

---

## ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUNS DESAFIOS E OLHARES DOS PROFESSORES PORTUGUESES

Vânia Graça  
Cátia Silva  
Altina Ramos

Instituto de Educação da Universidade do Minho - Portugal

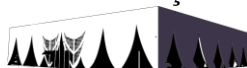
**RESUMO:** A pandemia causada pela Covid-19 exigiu mudanças repentinas em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Básica. Foi necessária uma reconfiguração educacional das práticas educativas que implicou o desenvolvimento de competências e saberes por parte dos docentes e de capacidades, valores e atitudes por parte dos alunos inerentes ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Desta forma, este estudo teve como propósito conhecer e compreender os obstáculos enfrentados pelos professores portugueses durante a sua prática educativa em contexto pandémico, nomeadamente as opções tomadas na gestão curricular e metodológica na sua disciplina e a re(adaptação) às ferramentas digitais e as dos seus alunos. Trata-se de um estudo qualitativo que valoriza o significado da ação e o papel dos sujeitos na construção social da realidade. Os participantes são professores do ensino básico de escolas portuguesas, dois do ensino público e dois do ensino privado que vivenciaram o ensino em contexto pandémico. Os dados foram recolhidos através das suas narrativas reflexivas, construídas através de notas de campo de observação participante. Para a sua análise, recorreu-se às técnicas de análise de conteúdo com o objetivo de codificar e categorizar os dados recolhidos. Os resultados obtidos permitem concluir que, por um lado, o ensino em tempos de pandemia potencializou no aprender a ensinar do professor a reconversão metodológica, curricular e tecnológica, e por outro, no aprender do aluno fomentou o desenvolvimento de conhecimentos e de competências pessoais e sociais.

**Palavras-chave:** Ensino. Educação Básica. Pandemia COVID-19.

## LEARNING IN TIMES OF PANDEMIC: SOME CHALLENGES AND LOOKS OF PORTUGUESE TEACHERS

**ABSTRACT:** The pandemic caused by Covid-19 required sudden changes at all levels of education, including Basic Education. An educational reconfiguration of the educational practices was required, which implied the development of skills and knowledge by the teachers and of skills, values and attitudes by the students inherent to the Profile of Students Leaving Compulsory Education. Thus, this study aimed to know and understand the obstacles faced by Portuguese teachers during their educational practice in a pandemic context, namely the options taken in curricular and methodological management in their discipline and the re(adaptation) to digital tools and those of their students. This is a qualitative study that values the meaning of action and the role of subjects in the social construction of reality. The participants are primary school teachers from Portuguese schools, two from public education and two from private education who experienced teaching in a pandemic context. Data were collected through their reflective narratives, built through participant observation field notes. For their analysis, we used content analysis techniques with the purpose of coding and categorising the collected data. The results allow us to conclude that, on the one hand, teaching in times of pandemic promoted the methodological, curricular and technological reconversion in the teacher's learning to teach, and, on the other hand, in the student's learning to learn, it promoted the development of knowledge and personal and social skills.

**Keywords:** Learning. Basic Education. Pandemic COVID-19.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo conhecer e compreender os obstáculos enfrentados pelos professores portugueses durante a sua prática educativa em contexto pandémico, as opções tomadas na gestão curricular e metodológica na sua disciplina, a re(adaptação) às ferramentas digitais e o impacto de tais opções na aprendizagem dos seus alunos. Para tal, foi pedido a professores de Educação Básica de escolas portuguesas que escrevessem narrativas sobre as suas dificuldades e mudanças realizadas na sua prática educativa em tempos de pandemia. Por seu turno, foi igualmente pedido para que construíssem as suas notas de campo por meio da técnica de observação participante com o intuito de retratar as atitudes, os conhecimentos e o impacto dessas mudanças e re(adaptações) na aprendizagem dos alunos para, posteriormente, escreverem as suas narrativas reflexivas.

No desenvolvimento da proposta acima referida, entendemos que refletir sobre o ensino no contexto de pandemia Covid-19, perpassa pela discussão sobre os saberes científicos e pedagógicos docentes, pela competência do professor para o uso educativo das tecnologias digitais, e por uma especial atenção relativamente aos documentos orientadores para a aprendizagem durante esse período: “O Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (OLIVEIRA-MARTINS et. al, 2017)”; “Roteiro 8 Princípios Orientadores para Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2020) e por fim, as “Aprendizagens essenciais” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2018). É igualmente importante compreender as diferenças entre o conceito de Ensino a distância, vulgarmente utilizado por várias entidades de ensino para designar o tipo de ensino ocorrido em contexto pandémico de COVID-19, e o conceito de Ensino Remoto de



---

Emergência, aparentemente similar ao conceito de Ensino a Distância, e que, posteriormente, serão distinguidos neste artigo.

É certo que a pandemia COVID-19, exigiu o desenvolvimento de saberes docentes científicos e pedagógicos, de competências para ensinar num mundo tecnológico e globalizado que envolve um conjunto de crenças, conhecimentos, capacidades e atitudes básicas da identidade docente (ESCUADERO, 2005; ESTEVE; CASTAÑEDA; ADELLET, 2018), obrigando assim o professor a ser o próprio gestor do currículo, decidindo o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização (ROLDÃO, 2018). Estes novos tempos exigiram ainda, que se apropriasse da utilização das tecnologias digitais nas suas práticas educativas e que as integrassem na realização de atividades de ensino-aprendizagem, numa perspetiva curricular coerente (PONTE, 2002). No entanto, a efetiva integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem por parte do professor requer o desenvolvimento de competências digitais e saberes pedagógicos de utilização das TIC, no âmbito da formação inicial docente (QUADROS-FLORES; RAMOS, 2016; FONSECA, 2019; RAPOSO-RIVAS et. al, 2020) que vão redimensionar a profissionalidade docente com novos traços que redesenham a escola numa nova era (QUADROS-FLORES; RAPOSO-RIVAS, 2017).

