecnologias digitais constituem, por isso, recursos didáticos que possibilitam a referida recolha e a análise de informações sobre os temas, problemas ou situações (Coppi *et al.*, 2022) que são objeto de ensino e de aprendizagem no contexto da flexibilidade curricular. Pois, sendo a bússola da aprendizagem (OCDE, 2019), as tecnologias digitais permitem um processo de ensino e de aprendizagem centrado nos alunos e nos seus interesses e necessidades, estimulando uma maior participação e interação na construção das suas aprendizagens, que são avaliadas e autorreguladas por esses alunos (Ferreira; Bastos, 2023; Moran, 2017).

Segundo Gómez-Pablos e García-Barrera (2023), as tecnologias digitais potenciam a criação de um ambiente de aprendizagem participado pelos alunos, porque: possibilitam a realização de aprendizagens significativas e a sua aplicação na vida diária; envolvem os estudantes nas atividades de aprendizagem, pela diversidade de operações mentais, trabalho colaborativo e estratégias de autoaprendizagem; promovem o pensamento divergente nos alunos; estimulam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; estabelecem interconexões entre alunos e entre estes e os professores; exigem a avaliação contínua e participada pelos alunos.

As tecnologias digitais cobrem um vasto leque de plataformas e de ferramentas didáticas de natureza tecnológica para apoio a professores e alunos no desempenho dos seus diferentes papéis educativos. As plataformas digitais, como a *Zoom*, a *Teams*, a *Moodle*, a *Google Classroom*, o *Padlet*, entre outras, constituem:

sistemas tecnológicos que funcionam como mediadores de interações, comunicações e transações entre indivíduos e organizações operando sobre uma base tecnológica digital [...] fortemente lastreados na coleta e processamento de dados e marcados por efeitos de rede (Valente, 2019, p. 17).

Elas disponibilizam diversas ferramentas que diversificam os meios de acesso à informação e que estimulam a interação e a comunicação entre professor e alunos

e entre estes últimos. Favorecem, assim, um ambiente de aprendizagem de maior motivação dos alunos, de colaboração, de pesquisa e de comunicação entre eles e os professores (Coppi *et al.*, 2022), comunicação esta que pode ocorrer em qualquer momento e lugar (Leyendecker; Silva, 2017).

É por estas razões que as ferramentas digitais são um contributo para prática da flexibilidade curricular, já que esta se concretiza pela integração no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos ou de situações problemáticas decorrentes dos interesses e das necessidades dos alunos, ou de temas sociais, culturais e naturais do meio de que fazem parte. Para a compreensão desses temas, os alunos envolvem-se em processos de pesquisa, de análise, de discussão e de partilha das informações por meio das plataformas e das diversas ferramentas digitais disponibilizadas (Cosme, 2018; Cosme *et al.*, 2021; Pacheco, 2019).

Também os dispositivos tecnológicos digitais, que permitem a pesquisa de informação, como os motores de pesquisa *Google* ou o *Bing* ou plataformas como o *YouTube*, a *Wikipédia*, a Escola Virtual, a Plataforma Leya e o *Chat GPT*, bem como a utilização de *quizzes* no *Kahoot* ou *Google Forms*, permitem aos alunos, por meio de um computador, *tablet* ou *smartphone* ligado à internet, acederem e tratarem informações para conseguirem as respostas para os problemas ou situações que são objeto de estudo e de aprendizagem, bem como autoavaliarem e autorregular as aprendizagens que vão fazendo (Coppi *et al.*, 2022; Ferreira; Bastos, 2020). De igual forma, os professores podem gerir o ambiente da sala de aula, supervisionar, orientar e avaliar as aprendizagens que os alunos vão realizando (Coppi *et al.*, 2022; Ferreira; Bastos, 2020; Valente, 2019).

5 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Sendo a flexibilidade curricular uma orientação normativa para o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas portuguesas, que, tratando-se de integrar temas ou problemas dos interesses dos alunos e do meio de que são parte, a sua prática implica a utilização de métodos de ensino e de aprendizagem ativos para os alunos, com recurso às tecnologias digitais.

Deste modo, delimitámos o seguinte problema de investigação: quais as perceções de professores do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) de um Agrupamento

de Escolas do Norte de Portugal sobre o contributo das tecnologias digitais para a concretização da flexibilidade curricular?

