

A experiência de professores portugueses durante a pandemia: aprendizagens realizadas e mudanças a efetuar

Portuguese Teachers' Experience During the Pandemic: Lessons Learned and Changes to be Done

La Experiencia de los Profesores Portugueses Durante la Pandemia: Aprendizajes Realizados y Cambios

1

Diana Pereira¹

Eva Lopes Fernandes²

Maria Assunção Flores³

Resumo: Este texto decorre de um estudo que pretendeu analisar as experiências dos professores durante a pandemia, com particular ênfase na sua aprendizagem profissional e nas suas perspetivas de mudança com base na realidade vivida durante o ensino a distância. Inserido num projeto internacional mais abrangente, o estudo contou com a participação de 2638 professores de todos os níveis de ensino, abrangendo todas as áreas disciplinares, tendo os dados sido recolhidos através de um questionário *online*. Os resultados indicam que, embora os professores tenham enfrentado enormes desafios na transição abrupta para o ensino a distância, adquiriram novas competências relacionadas não só com o uso de plataformas digitais, mas também com a planificação de atividades, com o trabalho colaborativo e com a avaliação formativa. Contudo, sugerem mudanças, especialmente no que respeita à necessidade de formação contínua, à melhoria das condições de ensino e ao acesso a recursos adequados.

Palavras-chave: Professores portugueses. Pandemia. Aprendizagem Profissional. Ensino a distância.

Abstract: This paper is part of a broader study which aims at investigating teachers' experiences during the pandemic. The study focuses on teachers' professional learning and changes to be developed based on their experience during online teaching. The study is part of an international project which involved 2,638 teachers from all sectors of education and across all disciplinary areas. Data were collected through an online questionnaire. Findings indicate that, despite facing big challenges posed by the abrupt shift to online teaching, teachers acquired new skills related not only to the use of digital platforms but also to activity planning, collaborative work, and formative assessment. However, they also expressed the need for change, particularly regarding continuous education, teaching conditions, and access to resources.

Keywords: Portuguese Teachers. Pandemic. Professional Learning. Online Teaching.

¹ PhD. Centro de Investigação e Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0002-3550-1855>. E-mail: dianapereira@ie.uminho.pt

² PhD. Centro de Investigação e Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0002-3838-9846>. E-mail: evalopesfernandes@ie.uminho.pt

³ Professora Associada com Agregação. Centro de Investigação e Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>. E-mail: aflores@ie.uminho.pt



Resumen: Este artículo se basa en un proyecto internacional más amplio, con objetivo de analizar las experiencias de los profesores durante la pandemia, con un enfoque particular en su aprendizaje profesional y en sus perspectivas de cambio basadas en la experiencia de enseñanza a distancia. El estudio contó con la participación de 2,638 profesores de todos los niveles educativos y de todas las áreas disciplinares, y los datos se recopilaban a través de un cuestionario en línea. Los resultados indican que, a pesar de enfrentar enormes desafíos durante la transición abrupta a la enseñanza a distancia, los profesores adquirieron nuevas competencias relacionadas no solo con el uso de plataformas digitales, sino también con la planificación de actividades, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa. Sin embargo, sugieren cambios, especialmente en lo que respecta a la necesidad de formación continua, la mejora de condiciones de enseñanza y el acceso a recursos adecuados.

Palabras-clave: Profesores Portugueses. Pandemia. Aprendizaje Profesional. Enseñanza a Distancia.