No caso de Portugal, e com o intuito de orientar o ensino, que designaram de ensino a distância, das várias instituições de ensino foram disponibilizados documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação que, no início desta pandemia, facultou às escolas orientações que estavam em consonância com as de outros países da Europa e com a UNESCO. Um desses documentos orientadores é o “ROTEIRO 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), adotando a terminologia de Ensino a Distância, e que, inicialmente, tentou orientar a prática docente em contexto pandémico e que pretendia ir ao encontro dos objetivos definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (OLIVEIRA-



MARTINS et al., 2017, p.16), documento que privilegia o “desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida”. Igualmente se recorreu ao documento das *Aprendizagens Essenciais* (AE) para auxílio nas opções curriculares durante este período, que visa o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Considerando o contexto, os pressupostos teóricos e os objetivos do estudo apresentados, utilizou-se uma metodologia de cariz qualitativo, recorrendo a narrativas reflexivas construídas através de notas de campos de professores de Educação Básica que viveram o ensino em contexto pandémico. Utilizaram-se as técnicas de análise de conteúdo com o objetivo de codificar e categorizar os dados recolhidos.

O presente artigo foi estruturado da seguinte maneira: Introdução; Aspectos teóricos-contextuais; Metodologia; Análise e discussão dos resultados; e Considerações finais. Os resultados apresentados não permitem fazer generalizações duma realidade nacional portuguesa, apenas possibilitam conhecer alguns desafios enfrentados por um número específico de professores decorrentes das práticas educativas em tempos de pandemia.

## 2 ASPETOS TEÓRICO-CONTEXTUAIS

### 2.1. Aprender a ensinar em tempos de pandemia

A pandemia COVID-19 fez com que o ensino se reajustasse rapidamente, e que a escola sofresse uma metamorfose, conduzindo à criação de novos ambientes educativos (NÓVOA, 2019) mediados pelas tecnologias digitais. Este tipo de ensino em tempos de pandemia foi inicialmente associado ao modelo de Ensino a Distância (E@D) e, posteriormente, ao modelo designado por Ensino Remoto de Emergência.

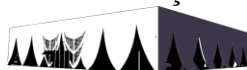


---

Porém, apesar das suas aparentes semelhanças, estes são conceitos que possuem características próprias que os distinguem.

Segundo Moore e Kearsley (2011) *apud* Moreira, Henriques e Barroso (2020), o E@D é uma comunicação a distância, escrita ou falada, entre professores e alunos que estão separados fisicamente, em que o aluno é o responsável pela gestão do processo de aprendizagem, nomeadamente do local escolhido para estudar, da hora mais conveniente para o fazer, do ritmo de aprendizagem pretendido e também dos conteúdos a estudar. Exige, da parte do professor, uma metodologia própria previamente planeada, num ambiente de aprendizagem online previamente organizado com parte ou totalidade do curso a distância, com material de apoio ao estudante numa linguagem dialógica, que permita ao aluno organizar seu próprio ambiente com apoio de tutores, recursos audiovisuais e tecnologias. Na perspectiva de Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020, p. 6), este tipo de ensino “resulta de um ecossistema educacional online robusto e bem planeado com o uso inovador de ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem”.

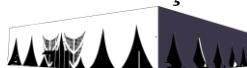
Já o ensino remoto de emergência resulta de uma resposta imediata a uma crise pandémica pela COVID-19, com o objetivo do desenvolvimento das atividades letivas, sem um planeamento pedagógico, dado que decorreu de uma mudança abrupta no contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, em que o professor teve que se adaptar e desenvolver as suas práticas de ensino com os recursos disponibilizados no momento (DIAS-TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020; GODINHO, 2020). Por acontecer em situações únicas e extraordinárias, o modelo pedagógico carece de um planeamento mais adequado e pedagogicamente refletido, pois na visão de Hodges et al. (2020) nestas circunstâncias pandémicas, o principal intuito não foi recriar um sistema educativo robusto, mas sim a adoção de tecnologias educacionais sem a realização de um planeamento pedagógico prévio completo, normalmente apenas adaptando o conteúdo, antes veiculado em sala de aula presencial, para o ambiente online. A terminologia utilizada para designar o ensino de tempos de pandemia parece variar entre ensino a distância, ensino



remoto de emergência e ensino *online*, porém é certo que o ensino em tempos de pandemia implicou mudanças educacionais tão rápidas que num ápice, os professores precisaram de transformar conteúdos presenciais em recursos educativos digitais, de forma muito fugaz, pois não houve muita preparação para fazê-lo (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Neste sentido, o desafio do professor foi tentar ir ao encontro destas mudanças, reconfigurando-se e atualizando-se permanente e rapidamente por forma a promover ambientes para a aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA et al., 2020).

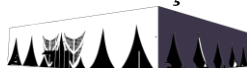
São vários os estudos que reforçam os efeitos desses ambientes no *aprender a ensinar e no ser professor*, nomeadamente na reconfiguração de comunicação e transmissão de informação (LOPES; GOMES, 2020); na apropriação de modelos de ensino e aprendizagens virtuais mais inovadoras em isolamento social (MARQUES; FRAGUAS, 2020), levando a processos de desconstrução, mais colaborativos e construtivistas por meio da utilização de plataformas digitais (MOREIRA, 2012; MOREIRA, 2018); na aquisição de competências digitais e na criação de políticas e programas de formação docente que possam fomentar a construção de novos modelos educacionais (OTA; DIAS-TRINDADE, 2020), com vista a produção de outros sentidos para a prática pedagógica (SILVA et al., 2020). Transformaram conteúdos presenciais em recursos educativos digitais, de forma muito fugaz, dado que não houve muita preparação para fazê-lo (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020), conduzindo a uma reconversão metodológica, curricular e tecnológica, sendo esta última a mais desafiante e difícil, considerada como um dos grandes marcos desta época pandémica por parte dos professores.

