



## Recuperar as aprendizagens perdidas durante a pandemia da COVID-19: O que dizem os professores?

Recovering of lost learning during the COVID-19 pandemic:  
What do teachers say?

Recuperar el aprendizaje perdido durante la pandemia de  
COVID-19: ¿qué dicen los profesores?

**Maria Assunção Flores**

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho  
aflores@ie.uminho.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>

**Eusébio André Machado**

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Psicologia da Educação, Porto  
eusebio@upt.pt  
<https://orcid.org/0000-0001-5384-9575>

**Eva Lopes Fernandes**

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho  
evalopesfernandes@ie.uminho.pt  
<http://orcid.org/0000-0002-3838-9846>

### Resumo

Neste artigo apresentamos resultados de um estudo que incidiu nas perceções de professores sobre a recuperação das aprendizagens não realizadas durante a pandemia. Tratou-se de um estudo quantitativo, de natureza extensiva, com recurso a um inquérito por questionário *online*, ao qual responderam 2.192 educadores e professores de todos os níveis de ensino. O projeto de investigação, mais amplo, procurou analisar o ensino durante a pandemia, incluindo os dois momentos de confinamento e o regresso às escolas com medidas sanitárias bem como o seu impacto nas aprendizagens dos alunos. Os participantes admitem que houve aprendizagens perdidas durante a pandemia, afetando sobretudo os estudantes em contextos socioeconómicos mais desfavoráveis. Os resultados evidenciam ainda a ausência de um dispositivo explícito de acompanhamento e monitorização e um regime de uma certa anomia, registando-se uma discrepância entre a adesão e a implementação das medidas de recuperação das aprendizagens. Além disso, não obstante a amplitude das medidas tomadas, não há uma inscrição clara nos projetos educativos das escolas, o que se traduz numa visão de curto prazo e com uma intencionalidade difusa.

**Palavras-chave:** Recuperação das aprendizagens; professores; pandemia COVID-19.



## Abstract

This paper reports on findings arising from a broader study focusing on teachers' perceptions of the recovery of lost learning during the pandemic. Data are drawn from a survey using an online questionnaire. In total, 2,192 educators and teachers from all sectors of education participated. The wider study aimed at analysing teaching during the pandemic, including the two lockdowns and the return to schools with sanitary measures. It also looked at the impact of the pandemic on pupils' learning. The participants claim that the pandemic led to lost learning which has affected particularly pupils from more vulnerable socio-economic contexts. Findings also point to the lack of an explicit monitoring scheme and a certain anomie, visible in the discrepancy between adherence to and implementation of measures for recovering of lost learning. Moreover, despite the scope of the actions put into place, there is no clear articulation with the schools' educational projects, and this is associated with a short-term vision with a diffuse intentionality.

**Keywords:** Learning recovery; teachers; COVID-19 pandemic.

## Resumen

En este artículo presentamos los resultados de un estudio más amplio centrado en las percepciones de los profesores sobre la recuperación del aprendizaje no realizado durante la pandemia. Se trata de un estudio cuantitativo que utilizó una encuesta en línea, a la que respondieron 2.192 educadores y profesores de todos los niveles educativos. El proyecto de investigación más amplio buscó analizar la enseñanza durante la pandemia, incluidos los dos momentos de confinamiento y el regreso a las escuelas con medidas sanitarias, así como su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Los participantes admiten que el aprendizaje se perdió durante la pandemia, afectando particularmente a los estudiantes en contextos socioeconómicos más desfavorables. Los resultados indican todavía la ausencia de un dispositivo explícito de seguimiento y un régimen de cierta anomia, con una discrepancia entre la adhesión a las medidas de recuperación del aprendizaje y su implementación. Además, a pesar de la amplitud de las medidas adoptadas, no existe una inclusión clara en los proyectos educativos de las escuelas, lo que se traduce en una visión a corto plazo con una intencionalidad difusa.

**Palabras Clave:** Recuperación del aprendizaje; profesores; pandemia de COVID-19.

## Introdução

O acesso a uma educação de qualidade e a promoção do sucesso educativo constituem aspetos reiterados na investigação educacional, tendo ganhado especial relevância com a pandemia da COVID-19 que afetou 190 milhões de alunos em todo o mundo (UNESCO, 2021). Estudos realizados apontam para um conjunto de dificuldades associadas a desigualdades no acesso a recursos tecnológicos por parte de professores e alunos (Zhang et al. 2020; Judd et al. 2020; Flores, Machado et al., 2021, Flores, Barros et al. 2021) e para os efeitos do fecho das escolas na redução da aprendizagem dos estudantes, com maior impacto naqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade (Avalos et al., 2022).



Os custos do encerramento das escolas e as perdas de aprendizagem daí decorrentes vão para além da identificação das desigualdades no acesso a equipamentos e recursos. A disrupção causada pela pandemia contribuiu para aumentar as discrepâncias na aprendizagem, quer entre escolas/contextos, quer entre estudantes, com especial incidência nos alunos mais desfavorecidos (UNESCO, 2020, 2021; *World Economic Forum*, 2020; CNE, 2021; Spiteri et al., 2022; Avalos et al., 2022). A pandemia da COVID-19 afetou, portanto, de forma desigual os alunos, exacerbando as desigualdades já existentes, com implicações a médio e longo prazo, pelo que urge refletir sobre a forma como os professores veem a recuperação das aprendizagens e sobre as medidas estão a ser implementadas, dado que colmatar as lacunas de aprendizagem irá minimizar as perturbações no percurso educativo dos alunos (OCDE, 2021). Uma análise da literatura internacional revela a preocupação com as aprendizagens perdidas ou inacabadas durante a pandemia, embora se reconheça, em muitos contextos, a dificuldade em quantificar e medir tal impacto.

A perda da aprendizagem é entendida como a diminuição do conhecimento e das destrezas dos alunos (Pier et al., 2021; Huong et al., 2020), estando, no quadro pré-pandemia, associada sobretudo às férias de verão. No contexto da pandemia, as aprendizagens perdidas representam quer uma perda absoluta (aquilo que os alunos tinham aprendido, mas esqueceram), quer uma perda relativa (menor progresso realizado face àquilo que é um ano típico) (Carroll & Constantinou, 2022), sendo possível encontrar alguns estudos que procuram quantificar essas perdas (Donnelly & Patrinos, 2021; Engzell et al., 2021; König & Frey, 2022; Newton, 2021).

Assim, discutem-se os efeitos prolongados da aprendizagem inacabada, apontando-se para um impacto significativo, nomeadamente na matemática e na leitura com atrasos, em termos de aprendizagem, de cinco e quatro meses, respetivamente (McKinsey, 2021). A literatura destaca ainda que a aprendizagem não realizada é real e desigual, uma vez que a pandemia atingiu sobretudo os alunos mais desfavorecidos acentuando desigualdades já existentes (ver também Avalos et al., 2022 e Flores et al., 2023). Stringer e Keys (2021), na síntese que realizaram sobre o tema, concluíram que os alunos afetados pelo encerramento das escolas no segundo trimestre de 2020 perderam dois a três meses em comparação com o *milestone* académico que se espera que as suas coortes alcancem, com destaque para a matemática e para os alunos mais novos que foram os mais afetados.