Submetido 07/08/2024

Aceito 22/11/2024

Publicado 05/12/2024

Introdução

As mudanças impostas às escolas e aos professores durante a pandemia exigiram repensar práticas de ensino e de avaliação que, em geral, ficaram marcadas pela mobilização de recursos endógenos, pela colaboração e pela resposta positiva aos desafios que tal situação implicou (Flores et al., 2021a). Para além dos desafios, o ensino a distância trouxe também oportunidades de aprendizagem. A integração e a exploração de tecnologias digitais (Sepulveda-Escobar; Morrison, 2020), a reestruturação dos conteúdos curriculares e a emergência de novas formas de avaliação marcaram as práticas docentes, apontando para a necessidade de uma maior flexibilidade e personalização no ensino (González et al., 2023). Esta “revolução digital obrigatória” (Flores; Smith, 2022) teve implicações ao nível da literacia de professores e de estudantes, mas também da pedagogia e da interação entre os intervenientes do ato educativo. Alguns estudos revelam que, de forma geral, os professores passaram por um processo de adaptação positivo, conseguindo implementar as estratégias de ensino planeadas previamente, mesmo diante das adversidades (Flores et al., 2023). Essa adaptação reflete a “agilidade pedagógica” (Kidd; Murray, 2020), que se traduz na capacidade de os docentes garantirem a continuidade das suas práticas pedagógicas a par da inovação necessária para responder às exigências do ensino digital. Tal inovação possibilitou o reajustamento das interações com os estudantes bem como o uso eficaz de novas ferramentas para diversificar o currículo e fomentar uma maior participação dos alunos (Scull et al., 2020). Acresce ainda o uso de novas plataformas, baseadas em ambientes virtuais de aprendizagem e tecnologias imersivas, como o Metaverso, enquanto exemplos promissores de abordagens promotoras de experiências colaborativas e interativas (González et al., 2023). No domínio da avaliação, os professores também tiveram de aprender a avaliar as aprendizagens a distância, recorrendo a avaliações *online* como alternativa às práticas tradicionais em sala de aula. Esta mudança na avaliação, embora desafiadora tanto para professores como para estudantes, trouxe vantagens como flexibilidade, acessibilidade e redução de custos (Yakimova et al., 2023). Apesar dos obstáculos, alguns estudos revelam que os professores conseguiram implementar com sucesso novas práticas de avaliação e *feedback* a distância (Flores et al., 2024) e ainda avaliações realistas e fiáveis (Makippa et al., 2021).

A transição para o ensino a distância potencializou ainda o fortalecimento das práticas colaborativas, através de comunidades de aprendizagem profissional e de redes profissionais em diversos níveis, com o intuito de desenvolver estratégias para reduzir a falta de informação entre os professores (Yang et al., 2023). Esta colaboração facilitou a partilha de desafios e permitiu a construção conjunta de soluções mais eficazes (Trindade; Correia; Henriques, 2020), tendo os professores adotado, muitas vezes, por uma abordagem de tentativa e erro para responder aos desafios com que se confrontaram (Dempsey; Mestry, 2023). A literatura sublinha a importância de investir na preparação dos professores, melhorando as oportunidades de formação profissional de forma a responder às exigências atuais, e promovendo a colaboração entre professores e outros parceiros educativos, aspetos que são essenciais não apenas para enfrentar os desafios impostos pela pandemia, mas também para reconfigurar o ensino e a aprendizagem no futuro (Darling Hammond; Hyler, 2020). Assim, como argumentam Flores e Gago (2020), trata-se de analisar em que medida a experiência vivenciada durante a pandemia constituiu uma oportunidade para reestruturar a educação, reavaliar práticas pedagógicas e promover o profissionalismo docente. Embora sejam diversos os estudos que evidenciam os desafios e constrangimentos enfrentados pelos professores na transição para o ensino a distância (Flores et al., 2021a; Flores et al., 2021b; Flores et al., 2023; Flores et al., 2024; Ávalos; Flores; Areneda, 2021; Ávalos; Flores, 2021 Trust; Whalen, 2020; Atmojo; Nugroho, 2020), é ainda necessário explorar as aprendizagens realizadas durante esse período e perceber como os professores veem as mudanças a realizar.

Metodologia

Os resultados apresentados neste estudo fazem parte de um projeto mais amplo intitulado “Novos contextos, novas exigências e experiência docente em tempos de pandemia: um estudo internacional” (Ávalos; Flores; Araneda, 2021). O objetivo do projeto consistiu em analisar as condições em que os professores exerceram as suas atividades de ensino, explorando as suas vivências emocionais e cognitivas, bem como os fatores pessoais, profissionais e contextuais que influenciam o seu trabalho. Neste artigo, procuramos responder às seguintes questões:



- Que aprendizagens foram realizadas pelos professores durante a pandemia?
- Que mudanças são propostas pelos professores com base nas aprendizagens realizadas?