Têm sido várias as discussões teóricas relativas à formação inicial e contínua de professores e à necessidade de estes se (re)adaptarem às mudanças metodológicas e tecnológicas a que esta era digital obriga (BOAVIDA, 2009; FELIZARDO; COSTA, 2014; PERALTA; COSTA, 2014; QUADROS-FLORES; RAMOS, 2016; QUADROS-FLORES e RAPOSO-RIVAS, 2017; FONSECA, 2019; FELIZARDO, 2019; RAPOSO-RIVAS et. al, 2020; NASCIMENTO; GOMES, 2020).





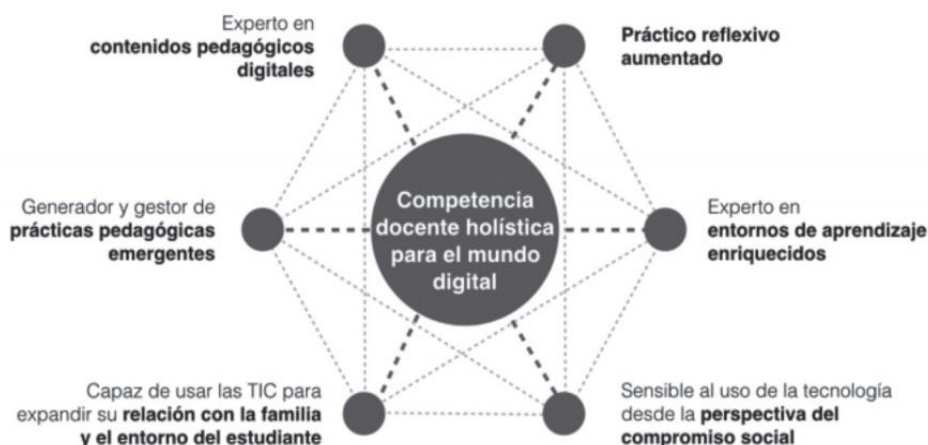
Todavia, estas discussões teóricas eram pouco mobilizadas para a prática educativa dos professores por inúmeras razões, entre elas o tempo e a vontade do professor em redesenhar e construir práticas inovadoras e os equipamentos tecnológicos disponibilizados pela própria instituição de ensino. No entanto, e perante a imprevisibilidade destes tempos pandémicos, os professores necessitaram de desenvolver estratégias menos centradas em si mesmos e delinear percursos educativos nos quais agissem como “orientadores” do processo educativo, atribuindo o papel central aos alunos através de metodologias mais ativas (MORAN, 2015). Isso implicou o desenho de atividades em que os alunos realizassem mais pesquisas, estudassem de uma forma mais autónoma, ativa e participativa através da interação com plataformas digitais nas aulas. A título de exemplo, começaram a trabalhar mais com o *Youtube* para consolidação de conhecimentos aprendidos nas aulas, com a *Escola Virtual* e, em muitos casos, com a utilização do *Google Forms*, do *Google Classroom*, do *Moodle* e *Microsoft Teams*. Para isso, o professor teve de desenvolver saberes tecnológicos e pedagógicos para acompanhar os alunos. Foi necessária a procura autónoma de novas ferramentas digitais para as aulas que fossem ao encontro da sua intencionalidade pedagógica e das necessidades dos seus alunos, aspeto este que foi complexo dado que era necessário pensar nos vários cenários e contingências associadas, o que exigiu, da parte do professor, o desenvolvimento de uma literacia digital mais sólida e articulada com o documento das *Aprendizagens Essenciais* (AE). As AE são um documento de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. São, ainda, um vetor curricular comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos. Funcionou, portanto, como “bússola” para as práticas educativas dos professores na medida em que apresentam os conhecimentos necessários para cada disciplina e ano de escolaridade para que os alunos transitem de ano. As três vertentes das AE primordiais no desenvolvimento dos alunos são os *conhecimentos*, as *capacidades* e



as *atitudes* subjacentes à progressão curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Por sua vez, a gestão harmoniosa destes três eixos possibilitou a articulação do trabalho da melhor forma, com o intuito de potenciar capacidades e atitudes nos alunos inerentes ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (OLIVEIRA-MARTINS et al., 2017).

Esta reconversão metodológica, curricular e tecnológica do professor implicou efetivamente o desenvolvimento de competências para ensinar num mundo digital (Figura 1) que envolveu um conjunto de crenças, conhecimentos, capacidades e atitudes básicas da identidade docente (ESCUDERO, 2005; CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELLET, 2018).

**Figura 1** - Esquema do modelo de competência docente holística para o mundo digital



Fonte: CASTAÑEDA; ESTEVE e ADELLET (2018)

Na linha de pensamento de Castañeda, Esteve e Adellet (2018), este modelo deve ser entendido numa perspetiva holística e sistemática. O professor da era digital deve possuir conhecimentos pedagógicos teórico-práticos, criar estratégias didáticas, que lhe permita tomar decisões e atuar eficazmente nos ambientes de aprendizagem emergentes, além de conhecer os conteúdos pedagógicos digitais da sua área. Além disso, deve ser reflexivo e investigador da sua prática educativa,





auto-analisando-se e (re)adaptando-se face a aspetos mais débeis da sua prática. Esta competência é um ponto transversal às quatro narrativas dos professores participantes e que remetem para uma tentativa de renovação das suas práticas (QUADROS-FLORES; RAPOSO-RIVAS, 2017). De igual modo, os autores acima referidos consideram que o professor terá que ser sensível ao uso da tecnologia, encarando-a como um compromisso social, capaz de expandir a sua relação com a família e o ambiente do aluno. Também se verificou essa realidade nas diferentes narrativas dos professores, dado que a tecnologia foi um meio para o contacto entre professor-aluno-família durante o ensino em tempos de pandemia.