Na Holanda, o estudo de Engzell et al. (2021) procurou avaliar o impacto do encerramento das escolas na aprendizagem dos alunos, onde tal medida ocorreu durante aproximadamente oito semanas. Apesar das condições mais favoráveis, tratando-se de um caso com o “melhor cenário” devido ao tempo mais curto de *lockdown*, do financiamento equitativo das escolas e de acesso generalizado a banda larga, como referem os autores, os alunos fizeram pouco ou nenhum progresso durante a aprendizagem a distância, sendo mais evidenciado naqueles que se encontravam em condições mais desfavorecidas, representando uma perda de aprendizagem de cerca de três pontos percentuais, equivalendo a um quinto do ano letivo, o mesmo período em que as escolas permaneceram fechadas. De referir que as perdas de aprendizagem vão até 60,0% no caso dos alunos de famílias com menor escolaridade.

A investigação existente revela que as aprendizagens perdidas durante a pandemia tiveram um impacto de três a quatro meses na linguagem e na matemática, respetivamente (Bartholo et al. 2023). O mesmo estudo, realizado no Brasil, refere que as crianças de nível socioeconómico mais



baixo foram mais fortemente afetadas, tendo aprendido apenas 48,0% do estimado em condições normais com aulas presenciais. No México, Hevia et al. (2022) não apresentam as perdas de aprendizagem em meses, mas em termos de percentagem de redução de aprendizagem de 2019 para 2021. No que se refere à leitura, os dados deste estudo apontam para, em média, uma perda de aprendizagem de 2,2% na leitura de sílabas, 4,5% na leitura das palavras, 10,2% na leitura de frases e 16,5% na compreensão da leitura. Quanto à matemática, os autores do estudo estimam uma perda de 16,4% nas competências de adição, 26,9% nas de subtração, 27,6% nas de divisão e 16,9% na capacidade de resolução de problemas. Na Alemanha, Schult et al. (2021) analisaram os resultados obtidos pelos alunos do 5.º ano nos exames estatais realizados em setembro de 2020, depois de as escolas estarem fechadas durante cerca de 2 meses no ano letivo anterior. Comparando estes dados com a média dos três anos letivos anteriores, Schult et al. (2021) concluíram que houve um atraso na aprendizagem de cerca de um mês, quer na leitura, quer na matemática.

Também na Holanda, Schuurman et al. (2023) concluíram que o encerramento das escolas teve impacto nos resultados dos alunos nos testes estandardizados nacionais tendo levado a uma perda de 2.47 meses na matemática e 2.35 na leitura, excedendo a duração do fecho dos estabelecimentos de ensino, embora também seja possível encontrar um estudo, na Dinamarca, que, globalmente, aponta para a não existência de perdas de aprendizagem significativas (Birkelund et al., 2023). Outras publicações, contudo, destacam as aprendizagens não realizadas (Schult et al, 2023) e a necessidade de mais investigação, quantitativa e qualitativa, sobre o tema (Donnelly & Patrinos, 2022; Carroll & Constantinou, 2022) bem como a importância de se encontrarem formas adequadas de ultrapassar essas lacunas (Hevia et al., 2022).

Retirando os relatórios elaborados pela Direcção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), que mais adiante referenciaremos, não se conhecem trabalhos empíricos sobre o tema em Portugal, apesar do interesse mediático que o mesmo tem suscitado e da magnitude das consequências nos percursos escolares dos alunos portugueses. Assim, apresentam-se neste artigo as percepções de professores sobre as aprendizagens perdidas e as medidas de recuperação.

## **A recuperação das aprendizagens no contexto português: a resposta do Ministério da Educação**

Face aos primeiros diagnósticos realizados (e.g., Estudo Diagnóstico realizado pelo IAVE, 2021), às recomendações de um grupo de trabalho criado para o efeito (Despacho n.º 3866/2021, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 74, de 16 de abril de 2021) e ao conjunto alargado de auscultações (alunos, professores, diretores, peritos, organizações não governamentais e representantes dos vários setores da educação), é aprovado, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, o Plano 21|23 Escola+, um “plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário”.

Embora se reconheça o “esforço extraordinário empreendido por todos os docentes”, o Governo entende que deve ser adotado um conjunto de ações e medidas alicerçado nas políticas públicas com “eficácia demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estraté-



gias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades através da educação” (Preâmbulo). Trata-se de um plano multidimensional e ambicioso, sobretudo no que respeita à abrangência e à diversidade de medidas aprovadas.

Com efeito, em relação à abrangência, o Plano aplica-se às ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo de nível não superior, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, ou seja, trata-se de um Plano que, tendo em conta que o impacto da pandemia da COVID-19 foi universal, procura garantir que ninguém é deixado para trás.

Por outro lado, comporta um volume muito significativo de ações e medidas estruturado em três eixos de atuação e com os seguintes objetivos: Eixo 1 (Ensinar e Aprender) cujas medidas visam um desenvolvimento curricular mais flexível, assente numa maior capacidade de gestão autónoma e contextualizada; Eixo 2 (Apoiar as Comunidades Educativas) cujo propósito é capacitar e reforçar a capacidade de resposta dos agentes educativos e das comunidades, numa ação dirigida para a melhoria das aprendizagens, para a inclusão e para o envolvimento comunitário; Eixo 3 (Conhecer e Avaliar) cuja principal finalidade é “o desenvolvimento de indicadores e instrumentos precisos destinados à monitorização do Plano 21|23 Escola+, promovendo a divulgação de estratégias eficazes, estudos de eficiência, a partilha de práticas e a reavaliação das medidas adotadas a nível central, bem como em cada escola” (Preâmbulo).

Relativamente ao Eixo 3 (Conhecer e Avaliar), a DGEEC produziu, até à presente data, quatro relatórios dedicados ao Plano 21|23 Escola+ (DGEEC, 2022a, 2022b, 2023a e 2023b).

No primeiro relatório, com a data de abril de 2022, a DGEEC (2022a) lançou um inquérito por questionário com o objetivo de monitorizar quais as ações específicas mobilizadas em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada (AE/ENA). Regista-se que, de acordo com o relatório, foi o Ensino Básico que adotou mais medidas, sendo que as ações mais adotadas pelos AE/ENA foram “Escola a Ler” (82,0% dos AE/ENA), “Começar um novo ciclo e/ou 1.º ciclo e novos ciclos” (74,0%) e “Capacitar para avaliar” (66,0%), ao passo que as ações menos selecionadas pelos AE/ENA foram as “Turmas Dinâmicas” (37,0%) e “Gestão do ciclo” e “Avançar recuperando” (ambas com 39,0%). Acresce que, em média, cada ação abrangeu globalmente cerca de 11.000 turmas, com especial destaque para a ação “Escola a Ler” (25.687 turmas dos ensinos básico e secundário, com especial incidência no 1.º ciclo – 10.313 turmas).

Por sua vez, no segundo relatório, publicado em junho de 2022, a DGEEC (2022b) confirma as principais tendências identificadas no relatório anterior publicado poucos meses antes, embora introduza um novo indicador (taxa de adesão a determinada ação específica), o que permitiu uma análise mais fina dos dados:

- no 1.º ciclo, as ações específicas mais implementadas pelos AE/ENA são os “Rastreios Visuais e Auditivos” (96% dos AE/ENA que selecionaram a ação específica), “Começar um Novo Ciclo e/ou 1.º Ciclo e Novos Ciclos” (94,0%) e “Escola a ler” (89,0%), ao passo que a ação específica com menor implementação foi a “Constituição de Equipas Educativas (49,0%), o que pode ser explicado pelo regime de monodocência;
- em contrapartida, no 2.º ciclo, a “Constituição de equipas educativas” é a ação específica mais implementada (91,0% dos AE/ENA), seguida pelas ações específicas “Aprender



- Integrando”, “Gestão do Ciclo”, “Escola a Ler” e “Começar um Novo Ciclo e/ou 1.º Ciclo e Novos Ciclos” com taxas de adesão que variam entre 77,0% e 83,0%.
- quanto ao 3.º ciclo, os resultados evidenciam a existência de dois grupos: um primeiro, relativo às ações implementadas no 3.º ciclo por cerca de 4/5 ou mais (80,0%) dos AE/ENA (“Escola a Ler”, “Gestão do Ciclo”, “Aprender Integrando” e “Avançar Recuperando”); um segundo grupo, formado pelas ações cuja proporção de implementação varia entre 65,0% e 72,0% (“Turmas Dinâmicas”, “Começar um Ciclo ou 1.º Ciclo e Novos Ciclos”, “Diário de Escritas” e “Constituições de Equipas Educativas”);
  - finalmente, no ensino secundário, o que merece particular destaque é a confirmação de que é o nível de ensino onde se registam as mais baixas taxas de implementação de ações específicas, com taxas de aplicação que variam entre os 67,0% e os 17,0%, mas, não obstante, de uma forma geral, 9 em cada 10 AE/ENA consideram que estas ações específicas são “Muito relevantes” ou “Relevantes” no processo de recuperação de aprendizagens dos alunos.