Participantes

Os dados foram recolhidos junto de professores do pré-escolar, 1.º, 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de todas as áreas disciplinares através de um inquérito por questionário *online*, tendo participado no estudo 2638 professores (cf. Tabela 1). A maioria dos participantes é do sexo feminino (83,3%) e 51,2% têm idade superior a 51 anos, prevalecendo a faixa etária entre 51 e 55 anos de idade (22,5%). A maioria dos participantes possui uma licenciatura (63,8%). De destacar que cerca de 13,0% dos professores têm mais de 35 anos de experiência e apenas 3,6% têm menos de cinco anos de experiência. A esmagadora maioria dos participantes (96,0%) leciona em estabelecimentos de ensino públicos, localizados em contexto urbano (47,9%) e suburbano (34,3%). O nível socioeconómico médio dos alunos dos estabelecimentos onde trabalham é sobretudo médio (65,8%) e baixo (31,6%). Participaram neste estudo professores de todas as regiões do país, incluindo as ilhas, destacando-se as Regiões de Lisboa e Vale do Tejo (27,6%), do Norte (24,8%) e do Centro (20,8%) (cf. Tabela 1).

Tabela 01: Caracterização dos participantes

	<i>f</i>	%
Sexo		
Masculino	437	16,7
Feminino	2187	83,3
Sem informação	14	
Idade		
21 – 25	6	0,2
26 – 30	20	0,8
31 – 35	29	1,1
36 – 40	203	7,8
41 – 45	455	17,4
46 – 50	562	21,5
51 – 55	586	22,5
56 – 60	470	18,0
61 – 65	255	9,8
Mais de 65 anos	24	0,9
Sem informação	28	
Habilitações Literárias		
Bacharelato	48	1,9

Licenciatura	1597	63,8
Mestrado	569	22,7
Doutoramento	70	2,8
Pós-graduação	220	8,8
Sem informação	134	
Estabelecimento onde trabalha		
Escola pública	2381	96,0
Escola privada	100	4,0
Sem informação	157	
Nível socioeconómico dos alunos do estabelecimento onde trabalha		
Alto	64	2,6
Médio	1632	65,8
Baixo	785	31,6
Sem informação	157	
Meio em que se localiza o estabelecimento onde trabalha		
Urbano	1189	47,9
Suburbano	850	34,3
Rural	442	17,8
Sem informação	157	
Região em que se localiza o estabelecimento onde trabalha		
Algarve	116	4,7
Alentejo	108	4,4
Centro	515	20,8
Lisboa e Vale do Tejo	682	27,6
Norte	612	24,8
Região Autónoma dos Açores	304	12,3
Região Autónoma da Madeira	134	5,4
Sem informação	167	
Total	2638	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Instrumento

Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário intitulado “Novos contextos, novas exigências e experiência docente em tempos de pandemia” (Ávalos; Flores; Araneda, 2021). O questionário foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa, integrando questões abertas e fechadas, organizadas de acordo com os seguintes tópicos: (a) dados biográficos; (b) o modo como o ensino remoto foi operacionalizado; (c) a forma como os professores estruturaram as suas atividades de ensino; e, (d) estimativa sobre o nível de participação dos alunos nessas atividades. Nas questões abertas os professores manifestaram a sua opinião sobre as sessões síncronas e assíncronas; sobre a justiça e/ou injustiça da obrigatoriedade de ensinar de forma não presencial; sobre a utilidade das aprendizagens que decorreram deste processo e sugestões para superar as dificuldades e para melhorar o ensino.

Os professores foram convidados a relatar um episódio sobre a experiência de ensino a distância e o que aprenderam a partir dele.

Procedimento

Os participantes foram convidados a responder ao questionário através de 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). Ao longo de todo o processo de investigação foi assegurado o respeito pelas boas práticas no campo da investigação científica a nível internacional e pelo Código de Ética da Universidade do Minho, respeitando os princípios éticos de investigação e assegurando a qualidade do processo investigativo, garantindo 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. 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).

Análise dos dados

Os dados das questões fechadas foram analisados com recurso ao IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 25), recorrendo-se a estatísticas descritivas (frequências, médias e desvios-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). Neste texto apresentamos alguns dados globais resultantes do estudo, que complementam resultados discutidos noutra lugar (Flores et al., 2023; Flores et al., 2024).

Resultados

Nesta secção, apresentamos os resultados da análise da experiência de ensino a distância durante a pandemia, organizados em duas categorias principais: aprendizagens realizadas a partir da experiência do ensino a distância e mudanças desejadas em função dessas aprendizagens.