Assim, estipulámos como objetivos de investigação a cumprir os seguintes:

- Verificar as perceções de professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal sobre o conceito de flexibilidade curricular;
- Compreender as perceções dos referidos professores sobre a prática da flexibilidade curricular;
- Identificar tecnologias digitais mencionadas pelos professores para a realização da prática da flexibilidade curricular.

6 OPÇÕES METODOLÓGICAS REALIZADAS

O estudo sobre as perceções de professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal sobre o contributo das tecnologias digitais para a concretização da flexibilidade curricular constitui um estudo exploratório, na medida em que se procurou dar uma visão geral do objeto de estudo. Por isso, deve ser entendido como uma primeira etapa de uma investigação que tem por finalidade “a formação de conceitos e ideias, capazes de tornar os problemas mais precisos e de formular hipóteses para estudos posteriores” (Vilelas, 2020, p. 213).

Considerando o problema e os objetivos definidos para a investigação, bem como a sua natureza, pareceu-nos adequada a utilização da inquirição por questionário de questões fechadas, às quais os inquiridos respondiam posicionando-se num dos seguintes níveis da escala de *Likert*: 1. discordo totalmente; 2. discordo parcialmente; 3. não discordo nem concordo; 4. concordo parcialmente; 5. concordo totalmente (Ghiglione; Matalon, 1993; Santos; Henriques, 2021). Em função da revisão da literatura efetuada e da problemática da investigação, delimitámos previamente as seguintes dimensões de análise onde foram integradas as questões do questionário (Santos; Henriques, 2021): perceções sobre o conceito de flexibilidade curricular; formação em flexibilidade curricular; perceções sobre a prática da flexibilidade curricular; perceções sobre as tecnologias digitais na prática da flexibilidade curricular.

Foi, deste modo, elaborada uma primeira versão do questionário com 14 questões fechadas, que foram integradas nas várias dimensões criadas e que foi submetida à validação por “acordo de juízes” (Fox, 1987). Isto é, solicitámos a análise

da pertinência e abrangência das questões, bem como da sua clareza e de instruções de resposta por parte de três especialistas das áreas do Currículo e da Tecnologia Educativa, e de um especialista da Metodologia de Investigação em Educação. Esses especialistas consideraram as questões claras e pertinentes, bem como as instruções de resposta, mas sugeriram uma nova questão que se integrou na dimensão “percepções sobre a prática da flexibilidade curricular”.

Assim, a versão final do questionário continha 15 questões fechadas, respondidas pelo posicionamento dos inquiridos em cada questão num dos níveis da escala de *Likert* e que se integraram da seguinte forma nas dimensões delimitadas: percepções sobre o conceito de flexibilidade curricular, com 2 questões; formação em flexibilidade curricular, com 1 questão; percepções sobre a prática da flexibilidade curricular, com 5 questões; percepções sobre as tecnologias digitais na prática da flexibilidade curricular, com 7 questões.

Esse questionário foi administrado através da plataforma *Google Forms* nos meses de janeiro e de fevereiro de 2024, aos 75 professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do NNorte de Portugal. Optámos por inquirir estes professores por lecionarem, em regime de monodocência, no nível de ensino correspondente aos primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória e por o Agrupamento de Escolas ter um número significativo de professores desse ciclo do ensino básico.

Apesar de termos solicitado por duas vezes a resposta ao questionário, apenas 26 desses professores (34%) responderam validamente ao mesmo. A caracterização desses professores encontra-se descrita no Quadro 1:

Quadro 1 - Caracterização dos Professores do 1.º CEB participantes

Idade	35-45 anos: 5 professores
	46-56 anos: 4 professores
	57-67 anos: 17 professores
Género	Feminino: 23 professores
	Masculino: 3 professores
Habilitações Académicas	Licenciatura: 19 professores
	Pós-Graduação: 4 professores
	Mestrado: 3 professores
Tempo serviço docente	20-30 anos: 5 professores
	31-40 anos: 11 professores
	+ 40 anos: 9 professores

Fonte: Elaboração própria.