## 2.2. Aprender a aprender em tempos de pandemia

O ensino em tempos de pandemia, além de ter sido um desafio para a escola e para os professores, também foi para os alunos um momento de crescimento e de superação. Estudos apontam que este tipo de ensino intensificou a inclusão e utilização das TDIC no processo educativo, nomeadamente no desenvolvimento de capacidades dos alunos para o seu uso, no sentido de serem «fluentes digitais» (MILLER; BARTLET, 2012; SPARROW, 2018; DIAS-TRINDADE; FERREIRA, 2020); fomentou soluções criativas e diversas que permitiram dar resposta às necessidades dos alunos e da comunidade escolar (HODGES et al., 2020); conduziu a diferentes condições de acesso ao currículo e a novas formas de adquirir e desenvolver o próprio conhecimento, estimulando a sua autonomia e capacidade de reflexão (PEREIRA, 2020). Também se verificam estudos que reforçam a ideia de que a separação física entre professores e alunos no ensino em tempos de pandemia foi contornada, através de processos de comunicação mediados por meios diversos de índole tecnológica (SEABRA; AIRES; DUARTE, 2020).

Apesar de algumas contingências inerentes a este tempo de incerteza e imprevisibilidade, a prioridade foi o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com vista o desenvolvimento de conhecimentos curriculares e de competências

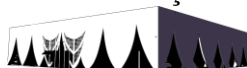


peçoais e sociais presentes nas *Aprendizagens Essenciais* e no “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”. Repara-se que no “*ROTEIRO 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2020), no ponto 5.3 é reforçada a questão de “haver a necessidade de fomentar o desenvolvimento das áreas de competências” do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, na medida em que se refere que: “*No E@D, adquire particular relevância o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, alicerçado nos valores e princípios que apresenta*”. Esta referência ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é relevante porque é um documento que remete para a organização de todo o sistema educativo contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (OLIVEIRA-MARTINS et al., 2017). Está em consonância com as AE e pretende que os conhecimentos, as capacidades e as atitudes dos alunos se convertam em competências que no futuro poderão ser úteis para o mercado de trabalho.

Os percursos didáticos traçados durante o ensino em contexto de pandemia exigiram uma reconversão metodológica, curricular e tecnológica por parte do professor, com vista ao desenvolvimento de competências importantes nos alunos que os preparem para as imprevisibilidades e mudanças rápidas desta sociedade digital.

### 3 METODOLOGIA

Investigar em Ciências da Educação implica a procura da resposta a uma pergunta de partida ou questão-problema. Para este estudo construiu-se a seguinte questão de partida: *Que desafios o ensino em tempos de pandemia trouxe para*



---

*aprender a ensinar e aprender a aprender?* Para tal, delinearam-se os seguintes objetivos de investigação:

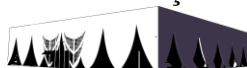
- A) Conhecer os obstáculos enfrentados pelos professores portugueses durante a sua prática educativa em contexto pandémico;
- B) Identificar e compreender as opções metodológicas e curriculares tomadas pelos professores portugueses na sua disciplina durante a sua prática educativa em contexto pandémico, tendo por base os documentos orientadores oficiais;
- C) Conhecer e compreender as re(adaptações) dos professores portugueses às ferramentas digitais com o intuito de identificar as dificuldades na sua utilização durante a sua prática educativa em contexto pandémico;
- D) Averiguar o tipo de formação docente disponibilizada aos professores portugueses para colmatar as suas dificuldades;
- E) Conhecer e compreender os efeitos do ensino em contexto pandémico no desenvolvimento de conhecimentos e de competências pessoais e sociais dos alunos.

Para responder a esta questão de partida utilizou-se uma metodologia qualitativa visto que é através da inter-relação do investigador com a realidade que estuda de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno e à medida que os dados empíricos emergem (CRESWELL, 1994; COUTINHO, 2010).

A amostra envolveu quatro professores do Ensino Básico portugueses, sendo que dois lecionavam a área de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico [N1] e [N3], um lecionava a disciplina de História e Geografia de Portugal numa turma de 2.º Ciclo do Ensino Básico [N2], e um outro docente que lecionava o 1.º Ciclo do Ensino Básico [N4] (regime de monodocência<sup>1</sup>). Dois lecionavam no ensino privado e os outros dois no ensino público, tendo mais de 5 anos de docência.

---

<sup>1</sup> Entende-se por monodocência o professor que leciona todos os domínios das diferentes áreas curriculares.



Para a recolha dos dados, recorreu-se a narrativas reflexivas [N] dos quatro professores que vivenciaram o ensino em tempos de pandemia. Efetivamente, a narrativa reflexiva é considerada um instrumento de investigação de desenvolvimento pessoal do professor e constituiu um meio de organizar e atribuir um significado à experiência (GOMES, 2003). As suas narrativas foram construídas através das suas notas de campo com o intuito de compreender os desafios encarados pelos professores bem como as perceções e opiniões dos alunos sobre este tipo de ensino. Essa recolha foi efetuada em meados do mês de abril, um mês e meio, sensivelmente, após o início do ensino em contexto de pandemia COVID-19.