Aprendizagens realizadas a partir da experiência de ensino a distância

Para compreender quais as aprendizagens realizadas pelos professores a partir do ensino a distância, foi solicitado que refletissem sobre este processo. De acordo com as suas respostas (cf. Tabela 2), os professores identificaram diversas aprendizagens, particularmente relacionadas com a utilização de recursos digitais (f=1290), com a formação em ensino a distância (f=356), com a avaliação formativa e *feedback* (f=234) e, ainda, com o trabalho colaborativo (f=231).

Tabela 02: Aprendizagens realizadas a partir da experiência de ensino a distância

Categoria	f
Utilização e diversificação de plataformas, recursos e materiais	1290
Aprendizagem e formação no contexto do ensino a distância	356
Planeamento e concretização de estratégias de avaliação formativa e de <i>feedback</i>	264
Trabalho colaborativo	259

Fonte: Elaboração própria (2024)

Utilização de Recursos Digitais

A experiência do ensino a distância durante a pandemia levou os professores a aprenderem sobre a importância da utilização e diversificação de plataformas, recursos e materiais, intensificando a interação com alunos e Pais/Encarregados de Educação. Os professores destacaram a gestão mais eficiente de recursos disponíveis, ao mesmo tempo que desenvolveram competências digitais que lhes permitiram responder de forma mais eficaz às necessidades dos seus alunos. Enfatizaram, em particular, a aprendizagem e uso diversificado de plataformas digitais e aplicações (f=1290).



Aprendi a utilizar os recursos disponíveis com maior eficácia. (P.29)

Vão ser muito úteis os conhecimentos que desenvolvi relativamente a aplicações e metodologias de ensino a distância, como *google classroom*, *google meets*, *quizizz*, etc. (P. 92)

Aprendi a trabalhar a fazer tudo online, testes, aulas, projetos, investi imenso nessas aprendizagens. (P. 710)

9

A adaptação a estas plataformas, embora desafiante, estimulou a procura de novas formas de ensinar e de mobilizar os alunos. A articulação equilibrada entre diferentes disciplinas e a flexibilidade no uso do tempo para atividades síncronas e assíncronas permitiram criar um ambiente de aprendizagem adaptado às condições e recursos disponíveis para cada aluno. Os professores destacaram a importância destas aprendizagens para o seu desenvolvimento profissional, sublinhando também que a necessidade de gerir múltiplas tarefas levou a um reforço das suas competências de autorregulação, resiliência e criatividade. Para muitos, o período da pandemia representou uma oportunidade para redescobrir a motivação e a paixão pelo ensino, permitindo-lhes explorar novas abordagens e técnicas, como a utilização de ferramentas digitais em sala de aula, que, segundo os professores, continuam a ser eficazes mesmo em contextos presenciais.

As metodologias de ensino desenvolvidas no ensino a distância foram apelativas e mobilizadoras dos alunos para a ação, diversificadas, enquadradoras, propiciando a apresentação de exemplos e fomentando a autorreflexão e o trabalho autónomo. No equilíbrio articulado entre as diferentes disciplinas, foi equacionado o tempo global previsto para que os alunos se dediquem à aprendizagem, conjugando-se as diferentes estratégias e ponderado o trabalho que pode ser feito síncrona e assincronamente. (P. 914).

Capacidade de reinventar formas de trabalhar com os alunos, mesmo no regime presencial: tenho usado algumas das estratégias do ensino a distância em regime presencial, nomeadamente Google Forms, Quizizz, Mentimeter, Wheelofnames, (...) e resultam plenamente dentro da sala de aula, pois os alunos gostam. (P. 66).

As plataformas de ensino e de comunicação permitem a presença e a comunicação mais informal e eficaz e o trabalho autónomo dos alunos pode ser potenciado e acompanhado de forma mais célere, sem perda de papéis, com recurso a videoconferência, para esclarecimentos e complemento de informação (...) As vantagens e a facilidade da partilha e edição de materiais

com colegas, com a ajuda das ferramentas google também foi uma das aprendizagens que realizei. (P. 11)

Julgo que descobri novas dimensões do currículo e aprofundei ou trabalhei de outra forma determinados conteúdos. A preparação de aulas online obrigou-me a explorar, pesquisar, pensar novamente mais no que estou a fazer e a ensinar e recolhi novas informações e materiais. (P. 215)