Relativamente ao terceiro relatório da DGEEC (2023a), publicado em abril de 2023, os resultados confirmam uma “continuidade nas ações específicas implementadas, dado que se verificam percentagens de implementação de idêntica ordem de grandeza” (DGEEC, 2023a, p. 7). De um modo mais discriminado, é referido que as ações mais adotadas pelos AE/ENA foram “Escola a Ler” (94,0% dos AE/ENA), “Começar um novo ciclo e/ou 1.º ciclo e novos ciclos” (74,0%) e “Capacitar para avaliar” (65,0%), enquanto as ações menos selecionadas foram as “O Quarto Período – Mochila Cultural”, “Recuperar com Arte e Humanidades” e “Turmas Dinâmicas” (com 8,0%, 28,0% e 36,0%, respetivamente).

Quanto ao quarto e último relatório da DGEEC (2023b), datado de junho de 2023, as opções de recolha e análise de dados continuam a privilegiar o nível de adesão das ações específicas e os recursos e alunos envolvidos, mas verifica-se a introdução de uma dimensão qualitativa relativa à “perceção de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada sobre as ações específicas implementadas, no que respeita ao impacto no processo de recuperação das aprendizagens dos alunos”.

No que concerne aos resultados, e quando comparados com o ano letivo anterior, verifica-se, em relação aos níveis de adesão e aos recursos e alunos envolvidos, “uma clara opção pela continuidade de implementação das ações específicas do Plano 21|23 Escola+, o que sugere que os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (AE/ENA) consideram que existem, de facto, benefícios na sua implementação para o processo de recuperação das aprendizagens dos alunos” (DGEEC, 2023b, p. 3).

Por sua vez, relativamente às perceções, o relatório refere que os AE/ENA, quando solicitados a escolher apenas uma ação específica a implementar, escolheram - com algum distanciamento das restantes - a ação “Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário” (27,0%), seguindo-se as ações “Escola a Ler” (16,0%), “Constituição de Equipas Educativas”, “Turmas Dinâmicas” (ambas com 11,0%) e “Começar um Ciclo e/ou 1.º Ciclo e Novos Ciclos” (10,0%). As razões mais invocadas para a escolha da ação “Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário” foram as seguintes: “Apresenta características inovadoras, com novas abordagens



de ação da escola ou da comunidade educativa”; “Apresenta maior potencial de mobilização dos recursos humanos do AE/ENA”; “Apresenta maior potencial de integração com outros projetos curriculares ou atividades desenvolvidas no AE/ENA”; e “Apresenta maior potencial de adesão e mobilização de outros elementos da comunidade educativa”.

De modo geral, os quatro relatórios apresentam uma incidência privilegiada nos níveis de adesão e de implementação, mas sem a avaliação do impacto na recuperação das aprendizagens dos alunos, o principal desiderato do Plano 21|23 Escola+, sendo certo que não há uma relação direta de eficácia entre os níveis de adesão e implementação e a recuperação efetiva das aprendizagens comprometidas pela pandemia da COVID-19. Neste sentido, no Relatório N.º 10 /2023-AUDIT 2ª SECÇÃO, o Tribunal de Contas observou que o reforço dos recursos é reconhecido na comunidade educativa, mas existem insuficiências na definição do Plano 21|23, como prioridades pouco claras, insuficiente afetação de recursos, excessivo número de ações e inexistência de metas e de indicadores para efeitos de monitorização e avaliação.

No que respeita ao financiamento intervêm os fundos europeus (com comparticipação nacional) na maioria das ações e o Orçamento do Estado em duas, mas o Programa Orçamental para a Educação não apresenta informação global nem detalhada sobre as verbas afetas ao Plano 21|23 Escola+ e/ou às suas ações, o que é insuscetível de ser suprido através das diversas entidades envolvidas na execução, onde reside, disseminada, a informação financeira. Assim, fica comprometido o princípio da transparência orçamental e não é possível apreciar o esforço financeiro efetuado.

Quanto à execução, o Tribunal de Contas observou que, com referência a 2021/22, foram concluídas sete ações, mas a maioria encontrava-se em curso, existindo constrangimentos como o ensino presencial intermitente, o isolamento de milhares de alunos e docentes e as limitações de recursos humanos e financeiros.

Na monitorização e avaliação do Plano 21|23, da responsabilidade da Comissão de Acompanhamento, intervêm uma rede de entidades que asseguram o apoio e o acompanhamento do trabalho das escolas, porém, existem fragilidades que impossibilitam uma panorâmica global e integrada da monitorização, como as seguintes: o site Escola + disponibiliza informação sobre as ações, mas com insuficiências quanto a metas e indicadores e reporta-se apenas a 2021/22; os relatórios de monitorização abrangem menos de 1/3 das 51 ações previstas e não incluem outras priorizadas pelas escolas, mas que têm monitorização própria (e.g. “Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário”).

Também foram sinalizados outros aspetos críticos da monitorização e avaliação do Plano 21|23, relacionados, essencialmente, com o diagnóstico e a avaliação limitados que, associados à inexistência de um sistema de recolha de informação para aferir e comparar resultados antes e após a implementação das ações, com validade e fiabilidade, não permitem saber se e quando serão recuperadas as aprendizagens mais comprometidas.

Em síntese, o Tribunal concluiu que os recursos das escolas foram reforçados, mas, face às fragilidades relacionadas com a informação financeira e com a monitorização e avaliação, no segundo e último ano de vigência do Plano 21|23, ainda não estão reunidas condições para a sua execução com eficácia. Finalmente, refere-se que o prazo de execução do Plano 21|23, de apenas dois anos, a limitação de recursos humanos e os desafios decorrentes de fatores sociais e da educação inclusiva, têm motivado as várias entidades envolvidas no seu acompanhamen-



to, execução e avaliação a suscitar a necessidade do eventual prolongamento da sua vigência, destacando-se, nesse sentido, a recomendação da Assembleia da República ao Governo. A este propósito, em sede de contraditório o Ministro da Educação anunciou estar em curso a preparação da próxima edição do Plano de Recuperação das Aprendizagens, para o ano letivo de 2023/24<sup>1</sup>.

## Metodologia

Neste artigo damos conta de parte dos resultados de um projeto de investigação mais vasto intitulado 'O ensino em tempos de pandemia: Um estudo com educadores e professores dos ensinos básicos e secundário', que visou compreender o modo como os professores portugueses avaliaram a sua experiência de ensino durante a pandemia (nos dois momentos de ensino a distância, mas também no regresso à escola no contexto das medidas sanitárias) e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos. Neste artigo, centramo-nos apenas na visão dos professores sobre as aprendizagens perdidas durante a pandemia e as estratégias que poderão ser desenvolvidas para as colmatar.