Utilizou-se a análise de conteúdo para a análise de dados. Na perspetiva de Esteves (2006), este tipo de análise é caracterizada como sendo um conjunto de técnicas que permitem o tratamento de dados recolhidos, através da categorização. A categorização pretende classificar elementos que constituem um conjunto, tentando diferenciar e reagrupar segundo critérios previamente definidos. Para análise dos dados deste estudo optou-se por criar categorias emergentes dos dados já que as categorias de análise foram sendo criadas à medida que se ia analisando os dados (BARDIN, 1977).

Partindo do objetivo deste trabalho e com base na análise das narrativas reflexivas dos professores foi possível identificar duas grandes categorias e duas subcategorias em cada uma delas (Quadro 1).

**Quadro 1-** Categorias de análise.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
<b>A- Aprender a ensinar em</b>	A1- Reversão metodológica e curricular do professor	Refere-se a mudanças metodológicas e curriculares pelo qual o professor teve que passar durante o ensino em tempos de pandemia.



<b>tempos de pandemia</b>	A2- Reconversão tecnológica do professor	Refere-se à transformação e formação tecnológica permanentes pelas quais o professor teve que passar durante o ensino em tempos de pandemia.
<b>B- Aprender a aprender em tempos de pandemia</b>	B1- Desenvolvimento de conhecimentos do aluno	Refere-se à aprendizagem de conteúdos curriculares por parte do aluno durante o ensino em tempos de pandemia.
	B2- Desenvolvimento de competências pessoais e sociais no aluno	Referem-se a competências pessoais (pensamento crítico, raciocínio e resolução de problemas, motivação, curiosidade...) e sociais (participação, relação entre professor-aluno, respeito pela opinião dos colegas...) desenvolvidas pelo aluno durante o ensino em tempos de pandemia.

Fonte: Autoria própria

Por fim, foram tidas em conta todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. Foi entregue um consentimento informado, livre e esclarecido com o objetivo do estudo a todos os professores participantes para autorização da análise das narrativas.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Partindo das narrativas reflexivas [N] foi possível averiguar que o ensino em tempos de pandemia potenciou o aprender a ensinar do professor já que houve: a) reconversão metodológica e curricular; e b) reconversão tecnológica. A estratégia



de aprender a aprender do aluno estimulou o: a) desenvolvimento de conhecimentos; e b) desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

#### **4.1. Aprender a ensinar em tempos de pandemia**

##### **a) Reconversão metodológica e curricular do professor**

Efetivamente, a pandemia do COVID-19 trouxe inúmeros desafios e dificuldades ao professor “foram muitas as dificuldades que vivenciei. Tornou-se extremamente difícil o contacto entre alunos e professor e professor e alunos” [N2], o que obrigou a uma reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem visível nas narrativas dos vários professores:

Obrigou-nos a uma mudança significativa no paradigma de ensino e na forma de transmitir os conhecimentos, deixaram-se as salas de aula, com a configuração típica de ensino e passou-se para uma interação mediada por ecrãs e por um “retrocesso” no que diz respeito à aquisição de conhecimentos” [N3].

Para tal, exigiu uma reconversão metodológica e curricular por parte do professor dado que estas mudanças levaram a uma reconfiguração e atualização constante e rápida para responder aos desafios da atualidade (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Desenvolveram por isso, estratégias metodológicas e curriculares que alteraram profundamente e conduziram a uma “[reinvenção na] dinâmica de aprender a ensinar” [N1]; “reinvenção de métodos e estratégias” [N1]. Essa reconversão passou pela tomada de decisões curriculares do professor, traçando percursos educativos com intencionalidade pedagógica mais direcionada para a questão “O que quero que os alunos aprendam?” e com metodologias diferentes das que estavam habituados:

“Pessoalmente, procurei lecionar alguns conteúdos programáticos novos, contudo, foquei o processo de leção na consolidação de conhecimentos abordados em sala de aula” [N2].





---

“alterei a sequência de lecionação que tinha pensado para as aulas presenciais, porque quis esperar pelo momento em que pudesse trabalhar com o Teams, porque seria mais acessível para os alunos.” [N3]

No reajustamento da dinâmica da aula foram tidas em conta a motivação e a aprendizagem dos alunos e os professores afirmam que tinham sido pensadas imensas estratégias:

“[para tal] Tivemos que ajustar algumas das estratégias para avaliar e consolidar alguns conteúdos. Claro que à distância e com todos os entraves, houve uma série de trabalhos que foram reestruturados para facilitar a sua execução e posterior correção” [N4].

“Aí tivemos que nos reajustar e arranjar estratégias para que eles se sentissem novamente motivadas. Individualmente ia falando com cada pai para ajustar o envio dos trabalhos e o facilitar "desligar-se" durante um dia ou dois” [N4].

Este processo de reconverção por parte do professor foi uma tarefa de grande exigência para ele porque

“exigiu ainda mais trabalho relativamente àquele que era feito em sala de aula, porque uma aula à distância tinha outras contingências e estratégias diferentes de uma aula presencial” [N3].

O professor tentou sempre adaptar-se à realidade da turma onde se encontravam a lecionar “No fundo, tive que me reinventar e arranjar a melhor forma de trabalhar com cada uma das turmas a quem lecionava” [N2]; “tive de fazer muito trabalho autónomo para aprender a trabalhar com as várias ferramentas digitais, para tornar as aulas mais apelativas” [N3].