O número reduzido de respondentes ao questionário deve-se, provavelmente, ao facto de os professores estarem sobrecarregados com tarefas do exercício da docência e de serem muito solicitados para respostas a questionários, o que revela a sua fadiga em relação à participação em investigações com este tipo de instrumento de recolha de dados empíricos. Apesar de termos consciência destes fatores, optámos pela inquirição por questionário por ser uma forma mais rápida de recolha de dados e com menos custos financeiros (Ghiglione; Matalon, 1993; Santos; Henriques, 2021).

Para o tratamento dos dados recolhidos, procedemos à contagem de frequências e ao cálculo das percentagens de respostas a cada questão por nível da escala de *Likert* (Vilelas, 2020). Esta simplicidade no tratamento dos dados justifica-se por o estudo ser uma primeira abordagem à problemática de investigação, na qual pretendíamos apenas conhecer o posicionamento dos inquiridos em relação a cada uma das questões colocadas.

7 AS PERCEÇÕES DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE O CONTRIBUTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONCRETIZAÇÃO DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Tendo realizado um estudo exploratório sobre o contributo das tecnologias digitais para a concretização da flexibilidade curricular, por meio da administração *online* de um questionário de questões fechadas a professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas, apresentamos e discutimos a seguir os resultados obtidos por dimensões de análise.

7.1 Perceções sobre o Conceito de Flexibilidade Curricular

A autonomia e a flexibilidade curriculares foram decretadas em Portugal para os ensinos básico e secundário. É concretizada em 25% da carga horária total de cada disciplina (Portugal, 2018) e consiste na integração no currículo escolar e no processo de ensino e de aprendizagem de temas, situações ou problemas do interesse dos alunos, ou do meio de que fazem parte (Cosme, 2018; Cohen; Fradique, 2018). Assim, questionados os professores do 1.º CEB sobre se a flexibilidade curricular consistia na integração de temas, situações, problemas da realidade dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, a maioria deles respondeu concordar totalmente

(42,3%) e concordar parcialmente (42,3%). Apenas 11,5% deles afirmaram não discordar nem concordar e 1 professor (3,8%) afirmou discordar parcialmente. Essas respostas evidenciam uma percepção de concordância dos professores com o conceito de flexibilidade curricular, no sentido de tornar o currículo e as práticas pedagógicas mais focadas nos alunos e mais integradas (Beane, 2002), deles resultando aprendizagens mais significativas e úteis para eles (Cosme, 2018; Ferreira; Bastos, 2020).

Por esse motivo, quando questionados sobre se a flexibilidade curricular consiste na gestão dos conteúdos programáticos em função dos interesses dos alunos, a maioria deles (50%) disse concordar parcialmente, 26,9% concordar totalmente e 23,1% não discordar nem concordar. De facto, a flexibilidade curricular impõe uma alteração da “gramática escolar” (Alves; Cabral, 2017), porque o processo de ensino e de aprendizagem não consiste na transmissão dos conteúdos programáticos a todos os alunos como se de apenas um se tratasse, para nele integrar novos conteúdos que decorrem dos alunos e do seu meio e que são trabalhados com métodos ativos, nomeadamente com a aprendizagem por projetos ou com a resolução de problemas (Cosme *et al.*, 2021; Ferreira; Bastos, 2020).

7.2 A Formação em Flexibilidade Curricular

Apesar de as orientações curriculares sobre a flexibilidade curricular terem iniciado em 2001 e abandonadas por aquelas que surgiram em 2012 e que vigoraram até 2018, estas constituíram uma inovação curricular e pedagógica para os professores, já que pressupõem novas formas de conceber o processo de ensino e de aprendizagem e de trabalho nas escolas e nas salas de aula (Pacheco, 2019). Não é por isso de estranhar as respostas de discordância dos professores inquiridos quando questionados se tinham tido formação no domínio da flexibilidade curricular. Assim, 32% dos professores responderam discordar totalmente, 20% discordar parcialmente e 24% não discordar nem concordar. Apenas 16% dos professores (4) responderam concordar parcialmente e 8% (2 professores) concordar totalmente. Desse modo, mais de metade dos professores inquiridos referiu não ter tido formação em flexibilidade curricular, o que pode constituir um obstáculo à sua concretização nos processos de ensino e de aprendizagem.