Observei diferenças no comportamento e perfil de alunos em contexto presencial ou online que alargaram as minhas perspetivas e entendimento sobre a realidade, situação e necessidades de cada criança. (...) Resumindo, julgo que desenvolvi conhecimentos em várias vertentes (humanas, didáticas, tecnológicas...), descobri novos aspetos do processo educativo e evolui como docente. (P. 2188)

Dar mais tempo e espaço para a realização de projetos multidisciplinares. Pedi aos meus alunos para escreverem um texto dramático e para depois o interpretarem, dando-lhes total liberdade para a forma como o podiam fazer. Recebi vídeos espetaculares. (P. 796)

Aprendizagem e formação no contexto do ensino a distância

Um dos aspetos mais significativos relatados pelos professores foi a valorização da formação no ensino a distância. Os professores reconheceram que, para além de transmitir conteúdos, a capacidade de envolver os alunos e promover um ambiente de aprendizagem interativa se tornou fundamental, percebendo que as avaliações tradicionais necessitavam de ser adaptadas de modo a garantir que fossem justas e representativas do progresso dos alunos. Esta mudança levou a uma maior valorização da autorregulação, permitindo que os estudantes assumissem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, definindo metas e monitorizando o seu próprio desenvolvimento (f=356). Muitos professores referiram melhorias na planificação das aulas e na gestão do tempo, com uma maior atenção à adequação dos conteúdos e à duração das tarefas.

Depois da minha formação de base, foi o período da minha vida profissional onde cresci, aprendi e inovei mais. Nestes últimos 3 meses senti que o paradigma da minha prática se alterou efetivamente impulsionado pelo ensino a distância que me focou mais nas aprendizagens dos alunos do que no meu desempenho. (P. 665)

A criação de materiais interativos para o *Dia do Agrupamento* permitiu-me conhecer novas plataformas digitais. Para isso realizei e ainda estou a realizar uma formação de 50 horas sobre plataformas a utilizar no ensino a distância.



Os meus alunos reconheceram o meu empenho através de e-mails que me enviaram com mensagens muito inspiradoras. (P. 45)

A formação que procurei obter para poder ensinar os meus alunos nesta modalidade de ensino será uma mais-valia no meu futuro enquanto docente! Sempre procurei estar atualizada em formas de ensinar com recurso às novas tecnologias, mas a realidade é que aprendi mais nesse aspeto nestes meses a ensinar nesta modalidade, do que alguns anos! (P.76)

A variedade de formação disponível para melhorar as minhas competências técnicas quer a nível das ferramentas online como na elaboração de materiais para melhorar as competências dos meus alunos foi muito importante. (P. 242)

Planeamento e concretização de estratégias de avaliação formativa e feedback

As experiências dos professores revelam aprendizagens significativas, com destaque para a importância do *feedback* e da avaliação formativa como estratégias fundamentais para o acompanhamento do progresso dos alunos ($f=234$). Muitos professores reconheceram que o *feedback* imediato, tanto nas plataformas digitais como através de métodos tradicionais, motivou os alunos e garantiu uma maior participação.

Conheci melhor as necessidades individuais de cada aluno ao priorizar a avaliação formativa, *feedback* e *feedforward*, rubricas de avaliação e realização de reuniões de trabalho via Zoom. (P. 77)

Aprendi também que é muito importante o *feedback* constante do trabalho dos alunos e a avaliação formativa. (P. 371)

Contactei e desenvolvi várias ferramentas e recursos para a preparação de materiais de consolidação de conhecimentos e dar um *feedback* do progresso dos alunos muito vantajoso. (P. 608)

O envio de um plano de trabalho semanal com acompanhamento e fornecimento de *feedback* parece-me a estratégia mais adequada de implementar este tipo de ensino, podendo até ser usada presencialmente. (P.1800)

As formações em avaliação formativa e aplicações digitais permitiram-me perceber melhor a importância do uso prático das mesmas e o rigor de um *feedback* imediato aos alunos, reorientando as suas aprendizagens. (P. 480)

A experiência do ensino a distância estimulou a adoção de novas ferramentas digitais e de metodologias para a avaliação como portefólios, jogos pedagógicos e questionários *online*.

Estes instrumentos permitiram uma abordagem mais dinâmica e participativa, destacando-se pela facilidade de uso e pela capacidade de incentivar uma maior participação dos alunos. A integração de apps e quizzes interativos transformou a avaliação em algo mais colaborativo e menos centrado na medição, o que gerou resultados positivos ao nível do envolvimento dos alunos e do seu desempenho.