## Instrumento de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado via formulários do Google. O questionário foi elaborado a partir de estudos anteriores (e.g. Avalos et al., 2022; Flores, Machado et al., 2021, Flores, Barros et al. 2021) com as devidas adaptações e ajustamentos.

O instrumento de recolha de dados integrou questões abertas e fechadas, incluindo três secções: um primeiro grupo de questões sobre as perceções de educadores e professores sobre o 2.º momento de ensino a distância (janeiro a março/abril de 2021) centrando-se nas suas preocupações, na natureza dos contactos com os alunos e nas dificuldades sentidas; um segundo grupo de questões sobre o "#EstudoEmCasa" (frequência com que recorreram a este programa e tipo de utilização); e, por último, uma terceira secção que incidiu no balanço da experiência de ensino durante a pandemia e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos (apoio recebido, mudanças ocorridas, ganhos e perdas do ensino a distância, aprendizagens perdidas e medidas de recuperação). É sobre esta última dimensão que incide este texto. O questionário incluiu ainda um conjunto de dados biográficos que são apresentados no ponto seguinte.

## Participantes

Os participantes são educadores e professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de todas as áreas disciplinares, num total de 2.192 (ver tabela 1).

<sup>1</sup> Com efeito, a 18 de julho de 2023, é aprovada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023 (Aprova o Plano 23|24 Escola+, plano de recuperação de aprendizagens e prorroga o mandato da Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar Plano 21|23 Escola+).

Tabela 1. Caracterização dos participantes

|                                                                         | f     | %    |
|-------------------------------------------------------------------------|-------|------|
| <b>Sexo</b>                                                             |       |      |
| Masculino                                                               | 391   | 17,8 |
| Feminino                                                                | 1.801 | 82,2 |
| <b>Idade</b>                                                            |       |      |
| 21 – 25                                                                 | 4     | 0,2  |
| 26 – 30                                                                 | 17    | 0,8  |
| 31 – 35                                                                 | 16    | 0,7  |
| 36 – 40                                                                 | 114   | 5,2  |
| 41 – 45                                                                 | 314   | 14,3 |
| 46 – 50                                                                 | 461   | 21,0 |
| 51 – 55                                                                 | 539   | 24,6 |
| 56 – 60                                                                 | 476   | 21,7 |
| 61 – 65                                                                 | 242   | 11,1 |
| Mais de 65 anos                                                         | 9     | 0,4  |
| <b>Tempo de serviço</b>                                                 |       |      |
| [0-5]                                                                   | 72    | 3,3  |
| [6-10]                                                                  | 93    | 4,3  |
| [11-15]                                                                 | 117   | 5,3  |
| [16-20]                                                                 | 222   | 10,1 |
| [21-25]                                                                 | 469   | 21,4 |
| [26-30]                                                                 | 477   | 21,8 |
| [31-35]                                                                 | 454   | 20,7 |
| [36-40]                                                                 | 224   | 10,2 |
| Mais de 40 anos de serviço                                              | 64    | 2,9  |
| <b>Habilitações literárias</b>                                          |       |      |
| Bacharelato                                                             | 46    | 2,1  |
| Licenciatura                                                            | 1.431 | 65,3 |
| Pós-graduação                                                           | 170   | 7,7  |
| Mestrado                                                                | 482   | 22,0 |
| Doutoramento                                                            | 63    | 2,9  |
| <b>Estabelecimento onde trabalha</b>                                    |       |      |
| Escola pública                                                          | 2.099 | 95,8 |
| Escola privada                                                          | 93    | 4,2  |
| Sem informação                                                          | 157   |      |
| <b>Nível socioeconómico dos alunos do estabelecimento onde trabalha</b> |       |      |
| Alto                                                                    | 56    | 2,6  |
| Médio                                                                   | 1.454 | 66,3 |
| Baixo                                                                   | 682   | 31,1 |
| <b>Meio em que se localiza o estabelecimento onde trabalha</b>          |       |      |
| Urbano                                                                  | 980   | 44,7 |
| Suburbano                                                               | 789   | 36,0 |
| Rural                                                                   | 423   | 19,3 |



| Região em que se localiza o estabelecimento onde trabalha |              |              |
|-----------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| Norte                                                     | 1.048        | 47,8         |
| Centro                                                    | 558          | 25,5         |
| Lisboa e Vale do Tejo                                     | 329          | 15,0         |
| Algarve                                                   | 103          | 4,7          |
| Região Autónoma da Madeira                                | 62           | 2,8          |
| Alentejo                                                  | 59           | 2,7          |
| Região Autónoma dos Açores                                | 33           | 1,5          |
| <b>Total</b>                                              | <b>2.192</b> | <b>100,0</b> |

Os participantes são maioritariamente do sexo feminino (82,2%) e têm mais de 50 anos: 24,6% têm entre 51 e 55 anos de idade, 21,7% têm entre 56 e 60 anos, 11,1% têm entre 61 e 65 anos e 0,4% tem mais de 65 anos de idade. Trata-se de um grupo de profissionais experientes, sendo que 21,4% têm entre 21 e 25 anos de experiência, 21,8% têm entre 26 e 30 anos de experiência, 20,7% possuem entre 31 e 35 anos de experiência. Acresce que 10,2% têm entre 36 e 40 anos de experiência e 2,9% apresentam mais de 40 anos de experiência. Ao nível das habilitações académicas destaca-se a licenciatura (65,3%) e o grau de mestre (22,0%).

Os participantes são oriundos de todos os escalões e trabalham sobretudo em escolas públicas (95,8%) situadas em todas as regiões do país, nomeadamente no Norte (47,8%), no Centro (25,5%) e em Lisboa e Vale do Tejo (15,0%), prevalecendo o contexto urbano (44,7%). De referir ainda que os participantes trabalham em escolas que acolhem alunos sobretudo de nível socioeconómico médio (66,3%) e baixo (31,1%).

### Procedimentos e análise de dados

Os participantes foram convidados a responder ao inquérito por questionário através das associações profissionais e sindicatos. A par do *link* para preenchimento do questionário, foi também enviado a todos os destinatários o protocolo de investigação, com base no qual os participantes confirmavam o seu consentimento informado voluntário. Este projeto guiou-se pelas normas da ética de investigação em educação aceites internacionalmente, nomeadamente, no âmbito da *American Educational Research Association* (AERA) e da *British Educational Research Association* (BERA). No decorrer do processo de investigação foi garantido o respeito pelas boas práticas no campo da investigação científica ao nível internacional, considerando os princípios éticos basilares e assegurando a qualidade do processo investigativo, nomeadamente a confidencialidade dos dados, o consentimento informado, a adesão voluntária dos participantes e a garantia da utilização dos dados recolhidos apenas para fins de investigação. Assim, os aspetos relacionados com os objetivos do estudo bem como as questões de natureza ética foram explicitados no início do questionário, tendo-se procedido à recolha consentida dos dados. O projeto recebeu a aprovação por parte da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (Ref. CEICSH 055/2020).

Os dados das questões fechadas foram analisados com recurso ao IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 25), utilizando estatísticas descritivas (frequências, médias e desvio-padrão). As questões abertas foram objeto de uma análise de conteúdo, tendo-se optado por uma categorização emergente, com base no critério semântico, permitindo “fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (Esteves, 2006, p. 108). Considerando a natureza interativa da análise de dados (Miles & Huberman, 1994), foi privilegiada uma abordagem indutiva (natureza emergente dos dados) (Cho & Lee, 2014). As categorias de análise foram de tipo semântico (Miles & Huberman, 1994) e, para efeitos de validação intersubjetiva, utilizou-se a estratégia de “verificação” (Creswell, 1998) entre os investigadores envolvidos no processo de análise para sistematizar os dados e a sua interpretação (Lincoln & Guba, 1985). Por limitações de espaço, apresentam-se os temas mais recorrentes utilizando excertos abundantes para dar voz aos participantes.