Tal pode explicar que alguns professores não tenham concordado nem discordado de a flexibilidade curricular implicar uma gestão do currículo e a realização das práticas pedagógicas em função dos interesses e das necessidades dos alunos, bem como das características do seu meio local, como indicado no Decreto-Lei n.º 55/2018, por Cosme (2018) e por Cohen e Fradique (2018). Isso condiciona o seu desempenho na prática dessa orientação curricular oficial, dificultando-os compreender o que e como integrar conteúdos que decorrem dos alunos e do meio de que fazem parte no processo de ensino e de aprendizagem e a gerirem os conteúdos programáticos em função dos interesses e necessidades daqueles.

7.3 Perceções sobre a Prática da Flexibilidade Curricular

A prática da flexibilidade curricular pressupõe que o aluno seja o foco no processo de ensino e de aprendizagem e que as metodologias usadas sejam ativas para eles, possibilitando-lhes construir aprendizagens com sentido e úteis para a sua vida numa sociedade democrática (Cosme, 2018; Cosme *et al.*, 2021; Ferreira, 2020). Quando questionados sobre se a prática da flexibilidade curricular implica a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem ativas para os alunos, a maioria dos docentes respondeu com a concordância: 46,2% respondeu concordar parcialmente e 38,5% concordar totalmente. Apenas 15,4%, ou seja, 4 professores, responderam não discordar nem concordar.

Esses resultados vão ao encontro do que referem Cohen e Fradique (2018), Cosme *et al.* (2021) e Ferreira (2020), quando afirmam que a integração de temas, de situações ou problemas do interesse dos alunos, ou do meio de que fazem parte no processo de ensino e de aprendizagem pressupõe que os alunos tenham um papel ativo na sua abordagem. Com a utilização de metodologias ativas, como sejam o trabalho de projeto, a aprendizagem por problemas, a aprendizagem por descoberta guiada, entre outras, os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, pesquisam informações em diferentes fontes e analisam-nas para obterem respostas para as questões, problemas, temas que são objeto de aprendizagem (Cosme *et al.*, 2021). Nestas fontes de informação, incluem-se aquelas disponibilizadas pelas tecnologias digitais, como sejam o *YouTube*, a Escola Virtual, o *Google Classroom*, entre outras, pois permitem o acesso e a análise das informações de que necessitam, a comunicação e a cooperação entre eles na aprendizagem (Gómez-Pablos; García-

Barrera, 2023; Valente, 2019) Daí que ao serem questionados sobre se as tecnologias digitais facilitam a pesquisa de informações pelos alunos em projetos realizados no âmbito da flexibilidade curricular, 50% dos professores do 1.º CEB inquiridos concordaram totalmente e 34,6% concordaram parcialmente. Apenas 11,5% dos professores não discordaram nem concordaram, enquanto um professor (3,8%) discordou parcialmente. As tecnologias digitais motivam os alunos a acederem facilmente e de forma rápida à informação disponível, levando-os a selecioná-la, a analisarem-na em colaboração e a mobilizarem-na para as respostas para as situações ou problemas que estruturam os processos de ensino e de aprendizagem (Coppi *et al.*, 2022; Ferreira; Bastos, 2020).

Numa sociedade onde “a transformação digital [...] está impactando nossas vidas de maneiras sem precedentes [e] os computadores estão mudando as formas pelas quais o conhecimento é criado, acessado, disseminado, validado e utilizado” (Unesco, 2022, p. 7), as tecnologias digitais constituem recursos importantes no acesso e mobilização do conhecimento. Por esta razão, os inquiridos concordaram que estas tecnologias possibilitam aos alunos, de uma forma mais motivadora, acederem a informações para as respostas às tarefas propostas no âmbito da flexibilidade curricular. Também pelos mesmos motivos, a maioria dos professores inquiridos manifestou concordância (64% concordaram parcialmente e 12% concordaram totalmente) que os alunos recorrem às tecnologias digitais para aprenderem temas lecionados no contexto da flexibilidade curricular. E estas aprendizagens dos conteúdos no âmbito da flexibilidade curricular são, para a maioria dos professores (50% concordaram parcialmente e 38,5% concordaram totalmente), mais significativas para os alunos, porque relacionadas com os seus interesses e necessidades e porque contextualizadas no meio de que fazem parte (Cosme, 2018; Cohen; Fradique, 2018; Leite, 2019).