## **b) Reversão tecnológica do professor**

Verifica-se ainda que as reconversões metodológicas e curriculares exigidas ao professor nestes tempos pandémicos o obrigaram também a uma adaptação ao



---

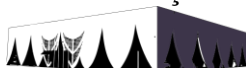
uso de meios tecnológicos. Afirmam ter sido esse o maior desafio pelo qual passaram, o desenvolvimento da sua literacia digital:

“a adaptação tecnológica, é de salientar que não foi muito fácil, porque tive de me habituar a uma série de ferramentas num curto espaço de tempo e tive de procurar muita formação autonomamente” [N3].

Referem que tiveram de desenvolver saberes técnicos no uso pedagógico de algumas ferramentas digitais em sala de aula porque não tinham conhecimentos prévios sobre as mesmas:

“existiram dificuldades do ponto de vista da exigência que foi imposta aos professores no que concerne às competências pedagógicas adaptadas ao ensino à distância, bem como no acesso a ferramentas para as quais sinto que ninguém estava previamente preparado: uma vez que nenhum docente tinha tido a formação e a preparação prévia necessária ou adequada, para a utilização de ferramentas como o *Zoom*, *Classroom*, *Teams* ou grupos de *Messenger* nas plataformas do *Facebook* ou *WhatsApp*” [N2].

Quase sempre tiveram de aprender sozinhos o funcionamento dessas ferramentas digitais “tive de rever sozinha muitos dos conteúdos e tive de perceber muito bem como era a gestão do Teams.” [N3]. Para além da formação que fizeram de forma individual, os professores apontam a formação *online* disponibilizada pelas editoras, assim como a partilha das suas dificuldades com os seus colegas, discutindo e re(ajustando) a sua prática pedagógica através do intercâmbio de conhecimentos. Com efeito e segundo Nóvoa (2019), para aprender a profissão docente é importante a colaboração e apoio de outros professores. E por isso, devem ser tidas em consideração experiências realizadas nos contextos reais onde o professor atua num ambiente de formação ou auto-formação em diálogo com os pares, no sentido de um melhoramento do processo de ensinar e aprender, ideia também defendida por Graça, Quadros-Flores e Ramos (2019):



“Como não houve tempo para nos prepararmos, fazer formações na área, para usar convenientemente as novas ferramentas, acabamos por recorrer à formação *online* disponibilizada pelas editoras, Porto Editora e Leya (fundamentalmente), e à preciosa ajuda de algumas amigas, para conseguir tirar o maior rendimento possível das ferramentas ao nosso dispor, nomeadamente do *Teams* e de alguns sites educativos. Foi com o par pedagógico, com outras colegas e até encarregados de educação, que fomos testando e aprendendo/ensinando a tirar melhor partido destas ferramentas” [N4].

Foi, portanto, necessário que o professor desenvolvesse competências digitais específicas para a profissão e com particular urgência dado o contexto de pandemia, de modo a ser capaz de aproveitar o potencial das tecnologias para melhor ensinar no mundo digital (ESCUADERO, 2005; ESTEVES, CASTAÑEDA; ADELLET, 2018; LUCAS; MOREIRA, 2018).

#### **4.2. Aprender a aprender em tempos de pandemia**

Aprender em tempos de pandemia também foi desafiante e transformador para o aluno. Quisemos perceber o impacto causado na forma como passaram a aprender a aprender, através das suas narrativas reflexivas.

##### **a) Desenvolvimento curricular do aluno**

Destaca-se o novo papel que os alunos assumiram neste novo modelo de aprendizagem. Os docentes desenvolveram práticas educativas reajustadas ao ensino em contexto pandémico para que os alunos adquirissem conhecimentos, se envolvessem muito mais na aprendizagem e, conseqüentemente, fossem agentes mais ativos no processo “a aula era dada de uma forma mais profícua, porque havia o áudio e o som e, dessa forma, os alunos sentiam-se mais acompanhados e aprendiam melhor” [N3] (MORAN, 2015). Esta última passagem revela o resultado efetivo daquilo que é preconizado como resultado das AE, mostrando o



envolvimento do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem de modo a desenvolver a capacidade do “saber fazer (...) na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) e de uma tentativa de renovação de práticas com vista metodologias mais ativas. Assim, verificou-se que os conhecimentos, as capacidades e atitudes dos alunos foram trabalhados de forma mais ativa, orientados pelos professores durante este tempo de pandemia.

Verificou-se aprendizagem, porque por um lado, houve o desenvolvimento de tarefas diferenciadas, direcionadas e focadas no interesse dos alunos, o que permitiu que cada aluno, ao seu ritmo de aprendizagem, conseguisse aprender a aprender. Por sua vez, a reconversão metodológica por parte do professor, já anteriormente referida, estimulou a adoção de novas estratégias e métodos para a aprendizagem dos alunos:

“tarefas diferenciadas, de acordo com os ritmos diferenciados, permitindo uma aproximação (tanto quanto possível) às aulas presenciais com dramatizações, leituras expressivas, debates, criação de poemas visuais, entre outras atividades que permitiram diminuir as questões menos positivas do afastamento presencial e da aproximação virtual” [N1].

Promovendo assim “a mobilização de conhecimentos das mais variadas formas (apresentações, leituras, atividades formativas, debates).” [N1]. Esta adaptação individualizada das tarefas está relacionada com a gestão de estratégias de ensino e aprendizagem que o professor teve que fazer diariamente na sua prática letiva, ideia corroborada por Roldão (2009) quando refere que uma estratégia de ensino implica conceber, concretizar e ajustar o processo ao longo da ação, tendo como fim a maximização da aprendizagem do aluno. Cabe ao professor a planificação atempada de todo o trabalho a desenvolver com os alunos, porém é importante, que se ajuste o plano aquando situações inesperadas, como foi o caso do ensino durante a pandemia. Assim, verificou-se que os alunos desenvolveram



---

conhecimentos curriculares, de uma forma diversificada e mais ativa, que terão contribuído para os preparar para os novos desafios que se avizinham.