## Resultados

### Impacto da pandemia nas aprendizagens dos alunos

De acordo com os participantes, o ensino a distância teve um impacto negativo (51,8%) ou mesmo muito negativo (5,9%) nas aprendizagens dos seus alunos (cf. Gráfico 1).

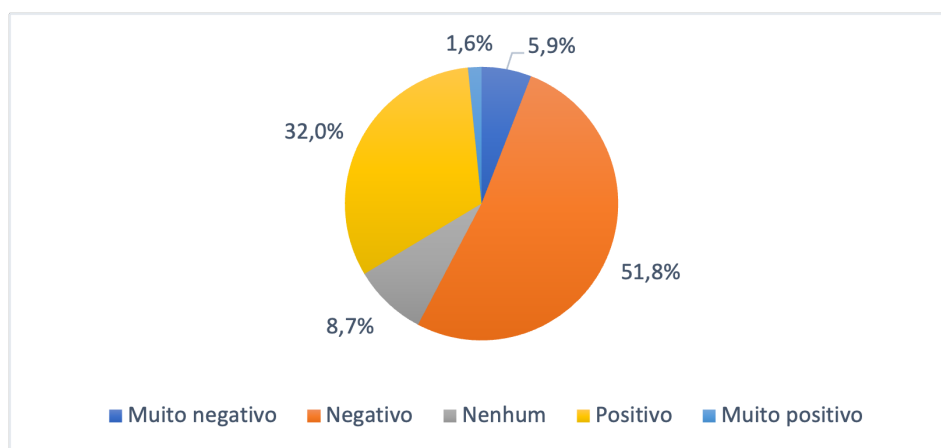


Gráfico 1. Percepções dos professores sobre o impacto do ensino a distância nas aprendizagens dos alunos durante a pandemia

De referir que 32,1% dos participantes considera que a pandemia teve ‘muito impacto’ e 6,5% dos participantes considera que a pandemia teve ‘total impacto’ nas aprendizagens dos alunos em situações socioeconómicas mais desfavoráveis (cf. Gráfico 2), o que corrobora os resultados obtidos noutros estudos (e.g. Avalos et al., 2022; Flores, Barros et al. 2021; Hevia et

al., 2022). Acresce ainda que 16,9% dos participantes reportaram que mais de metade dos seus alunos não alcançaram as aprendizagens previstas (cf. Tabela 2).

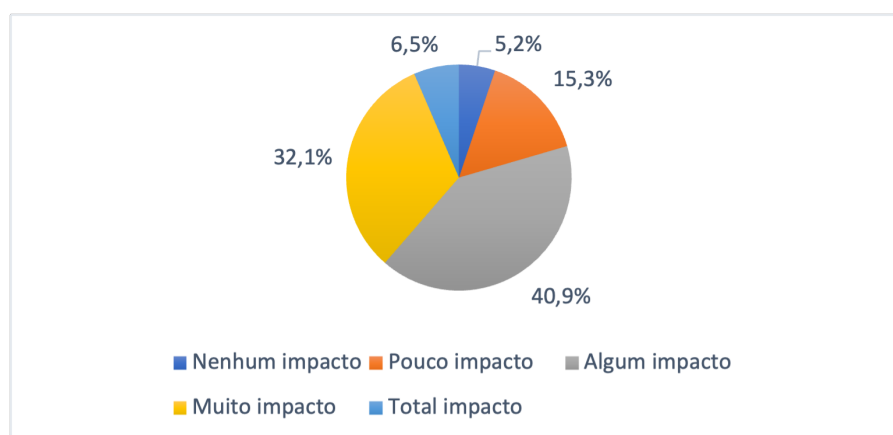


Gráfico 2. Percepções dos professores sobre o impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos em situações socioeconómicas mais desfavoráveis

Tabela 2. Percentagem de alunos cujas aprendizagens previstas não foram realizadas (março 2020 - maio 2021)

|              | <i>f</i>     | %            |
|--------------|--------------|--------------|
| 0% - 10%     | 675          | 30,8         |
| 11% - 20%    | 392          | 17,9         |
| 21% - 30%    | 349          | 15,9         |
| 31% - 40%    | 242          | 11,1         |
| 41% - 50%    | 163          | 7,4          |
| 51% - 60%    | 120          | 5,5          |
| 61% - 70%    | 84           | 3,8          |
| 71% - 80%    | 81           | 3,7          |
| 81% - 90%    | 53           | 2,4          |
| 91% - 100%   | 33           | 1,5          |
| <b>Total</b> | <b>2.192</b> | <b>100,0</b> |

## Recuperação das aprendizagens

A maioria dos professores (62,0%) refere que as suas escolas adotaram medidas para a recuperação das aprendizagens que não foram realizadas (cf. Gráfico 3), indicando uma discrepância relevante entre o grau de adesão e o grau de implementação do Plano 21|23 Escola+.

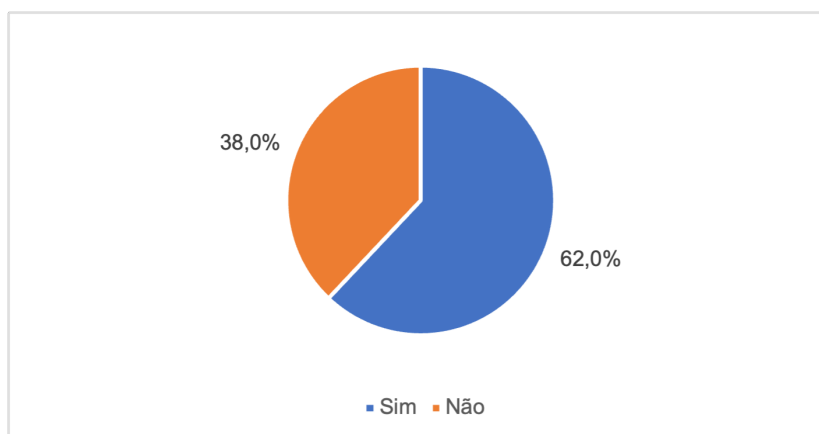


Gráfico 3. A sua instituição/escola adotou medidas para a recuperação das aprendizagens que não foram realizadas?

Na opinião dos participantes as medidas adotadas pela sua escola para a recuperação das aprendizagens passaram pela aplicação das recomendações do Ministério da Educação, mais especificamente pela utilização das cinco primeiras semanas para trabalhar e recuperar os conteúdos não abordados no ensino a distância e no reforço do apoio aos alunos mais necessitados:

Adotou as recomendações do Ministério da Educação, prever tempos letivos para recuperação das aprendizagens. (Q1284)

O tempo destinado pelo Ministério de Educação, antes de iniciar o novo ano letivo, foi para rever as matérias que não foram lecionadas presencialmente. (Q1313)

Utilização das cinco semanas iniciais do ano letivo para recuperar conteúdos não abordados ou consolidados, para além de alguns (escassos) apoios educativos que, por serem esporádicos e reduzidos, tiveram baixo impacto. (Q2139)

Um elemento constante nos testemunhos dos participantes ao nível das medidas de recuperação implementadas nas suas escolas foi a planificação que implicou a realização de reuniões, a alteração de planificações já existentes ou de planos estratégicos para a recuperação das aprendizagens dos seus alunos:

Reuniões constantes para aferir o ponto da situação das aprendizagens. Reformulação das planificações de forma a recuperar/reforçar as aprendizagens que ficaram aquém do previsto, entre outras. (Q738)

Cada grupo disciplinar redefiniu as planificações anuais tendo em consideração as aprendizagens em que os alunos revelaram maiores dificuldades e que são importantes para as aprendizagens dos anos seguintes. (Q1659)



Mais apoio aos alunos nas áreas mais deficitárias com as respetivas planificações elaboradas em grupo de ano; foi retirada a pausa letiva do Carnaval, menos dias de pausa letiva na Páscoa e prolongamento do calendário escolar no final do ano letivo. (Q1970)

Os participantes reportam alterações ao nível dos horários, através da identificação de tempos ou momentos específicos para a recuperação das aprendizagens, com destaque para o arranque do ano letivo, ou ainda o reforço dos tempos letivos para a recuperação das aprendizagens:

Reforço de horas letivas dedicadas à recuperação das aprendizagens e maior dedicação dos professores às aprendizagens lecionadas no período de confinamento. (Q451)

Elaboração de um calendário de recuperação das aprendizagens por áreas disciplinares e anos de escolaridade, atribuição de tutorias e coadjuvações, apoios pontuais a alguns alunos. (Q791)

Prolongar o ano letivo e usar para tempo letivo os dias da interrupção de Carnaval e alguns dias da interrupção da Páscoa. (Q1452)

Criação, no horário dos professores e alunos, de tempos para RAP (Recuperação de Aprendizagens). (Q1592)

Uma grande parte dos participantes refere medidas mais específicas, como o fornecimento de meios tecnológicos a alunos mais carenciados, o reforço do corpo docente e do trabalho letivo (através de aulas suplementares e apoios específicos) nas disciplinas cujos resultados são negativos, com destaque para as disciplinas de Matemática e de Português, o trabalho de equipa/par educativo/coadjuvação; a implementação de mentorias entre alunos; tutorias; apoio de técnicos especializados (e.g. professores de Educação Especial), mas também a adequação pedagógica de programas/conteúdos/ planificações; o trabalho em pequenos grupos; a avaliação diagnóstica, entre outros. Alguns participantes destacam a articulação curricular entre disciplinas e anos de escolaridade:

Articulação Curricular (Realização de DAC) entre professores, mas também com iniciativas individuais ao nível das diversas disciplinas e junto dos alunos identificados com necessidades. (Q871)

Elaboração de um plano de trabalho, por turma, onde os professores de todas as disciplinas colocam as aprendizagens a recuperar. O trabalho é feito individualmente e existe alguma articulação nas DAC. (Q541)

Foram dados apoios de mentorias e tutorias. Desenvolvimento de atividades de natureza interdisciplinar com vista ao desenvolvimento do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (Q546)

Reflexão e redefinição dos conteúdos a trabalhar ou reforçar no próximo ano letivo; definição de tempo(s) de trabalho autónomo, a partir do 9.º ano, *com supervisão do(s) professor(es)*; implementação de estratégias de aprendizagem por projetos, que sejam promotoras da autonomia e responsabilidade dos alunos e que promovam também a literacia digital dos alunos, entre outras competências cujo défice se salientou neste período de pandemia. (Q1158)



Seguindo as orientações do Ministério da Educação foi feito um *feedback* das aprendizagens junto dos alunos, trabalhos a pares, em grupo e individual de revisão dos conteúdos com recurso a materiais de uso corrente (...) promovendo a partilha, os afetos, a comunicação afetiva de forma a desbloquear possíveis pontos negativos de confinamento e feita a parceria com pais, AEC e ATL. (Q123)

Os participantes identificam igualmente o papel da avaliação, sobretudo no diagnóstico e acompanhamento/monitorização das necessidades de aprendizagem dos alunos, mas também numa maior aposta na formação na área da avaliação e na monitorização, passando pela diversificação de instrumentos, pela valorização e aposta na avaliação formativa e no *feedback* fornecido aos alunos:

Foram diagnosticadas as dificuldades dos alunos e colaborativamente promoveram-se estratégias com vista à recuperação das aprendizagens. Foram também enfatizadas as atividades com caráter experimental com vista à realização de experiências e/ou demonstrações práticas. O processo foi monitorizado essencialmente de forma formativa, com recurso a instrumentos diversificados. Foi particularmente no decorrer deste processo que se constatou que a grande maioria dos alunos revelou acentuadas lacunas resultantes do ensino a distância. (Q386)

Elaboração de um documento, por Conselho de Turma, com as matérias não lecionadas ou a consolidar no próximo ano letivo, estratégias e dificuldades específicas dos alunos de cada turma (educativas, emocionais, familiares ou outras). (Q1132)

Identificação de aprendizagens essenciais comprometidas, em cada ano de escolaridade; maior mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. (Q1434)

Formação de equipa de avaliação das aprendizagens; monitorização e acompanhamento por parte da equipa de avaliação da escola; reforço das aprendizagens em horas não letivas. (Q165)

Outras medidas identificadas pelos participantes remetem para o apoio aos alunos com mais dificuldades, incluindo medidas de apoio individual que apostam na diferenciação pedagógica para não “deixar ninguém para trás”:

Nas tardes livres de atividades letivas criaram-se equipas de professores para apoio a alunos com dificuldades. (Q609)

Aumento de apoio individualizado, acompanhamento individualizado dos alunos, diferenciação pedagógica, acompanhamento das famílias por técnicos especializados, empréstimo de equipamentos... (Q623)

Apoio individualizado para os alunos em risco de retenção às quartas feiras à tarde, lecionado simultaneamente por vários professores de diferentes disciplinas; assessoria; coadjuvação; reuniões de conselho de turma e de grupo disciplinar mais frequentes. (Q632)

A implementação de um projeto “Ninguém fica para trás”, iniciado ainda durante o confinamento: criação de projetos interdisciplinares e apoio direto de professores na realização destes projetos. (Q660)



Contudo, os testemunhos dos participantes apontam para dificuldades na implementação das medidas de recuperação das aprendizagens, nomeadamente no acesso à educação durante os períodos de confinamento, visível na falta de meios técnicos e financeiros para o ensino a distância ou ainda a falta de motivação dos alunos:

No início do ano letivo durante as primeiras semanas houve tempo para se recuperar as aprendizagens, no entanto, levei todo o 1.º período a abordar/lecionar toda a matéria do 1.º ano de escolaridade, que não foi abordada, ou esquecida ou mal consolidada, numa turma em que a maioria não teve acesso a meios informáticos no primeiro confinamento no ano letivo anterior. Quando se estava a lecionar a matéria do 2.º ano de escolaridade, a escola voltou a fechar e entrar de novo em confinamento e voltámos ao ensino a distância e iam chegando a conta gotas os meios informáticos aos alunos. (Q940)

Foram diagnosticadas as aprendizagens específicas em falha, a planificação foi reorganizada visto que ano letivo foi prolongado por mais um mês em relação ao habitual. No entanto, os alunos que não efetuaram as aprendizagens devem-no sobretudo a não terem equipamentos básicos para participarem nas aulas a distância, e ainda o absentismo escolar fomentado pelas famílias dos alunos observados no ensino presencial. (Q1282)

Os participantes identificaram como medidas mais adequadas para recuperar as aprendizagens dos alunos a diminuição do número de alunos por turma (75,2%), a coadjuvação em sala de aula (44,9%), o reforço no apoio pedagógico disponibilizado (38,0%), a diferenciação pedagógica (23,1%) e a disponibilização de técnicos especializados (17,1%). Curiosamente, a medida considerada mais adequada pelos educadores e professores e educadores (diminuição do número de alunos por turma) é muito pouco referida pelos participantes no que se refere às medidas adotadas pela sua escola para a recuperação das aprendizagens. Porém, como salienta um participante, este é um 'dos pontos mais importantes e que não deverá ser esquecido, sob pena de caírem por terra todas as restantes medidas' (Q1732).