Ao serem trabalhados nas aulas conteúdos sobre temas, problemas ou situações que são da realidade próxima dos alunos ou do seu interesse, participando ativamente nesse trabalho, os alunos constroem aprendizagens significativas e úteis (Ferreira, 2020). Para além disso, a maioria dos professores manifestou concordância (40% concordaram totalmente e 36% concordaram parcialmente) quanto ao facto de que as tarefas realizadas pelos alunos no contexto da flexibilidade curricular favorecem o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, sendo que apenas 24% assinalaram a opção nem concordo nem discordo. Esta indefinição na opinião

pode estar relacionada com a falta de formação no domínio da flexibilidade curricular e da utilização de metodologias ativas apoiadas por tecnologias digitais. Contudo, a utilização de métodos de ensino e de aprendizagem ativos para os alunos leva-os a tomar decisões sobre o que aprender, que informações precisam de recolher, onde as irão recolher e como as analisar, de modo a poderem encontrar as respostas para os temas ou problemas do seu interesse, ou curiosidade (Cosme *et al.*, 2021).

7.4 Perceções sobre as Tecnologias Digitais na Prática da Flexibilidade Curricular

As plataformas e as ferramentas digitais podem contribuir para a concretização da flexibilidade curricular, na medida em que são recursos que possibilitam a comunicação, a interação dos alunos e a pesquisa de informações para compreenderem ou responderem aos temas, problemas ou situações que são objeto de ensino e de aprendizagem (Coppi *et al.*, 2022; Cosme, 2018).

Questionados os professores do 1.º CEB sobre se a prática da flexibilidade curricular envolve o recurso às tecnologias digitais, 50% responderam concordar parcialmente e 26,9% concordar totalmente. Só 23,1% deles afirmaram não discordar nem concordar. Esta perceção de concordância compreende-se pelo facto de também percecionarem que a flexibilidade curricular se concretiza pela integração de temas, problemas ou situações do interesse dos alunos, cuja aprendizagem é feita com a utilização das referidas tecnologias, que possibilitam o acesso rápido, fácil e motivador às informações de que precisam para as respostas pretendidas (Cohen; Fradique, 2018; Coppi *et al.*, 2022). Os professores ainda concordaram (50% concordaram parcialmente e 34,6% concordaram totalmente) que, ao usarem as tecnologias digitais em tarefas de flexibilidade curricular, os alunos desenvolvem competências digitais, pessoais e sociais, já que a sua utilização constitui uma oportunidade de familiarização e de aprendizagem dessas tecnologias, bem como o desenvolvimento da cooperação, do pensamento crítico, da responsabilização e a da autonomia (Gómez-Pablos; García-Barrera, 2023). Estas competências pessoais e sociais são desenvolvidas, de acordo com 57,7% deles que concordaram parcialmente e 26,9% concordaram totalmente, porque a prática da flexibilidade curricular estimula a aprendizagem cooperada nos alunos.

Daí não estranharmos que, quando confrontados sobre o contributo das plataformas e das ferramentas digitais para a prática da flexibilidade curricular, 61,5% dos professores do 1.º CEB tenham afirmado concordar totalmente que Escola Virtual e/ou Aula Digital são frequentemente usados para o ensino e para a aprendizagem dos alunos no âmbito da flexibilidade curricular. Apenas 11,5% não discordou nem concordou e 3,8% discordou parcialmente. De facto, essas ferramentas digitais proporcionam vídeos, documentários e informações úteis e necessárias às respostas às questões de pesquisa ou à compreensão dos temas que escolheram tratar (Gómez- Pablos; García-Barrera, 2023). Dentre essas ferramentas digitais, a *Google Classroom* é, para a maioria dos docentes (57,7% que respondeu concordar parcialmente) uma plataforma digital privilegiada na lecionação dos conteúdos no contexto da flexibilidade curricular. No entanto, 26,9% afirmou não discordar nem concordar, 7,7% discordar parcialmente e, em igual percentagem, discordar totalmente. Para a maioria dos docentes (61,5%), que manifestaram concordância parcial, os quizzes constituem ferramentas utilizadas para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto da flexibilidade curricular. Só 15,4% dos professores, em igual percentagem, referiram não discordar nem concordar e concordar totalmente com a utilização dessa ferramenta digital para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Os *quizzes*, apesar de assumirem diferentes funcionalidades, são muito usados para a avaliação de aprendizagens realizadas pelos alunos, possibilitando ao professor detetar dificuldades para serem intervencionadas pedagogicamente (Gómez-Pablos; García-Barrera, 2023).