**b) Desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno**

As narrativas dos professores revelam, ainda, que o ensino em tempos de pandemia permitiu desenvolver competências pessoais e sociais do aluno durante a aprendizagem:

“De salientar a rapidez com que as crianças se adaptaram a esta nova forma de ensinar/aprender, por vezes, eram eles a ensinarem alguns "truques" que tinham posto em prática nas conversas e videochamadas entre eles” [N4].

Os alunos desenvolveram competências pessoais como a motivação, a responsabilidade, o pensamento crítico, a curiosidade, o raciocínio e a resolução de problemas, convidados a pensar e a debater os seus pontos de vista sobre os conteúdos curriculares, mas também sobre o mundo ao seu redor, nomeadamente sobre a situação pandémica pela qual estavam a passar, “o empenho e forte dedicação dos alunos, participando ativamente nas aulas *online*, cumprindo as tarefas propostas” [N1], desenvolveram também competências sociais como a participação, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno e o respeito pela opinião dos colegas. Porém, os alunos sentiam a falta do contacto pessoal com os seus colegas.

“tivemos acesso ao *Teams*, câmaras ligadas, as carinhas deles, estavam há 3 semanas sem se verem, foi uma explosão de sentimentos, uma alegria, sorrisos, choro... foi fantástico” [N4].

Verificamos que este tipo de ensino desenvolveu no aluno muitas competências que outrora não tinham sido potenciadas, através de situações de desafio que potenciaram o seu envolvimento, a sua superação, indo ao encontro das competências definidas no *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Refletiram sobre a “importância de crescerem e evoluírem”, “desenharam, implementaram e avaliaram, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabeleceram para si próprios”. E, por fim, tornaram-se “confiantes,



resilientes e persistentes”, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade (OLIVEIRA-MARTINS et al., 2017).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” na Educação. Ensinar em tempo de pandemia implicou uma constante (re)adaptação por parte dos alunos e professores.

Neste estudo foi possível conhecer alguns desafios enfrentados pelos docentes através de quatro narrativas de professores portugueses do Ensino Básico. Evidenciam-se nas suas respostas a necessidade de uma reconversão metodológica, curricular e tecnológica do *ser professor* neste novo aprender a ensinar e a sala de aula deixou de ser o único “palco do saber” e, inevitavelmente, cedeu lugar aos ecrãs e às plataformas digitais. Os professores reforçam a falta de conhecimentos relativos à integração pedagógica das TIC no ensino em contexto pandémico, muitos foram autodidatas, outros pediram auxílio aos pares e grupos de profissão, e a maior parte deles teve acesso a formação ministrada por editoras, e por isso reiteiram a necessidade de formação docente neste sentido para o desenvolvimento da sua literacia digital docente por parte de outras entidades de formação de professores. Porém, reconhecem que esta situação atípica promoveu o desenvolvimento da sua literacia digital docente. As suas respostas evidenciam, igualmente, as potencialidades deste tipo de ensino no desenvolvimento da literacia digital dos alunos pois tiveram que desenvolver conhecimentos digitais através da utilização das diferentes plataformas utilizadas.

Mencionam ainda, que a situação vivenciada favoreceu a tomada de algumas decisões um pouco mais contundentes, na medida em que a gestão do tempo teria de ser feita de forma mais profícua, porque em alguns casos, o contacto *online* não foi tão recorrente, como o presencial, o que implicou uma gestão curricular adaptada





às circunstâncias vividas. Salientam-se ainda, o desenvolvimento de competências inerentes ao *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade obrigatória*, como autonomia, responsabilidade, espírito crítico, resolução de problemas.... Porém, os professores sentiram que os alunos apelavam ao contacto interpessoal com os seus colegas, dado que demonstravam a falta desse contacto.

Assim, “Aprender a ensinar em tempos de pandemia” e “Aprender a aprender em tempos de pandemia” vão ser lembrados como uma mais-valia, tanto para professores como alunos, porque apesar das dificuldades sentidas, esta época pandémica foi importante para repensar paradigmas educativos adotados até então, traçar novos rumos que aproximaram a escola ao atual tempo de modernidade digital fazendo com que se “navegasse por mares nunca antes navegados”, cientes da necessidade de se ir sempre “navegando outros mares” e descobrindo novas possibilidades que nos trarão “novos ventos” e transformarão a educação, espera-se, em Portugal.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BOAVIDA, Clara. **Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação no Distrito de Setúbal: um estudo de avaliação**. In: Educação, Formação & Tecnologias, v.2 n.1, p. 102-109, 2009.

CASTAÑEDA, Linda, ESTEVE, Francesc ADELL, Jordi. **¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?** Revista RED, v. 56, n. 6, p. 1-20, 2018.

COUTINHO, Clara. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Coimbra. Almedina, 2011.

CRESWELL, Jonh. **Research Design: qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.



---

DIAS-TRINDADE, Sara.; FERREIRA, António. **Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency.** ICONO14, v. 18, n. 2, 2020.

DIAS-TRINDADE, Sara, CORREIA, Joana & HENRIQUES, Susana. **O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes.** Revista Tempos Espaços em Educação. v.13, n. 32, 2020, e-14426. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas.** 2020. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas?fbclid=IwAR0jK95CrgOE1k-BykPCGdTcSnfMNI-ppFYCAkndZ3xUNj\\_0V2hY39grhk](https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas?fbclid=IwAR0jK95CrgOE1k-BykPCGdTcSnfMNI-ppFYCAkndZ3xUNj_0V2hY39grhk)

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais**, 2018. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0?fbclid=IwAR37D90p-ZU1CEPqg\\_s9uXFt77QlcLyhT6fzVPkIkI0uaSw39IFDLC9P3J8](https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0?fbclid=IwAR37D90p-ZU1CEPqg_s9uXFt77QlcLyhT6fzVPkIkI0uaSw39IFDLC9P3J8)

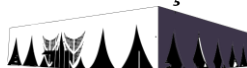
ESCUADERO, Juan. **El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo.** Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica, 2005, 84-10.