Por sua vez, as medidas com menor adesão por parte dos participantes foram a escola de verão ou atividades realizadas nas férias (0,8%); outras medidas, como, por exemplo, a introdução de ajustes nas planificações, aulas de recuperação, tutorias, apoio individualizado, referência a projetos e iniciativas da escola e a projetos nacionais como o Projeto Maia - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, entre outros (3,1%); a flexibilização do calendário escolar (5,9%); o desenvolvimento de formação contínua focada nos planos de recuperação das aprendizagens (6,0%); a interdisciplinaridade (8,3%); as turmas de nível (8,7%); e o aumento da carga horária das disciplinas (10,0%). (cf. Tabela 3).

A menor relevância do reconhecimento destas medidas poderá estar relacionada com a experiência dos participantes, por exemplo, no que concerne à implementação da escola de verão, destacando-se o testemunho deste professor que realça o cansaço dos alunos e os constrangimentos associados ao contexto pandémico:

Ponderou-se, ainda, a realização de uma escola de verão para o efeito, mas abandonou-se a ideia, após auscultação dos encarregados de educação, que apontaram o facto de os alunos já



estarem muito cansados e a importância de considerar os constrangimentos ainda impostos pelo contexto pandémico. (Q2137)

Tabela 3. Medidas mais adequadas para recuperar as aprendizagens dos alunos

| Medidas                                                                                                                                                                                                | f    | %    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Diminuição do número de alunos por turma                                                                                                                                                               | 1649 | 75,2 |
| Coadjuvação na sala de aula                                                                                                                                                                            | 984  | 44,9 |
| Apoio pedagógico acrescido                                                                                                                                                                             | 834  | 38,0 |
| Diferenciação pedagógica                                                                                                                                                                               | 507  | 23,1 |
| Mais técnicos especializados (psicólogos, assistentes sociais, etc.)                                                                                                                                   | 375  | 17,1 |
| Avaliação formativa                                                                                                                                                                                    | 338  | 15,4 |
| Tutorias                                                                                                                                                                                               | 306  | 14,0 |
| Mentorias de pares/alunos                                                                                                                                                                              | 302  | 13,8 |
| Aumentar a carga horária das disciplinas                                                                                                                                                               | 219  | 10,0 |
| Turmas de nível                                                                                                                                                                                        | 190  | 8,7  |
| Interdisciplinaridade                                                                                                                                                                                  | 182  | 8,3  |
| Formação contínua focada nos planos de recuperação das aprendizagens                                                                                                                                   | 132  | 6,0  |
| Flexibilizar o calendário escolar                                                                                                                                                                      | 130  | 5,9  |
| Outras medidas (e.g. ajustes nas planificações, aulas de recuperação, tutorias, apoio individualizado, referência a projetos e iniciativas da escola e a projetos nacionais como o Projeto Maia, etc.) | 67   | 3,1  |
| Escola de verão/atividades nas férias                                                                                                                                                                  | 18   | 0,8  |

\* **Nota:** Foi pedido a cada participante que identificasse 3 medidas

## Conclusões

Face aos resultados acima descritos, importa ressaltar, desde logo, a existência do fenómeno que a literatura designa por *knowing-doing gap* (Pfeffer & Sutton, 2000)<sup>2</sup> que caracteriza as lógicas de ação das organizações, sobretudo quando estão perante exigências que não são compatíveis com as suas capacidades de operacionalização. Constatase, com efeito, a existência de uma discrepância (“gap”) entre o “saber” e o “fazer”, ou seja, de acordo com as perceções dos professores, há uma contradição entre uma forte adesão formal, no pressuposto de que são reconhecidas as potencialidades das medidas propostas pelo Ministério da Educação, mas uma menor implementação efetiva, a qual, por norma, é imputada a fatores extrínsecos que estão

<sup>2</sup> Segundo estes autores (Pfeffer & Sutton, 2000), não basta o conhecimento para promover a mudança do comportamento nas organizações, o que dá origem a um fosso entre o “saber” e o “fazer” que tem vindo a aumentar face à pressão da tecnologia e da cultura.



fora da agência dos professores e das escolas, como é o caso recorrentemente salientado do número de alunos por turma. Além disso, relativamente ao Plano 21|23 Escola+, há a ausência de um dispositivo explícito de acompanhamento e monitorização, não estando estabelecidos os processos de compromisso institucional e da respetiva responsabilização, quer internamente, quer externamente, o que permite a existência de uma situação de compromisso fluido entre a adesão e a implementação.

Por outro lado, segundo os professores, o Plano 21|23 Escola+ foi objeto de adoção de um modelo tipicamente instituído, numa lógica *top-down* (mesmo que a sua formulação tenha sido *bottom-up*), perante o qual os professores e as escolas se limitaram a seguir ou a adotar as orientações do Ministério da Educação. Note-se, por outro lado, que a implementação das medidas propostas pelo Ministério da Educação teve uma tradução mais acentuada nos aspetos de natureza organizacional e até burocrática (realização de reuniões, alterações das planificações, reformulação de horários, etc.) do que nos aspetos mais substanciais de natureza pedagógica para efeitos de recuperação das aprendizagens (diagnóstico de dificuldades, adequação de metodologias de ensino e aprendizagem, práticas de avaliação, etc.).

Não obstante, há referência a um conjunto de medidas difusas e inorgânicas que não estão inscritas formal e claramente no Plano 21|23 Escola+, o que mostra que os professores e as escolas adotaram, *a latere*, várias medidas dentro do âmbito da sua autonomia e agência, considerando, apesar de tudo, que as medidas previstas não eram suficientes. As medidas que os professores destacam centram-se, por um lado, no contexto da sala de aula (equipa/par/coadjuvação, apoio pedagógico acrescido, diferenciação pedagógica, mentorias, tutorias, a adequação pedagógica de programas/conteúdos/ planificações, o trabalho em pequenos grupos, a avaliação diagnóstica, entre outras) e, por outro lado, no reforço quantitativo de recursos (fornecimento de meios tecnológicos a alunos mais carenciados, o reforço do corpo docente e do trabalho letivo, mais técnicos especializados, aulas suplementares, apoios específicos, etc.).

Refira-se, ainda, que alguns professores salientam um conjunto de medidas que estão alinhadas com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular no quadro do Decreto-Lei n.º 55/2018, como é o caso da articulação curricular entre disciplinas e anos de escolaridade sob a forma de Domínios de Articulação Curricular. Esta medida é complementada com soluções mais específicas que enfatizam o papel da avaliação das aprendizagens, passando pela diversificação dos processos de recolha de informação, pela valorização da avaliação formativa e do *feedback* distribuído aos alunos e pelo reajustamento dos critérios de avaliação. Mas, neste aspeto, ressalta o facto de não se potenciar o que se aprendeu durante a pandemia da COVID-19 (Hargreaves, 2021), designadamente os ganhos em termos de digitalização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

No que se refere às razões que justificam as dificuldades de implementação, há uma predominância de uma retórica de externalização e de reforço quantitativo de recursos. Aspeto emblemático desta retórica é a diminuição do número de alunos por turma, considerada a medida mais adequada para recuperar as aprendizagens, à qual aparecem associadas outras medidas que implicam mais recursos humanos: coadjuvação em sala de aula, reforço pedagógico disponibilizado, diferenciação pedagógica e aumento do número de técnicos especializados. Em



contrapartida, algumas medidas mais substanciais e inscritas no Plano 21|23 Escola+ são objeto de menor adesão (a escola de verão ou atividades realizadas nas férias; a introdução de ajustes nas planificações; aulas de recuperação; tutorias, apoio individualizado; projetos nacionais; a flexibilização do calendário escolar; o desenvolvimento de formação contínua focada nos planos de recuperação das aprendizagens; a interdisciplinaridade; as turmas de nível; e o aumento da carga horária das disciplinas).