Questionados os professores sobre se as tecnologias digitais são um apoio para os alunos para a comunicação dos resultados dos projetos pedagógicos que desenvolvem no âmbito da flexibilidade curricular, 64% dos inquiridos responderam concordar parcialmente e 24% não discordar nem concordar. Só 12% dos professores afirmaram concordar totalmente. Como referem Coppi *et al.* (2022), Gómez-Pablos e García-Barrera (2023) e Leyendecker e Silva (2017), as tecnologias digitais são facilitadoras da comunicação entre os intervenientes educativos, nomeadamente para a socialização e discussão das aprendizagens feitas pelos alunos com os projetos desenvolvidos.

Assim, percebe-se que, para os professores do 1.º CEB respondentes ao questionário, as tecnologias digitais, nomeadamente as plataformas e as ferramentas digitais, contribuem para a concretização da flexibilidade curricular. Esta contribuição

justifica-se pela facilidade na comunicação e na interação de professores e alunos e dos próprios alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem, como pelas informações que disponibilizam e que permitem a resposta a temas, problemas ou situações que são objeto de ensino e de aprendizagem no contexto da flexibilidade curricular em sala de aula.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia e a flexibilidade curriculares em Portugal consistem no poder atribuído pelo Ministério da Educação às escolas e aos professores para, em 25% da carga horária total de cada disciplina, integrarem no processo de ensino e de aprendizagem temas, problemas, situações do interesse dos alunos e do meio de que fazem parte. Tal implica que os conteúdos dos programas sejam geridos em função desses temas, problemas e situações. De igual forma, implica a utilização de metodologias ativas para os alunos, que, com a utilização das tecnologias digitais, possibilitem-lhes pesquisar, compreender e dar respostas para as questões que os alunos colocam.

Os resultados obtidos pelas respostas de professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal ao questionário permitiram perceber que a maioria deles entendia a flexibilidade curricular como a integração no currículo e no processo de ensino e de aprendizagem de temas, problemas ou situações que sejam do interesse dos alunos ou do meio de que fazem parte, tornando este processo mais significativo e integrado. Daí que a prática desta flexibilidade curricular implique, para esses professores, tornar o aluno como foco do processo de ensino e de aprendizagem, nele utilizando metodologias de ensino e aprendizagem ativas para os alunos. Com a pesquisa e análise de informações sobre os problemas, situações ou temas selecionados, para as quais as plataformas e as ferramentas digitais (por exemplo, a *Google Classroom*, a Escola Virtual/Aula Digital ou o *YouTube*) são relevantes, para a maioria dos professores, porque permitem aos alunos realizarem aprendizagens integradas, significativas e úteis ao exercício autónomo e responsável da cidadania numa sociedade marcada pela diversidade cultural e étnica, em constante mudança e exigente em termos sociais e económicos. Apesar disto, consideramos que a formação contínua dos professores no domínio da flexibilidade curricular e das tecnologias digitais possibilitaria, sobretudo aos professores mais

reticentes ao contributo destas últimas na prática da flexibilidade curricular, aprofundarem e melhorarem as suas práticas neste domínio, em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Apesar de o estudo exploratório realizado ter-nos permitido alguns resultados relevantes, temos consciência das suas limitações. Assim, consideramos que o questionário poderia conter questões mais pormenorizadas sobre a prática da flexibilidade curricular com metodologias de ensino e aprendizagem ativas para os alunos e sobre as tecnologias digitais que podem ser usadas. Estas limitações serão tidas em consideração na continuação do estudo. Por outro lado, tendo respondido ao questionário um número pequeno de professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal, poder-se-á, posteriormente, alargar a amostra a professores de outros Agrupamentos de Escolas, ou até serem utilizadas outras técnicas e instrumentos de recolha de dados que nos possibilitem um aprofundamento dos resultados obtidos com o estudo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. **Uma outra escola é possível**. Muda as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2017.
- BEANE, James. **Integração curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Plátano, 2002.
- COHEN, Ana Cláudia; FRADIQUE, José. **Guia da autonomia e flexibilidade curricular**. Lisboa: Raiz Editora, 2018.
- COPPI, Marcelo; FIALHO, Isabel; CID, Marília; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica. O uso de tecnologias digitais em educação: caminhos de futuro para uma educação digital. **Práxis Educativa**, v. 17, e19842, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19842.055>. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.
- COSME, Ariana. **Autonomia e flexibilidade curricular**. Propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora, 2018.
- COSME, Ariana, LIMA, Louise; FERREIRA, Daniela; FERREIRA, Nádia. **Metodologias, métodos e situações de aprendizagem**. Propostas e estratégias de ação. Porto: Porto, 2021.
- DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-33, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v1i1.3640>. Acesso em: 14 fev. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 2. ed. Porto: Edições Asa, 1996.