FELIZARDO, Maria; COSTA, Fernando. **A formação contínua de professores em TIC: que perfil de formador?** Tese de doutoramento, Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2019. <http://hdl.handle.net/10451/42790>

FONSECA Gorete, **As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico – fatores constrangedores invocados pelos formadores para o uso das tecnologias.** Educação & Formação, v. 4, n. 2, p. 3-23, 2019

GODINHO, Bárbara. **#EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempos de pandemia.** Conferência Virtual A Transformação Digital e Tecnologias em Tempo de Pandemia. Revista da UI\_IPSantarém. Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharias. 8(4), 2020, 194-205. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>

GOMES, Ana. **A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento. Um estudo da narrativa pessoal de uma professora de educação física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português**



---

em Timor Lorosa'e". 2003. 337. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, na Área de Especialização de Desporto de Crianças e Jovens. FCDEF - UP, Porto

GRAÇA, Vânia; QUADROS-FLORES, Paula; RAMOS, Altina. **Renovação metodológica no ensino primário: o olhar de um estudante estagiário**. Revista Sensos-E, v. 6, n. 2, p. 124-133, 2019. doi: <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3495>

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020.

LOPES, Natália; GOMES, Anabela. **O “Boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do E@D no ensino superior**. Revista Practicum, v. 5, n. 1, p. 106-120, 2020. Doi:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9833

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. Universidade de Aveiro: UA Editora, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/24983>

MARQUES, Ronualdo; FRAGUAS, Talita. **A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da covid-19**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n.11, p. 86159-86174, nov. 2020. Doi: 10.34117/bjdv6n11-148

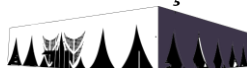
MILLER, Carl; BARTLETT, Jamie. **‘Digital fluency’: towards young people’s critical use of the internet**. Journal of Information Literacy, v. 6, n. 2, p. 35-55, 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância – Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, José; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia. São Paulo, n. 34, 2020. p. 351-364. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>.

MOREIRA, J. A. **Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais**. In: D. MILL; G. SANTIAGO; M. SANTOS; D. PINO (Eds.) Educação a



---

Distância. Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 37-54, 2018.

MOREIRA, J. A. **Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais**, In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Orgs.). Educação *Online*: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 29-46, 2012.

NASCIMENTO, Matheus; GOMES; Geórgia. **Teaching continuing training for the use of ICT in the teaching and learning process**. Research, Society and Development, v. 9, n. 2, p. e33921998, 2020. 10.33448/rsd-v9i2.1998.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Sidmar; SILVA, Marcos; Silva, Obdália. **Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula**. Interfaces Científicas, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

OLIVEIRA-MARTINS, Guilherme; GOMES, Carlos; BROCARDO, Joana, PEDROSO, José; CARRILHO, José; SILVA, Luísa; ENCARNAÇÃO, Maria; HORTA, Maria, CALÇADA, Maria, NERY, Rui; RODRIGUES, Sónia. **Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

OTA, Marcos; DIAS-TRINDADE, Sara. **Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro PÓS-COVID**. Interfaces Científicas, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020.  
<https://doi.org/10.17564/2316-3828>.

PERALTA, Helena; COSTA, Fernando. **Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional**. Revista de Ciências da Educação, n.3, p. 77-86, 2007.

PEREIRA, Luísa. **O sentir dos alunos num novo contexto de aprendizagem**. In: ALVES, J.; CABRAL, I. (Orgs.). Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. 2020. ISBN: 978-989-54364-6-0.

PONTE, João Pedro. **As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores**. In: PONTE, J. A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora, 2002. 19–26.



---

RAPOSO-RIVAS Manola; QUADROS-FLORES, Paula; MARTÍNEZ-FIGUEIRA Esther; PEREIRA DA SILVA, Armando; TELLADO-GONZÁLEZ, Fernando.

**Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum.** Revista Practicum, v. 5, n. 1, p. 22–36, 2020. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814>

ROLDÃO, Maria Do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.** Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROLDÃO, Maria Do Céu; ALMEIDA, Sílvia. **Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores.** Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação, 2018.

QUADROS-FLORES, Paula; Raposo-Rivas, Manola. **A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática** Revista Practicum, v.2, n.2, p. 2–17, 2017. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v2i2.9855>

QUADROS-FLORES, Paula; RAMOS Altina. **Práticas com TIC potenciadoras de mudança,** In: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2016.195-203. <http://hdl.handle.net/10198/11435>

RONDINI, Carina; PEDRO, Ketilin; DUARTE, Cláudia. **Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica.** Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n.1, p. 41 – 57, 2020.

SEABRA, Filipa; AIRES, Luísa; DUARTE, Cláudia. **Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal.** Dialogias, São Paulo, n.36, p. 316-334, 2020.

SILVA, Ellery; NETO, Jerônimo; SANTOS, Marilde. **Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a Educação em tempos de isolamento social.** Revista Latino-Americana de Estudos Científico- RELAEC. v. 1, n.º 4, Jul./Ago. 2020. ISSN: 2675-3855| <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.31695>

SPARROW, Jennifer. **Digital Fluency: Big, Bold Problems.** EDUCAUSEreview, 2018.

Recebido em: 30-09-2020

Aceito em: 22-12-2020