Este conjunto de resultados aponta para um certo regime de anomia no âmbito do Plano 21|23 Escola+ que a ausência de um dispositivo explícito de acompanhamento e monitorização ajuda a reforçar, tendo como uma das consequências principais a dificuldade de implementação de processos de monitorização da efetividade das medidas na recuperação das aprendizagens dos alunos. Outro aspeto que ressalta é um certo carácter avulso das medidas que as escolas adotam a partir da escolha de um menu de soluções cuja inscrição em cada contexto parece não se realizar em função de projetos intencionais e coerentes. Acresce o predomínio de um conjunto de medidas a curto-prazo e que vão sendo adotadas anualmente, quase *ad hoc*, escamoteando os efeitos cumulativos da pandemia da Covid-19 no que se refere às aprendizagens dos alunos (Flores, Machado et al., 2021, Flores, Barros et al. 2021; Avalos et al., 2022; Flores et al., 2023).

Deste ponto de vista, uma das consequências mais importantes do presente estudo é a necessidade de construção de dispositivos de monitorização mais implicados com a efetividade da recuperação das aprendizagens, nas diferentes escalas do sistema educativo, o que, ao mesmo tempo, não pode deixar de ser acompanhado por mais investigação sobre o que se fez e o que se pode fazer. Os referidos efeitos cumulativos da pandemia da COVID-19 (McKinsey, 2021) reclamam, assim, uma ação que não contemple apenas os seus efeitos imediatos, alguns dos quais eventualmente ainda com um carácter latente, mas também um suporte sustentado e longitudinal que permita recomprometer-nos e reimaginar os nossos sistemas educativos a longo prazo.

## Financiamento

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

## Referências

- Ávalos, B., Flores, M. A., & Araneda, S. (2021). Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching*, 28(2), 131-148. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2012758>
- Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., Tymms, P., & Castro, D. L. (2022). Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362022003003776>

- Birkelund, J. F., & Karlson, K. B. (2022). No evidence of a major learning slide 14 months into the COVID-19 pandemic in Denmark. *European Societies*, 25(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2129085>
- Carroll, M., & Constantinou, F. (2022). Learning loss in the Covid-19 pandemic: teachers' views on the nature and extent of loss. *Research Matters: A Cambridge University Press & Assessment publication*, 34, 6–25. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/research-matters34-learning-loss-in-the-covid-19-pandemic.pdf>
- Carroll, M., & Constantinou, F. (2022). Learning loss in the Covid-19 pandemic: teachers' views on the nature and extent of loss. *Research Matters: A Cambridge University Press & Assessment publication*, 34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1362852.pdf>
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(64), 1-20.
- CNE (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Estudo CNE.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, 2928 – 2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 3866/2021. *Diário da República n.º 74/2021, Série II de 2021-04-16*, 69 – 70. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/3866-2021-161521475>
- DGEEC (2022a). *Plano 21 | 23 Escola +. Primeiros dados da monitorização. Primeiro relatório de monitorização* DGEEC. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1348&fileName=Relatorio\\_Plano\\_21\\_23\\_Escola\\_\\_1a\\_Monito.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1348&fileName=Relatorio_Plano_21_23_Escola__1a_Monito.pdf)
- DGEEC (2022b). *Plano 21 | 23 Escola +. Segundo relatório de monitorização* DGEEC. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/529/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1367&fileName=DGEEC\\_SegundoRelatorio\\_de\\_Monitorizacao\\_.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/529/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1367&fileName=DGEEC_SegundoRelatorio_de_Monitorizacao_.pdf)
- DGEEC (2023a). *Plano 21|23 Escola+. Terceiro relatório de monitorização*. DGEEC. [https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-04/IIIRelatorioMonitorizacaoPlano21\\_23Escola.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-04/IIIRelatorioMonitorizacaoPlano21_23Escola.pdf)
- DGEEC (2023b). *Plano 21|23 Escola+. Quarto relatório de monitorização (último relatório)*. DGEEC. [https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-06/IV\\_Relatorio\\_Monitorizacao\\_Plano\\_21-23\\_Escola\\_2023\\_06\\_30.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-06/IV_Relatorio_Monitorizacao_Plano_21-23_Escola_2023_06_30.pdf)
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://www.pnas.org/content/118/17/e2022376118>
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In L. Lima and J. A. Pacheco (Eds.) *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertação e Teses*, 105–126. Porto Editora.
- Flores, M., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (21), 1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional>
- Flores, M.A, Barros, A., Veiga Simão, A.M., Pereira, D., Gago, M., Fernandes, E.L., Ferreira, P. & Costa, L. (2023). Remote teaching in times of COVID-19: teachers' adaptation and pupil level of participation. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2270491>

- Flores, M.A., Machado, E. A., Alves, M. P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 Pandemic Has Taught Us About Teachers and Teaching. In Vaillancourt, T. et al., *Children and Schools During COVID-19 and Beyond: Engagement and Connection Through Opportunity*, (pp. 138–167). Royal Society of Canada.
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- IAVE (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados*. IAVE. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens-Apresentacao-de-Resultados-2.pdf>
- Judd, J., Rember, B. A., Pellegrini, T., Ludlow, B., & Meisner, J. (2020). “This is Not Teaching”: The Effects of COVID-19 on Teachers. [https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge\\_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/](https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/)
- König, C., & Frey, A. (2022). The Impact of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Meta-Analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 41, 16-22. <https://doi.org/10.1111/emip.12495>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage.
- Newton, P. (2021). *Learning during the pandemic: quantifying lost learning. Report 3 of 5 on learning during the 2020 coronavirus (COVID-19) pandemic*. Ofqual, Coventry, UK.
- OCDE (2021). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker’s Handbook for More Resilient Systems*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2000). *The Knowing Doing Gap*. Harvard Business School of Publishing.
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). Covid-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE data collaborative. *Policy Analysis for California Education*. <https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021. *Diário da República n.º 130/2021, Série I de 2021-07-07*, 45 – 68. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>
- Schuurman, T. M., Henrichs, L. F., Schuurman, N. K., Polderdijk, S., & Hornstra, L. (2023). Learning Loss in Vulnerable Student Populations After the First Covid-19 School Closure in the Netherlands. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67 (2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2006307>
- Spiteri, J., Deguara, J., Muscat, T., Bonello, C., Farrugia, R., Milton, J., Gatt, S., & Said, L. (2022). The impact of COVID-19 on children’s learning: a rapid review. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2024759>
- Stringer, N., & Keys, E. (2021). *Learning during the pandemic: review of international research*. UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/learning-during-the-pandemic/learning-during-the-pandemic-review-of-international-research>
- UNESCO (2020). *COVID-19 response – Remediation: Helping students catch up on lost learning, with a focus on closing equity gaps* [Spring/Summer 2020: Draft document as per 2 July 2020]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373766>



- UNESCO (2021). *Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841?posInSet=1&queryId=e61469f0-94c9-481b-a2b6-10696c60db92>
- World Economic Forum (2020). *COVID-19 school closures have hit a whole generation of children, so how can learning recover?* <https://www.weforum.org/agenda/2022/02/pandemic-schools-open-learning-recovery-programs-education-covid19>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, Ch. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(58), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>