DIOGO, Fernando; VILAR, Alcino Matos. **Gestão flexível do currículo**. Porto: Edições Asa, 2000.

FERNANDES, Preciosa; MARINHO, Paulo. Políticas curriculares em Portugal na segunda década do século XX: entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p.1539-1556, set./dez., 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.29> Acesso em: 18 fev. 2024.

FERREIRA, Carlos Alberto. A Flexibilidade Curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 316-325, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.45563> Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

FERREIRA, Carlos Alberto; BASTOS, Ana Maria. Aprendizagens em Educação a Distância: Perceções de Alunos do 4º ano de Escolaridade Português. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. 00, e023009, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riade.v18i00.15963> Acesso em: 20 jan. 2024.

FOX, David. **El Proceso de Investigación en Educación**. Pamplona: EUNSA, 1987.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O Inquérito - Teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1993.

GÓMEZ-PABLOS, Verónica Basilotta; GARCÍA-BARRERA, Alba. **Metodologías activas aplicando tecnologías digitales**. Madrid: Narcea Ediciones, 2023.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**. A educação na era da insegurança. Porto: Porto, 2003.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições Asa, 2003.

LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa. **Projectos curriculares de escola e de turma**. Conceber, gerir e avaliar. Porto: Edições Asa, 2001.

LEITE, Carlinda. Autonomia Não é Para Ser Independente da Prestação de Contas. *In*: COSME, Ariana; LEITE, Carlinda; LIMA, Filinto; BARROSO, João. **Estão as escolas preparadas para a Autonomia e a Flexibilidade Curricular?** Lisboa: EDULOG- Fundação Belmiro de Azevedo, 2019. p. 15-23.

LEYENDECKER, Cláudia Valéria Nobre; SILVA, Bento Duarte. Docência online em Tempos de Mobilidade e Ubiquidade: O que dizem os professores? *In*: Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares: educação, formação E crioulidade, 3, 2017. Cidade da Praia. **Anais [...]**. Cidade da Praia: Universidade da Cidade da Praia, 2017.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) *et al.* **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2017.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**, 2017. Disponível em: http://www2eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OCDE. **The future of education and skills: Education 2030**. Paris: OECD Publishing, 2018.

OCDE. **Trends Shaping Education 2019**. Paris: OECD Publishing, 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Guia sobre o desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo**. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, 2018. Disponível em: www.unric.org/pt. Acesso em: 22 fev. 2024.

PACHECO, José Augusto **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto, 2019.

PACHECO, José Augusto; MAIA, Ila Beatriz. Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. *In*: SILVA, Fabiany C. T.; FILHA, Constantina X. (orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Curricular Comum**. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 43-54.

PERALTA, Helena; ROLDÃO, Maria do Céu; MARTINS, Isabel. **Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil de Alunos**. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Educação, 2017.

PORTUGAL, Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro**. Reorganização Curricular do Ensino Básico.

PORTUGAL, Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**. Estabelece as orientações curriculares para os ensinos básico e secundário.

SANTOS, José Rodrigues; HENRIQUES, Susana. **Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos**. Lisboa: Universidade Aberta, 2021.

SOUSA, Francisco. **Diferenciação curricular e deliberação docente**. Porto: Porto, 2010.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Fundação SM- Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Unesco, 2022.

VALENTE, Jonas. **Tecnologia, informação e poder**: das plataformas online aos monopólios digitais. 2019 Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VILELAS, José. **Investigação**. O processo de construção do conhecimento. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2020.

Recebido em: 07/03/2024

Aprovado em: 19/03/2025

Publicado em: 27/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.