Estou a avaliar os alunos por portefólio em suporte digital ou papel, intermediado pelos pais das crianças. Alguns pais agradeceram tudo o que fiz pelos seus meninos. Chorei. (P. 763)

Comprovei que a avaliação tradicional com testes/exames está completamente ultrapassada, pois alunos que apresentavam bom desempenho não o mantiveram, ao passo que alunos que eram mais fracos, agora revelaram-se pela positiva. Temos de ver os alunos como um todo e sob várias perspetivas. (P. 559)

Aprendi que a maioria dos alunos sente-se mais motivado quando se fazem jogos pedagógicos / de aprendizagem e sobretudo jogos de avaliação (não se sentem pressionados com a avaliação) e que o facto da avaliação ser qualitativa e não quantitativa torna-os menos stressados e mais cooperantes. Faço muito jogos colaborativos e avaliativos online e são bem-sucedidos! Tenho mais alunos a fazer tarefas agora do que no ensino presencial. (P. 122)

Aprendi a utilizar metodologias mais ativas e dinâmicas que envolvem mais os alunos. Apps de avaliação formativa com resultados imediatos aos alunos, recorrendo ao smartphone. (P. 198)

Penso que revi métodos de trabalho e de avaliação, mas em consonância com o desenvolvimento das competências dos alunos e menos com apenas a aferição ou classificação dos seus conhecimentos. (P. 602)

Esta experiência permitiu-me conhecer novas metodologias de ensino e avaliação dos alunos. Usei plataformas das quais antes não ouvira falar e criei jogos, inquéritos usando recursos digitais que desconhecia. Apreciei, particularmente, o formulário da Google que facilita a tarefa do professor, na medida em que é um recurso autocorretivo. (P. 748)

Outro ponto central destacado pelos professores é a reflexão sobre a adaptação destas práticas pedagógicas no futuro. Muitos professores referem a intenção de continuar a utilizar ferramentas digitais no futuro, nomeadamente aquelas que permitem um *feedback* imediato, reforçando o valor da aprendizagem ativa e da diversificação de estratégias e técnicas de avaliação.

Recorrerei, mais frequentemente, às ferramentas digitais, para motivar, mas também para diversificar os instrumentos de avaliação. (P. 103)

As ferramentas informáticas permitiram, e vão continuar a permitir, que encare a avaliação com novos olhos. Sem dúvida que a avaliação formativa passará a fazer parte do meu dia a dia no processo de ensino aprendizagem. (P. 517)

Os instrumentos de avaliação digitais - *quizz*, teste interativo, questionários google. Vou passar a utilizar estes instrumentos sempre mesmo no ensino presencial. (P. 2060)

Trabalho colaborativo

Outro aspeto relevante diz respeito à valorização do trabalho colaborativo entre colegas partilhando saberes, experiências e materiais ($f=231$). A troca de conhecimentos sobre ferramentas digitais e plataformas de ensino a distância fortaleceu as suas práticas pedagógicas. A colaboração não só facilitou a planificação e produção de recursos didáticos, como também ajudou a ultrapassar constrangimentos pedagógicos e emocionais. Os professores salientam o modo como (re)descobriram o trabalho com colegas e a sua importância para o seu desenvolvimento profissional, sobretudo no que concerne a experimentação de novas estratégias e metodologias.

Redescoberta do valor inestimável da partilha dos saberes, experiências e materiais com os colegas (temos feito *workshop* entre nós sobre várias ferramentas), temos planificado mais um conjunto. (P.32)

O verdadeiro trabalho colaborativo e em equipa, entre professores, é uma mais-valia para ultrapassar constrangimentos, tanto didático/pedagógicos como pessoais/emocionais. (P. 534)

Aprofundamos o trabalho colaborativo na planificação e produção de recursos didáticos, definição de estratégias e metodologias a adotar. (P. 618)

Intensificar o trabalho colaborativo ajudou a tornar mais eficiente o meu ritmo e qualidade de trabalho. (P. 2069)

Outros reconhecem ainda os ganhos do ponto de vista da valorização profissional, da redescoberta da profissão e da reflexão sobre o seu trabalho com colegas e alunos:



Toda a experiência vivida vai ser muito útil para o meu trabalho profissional futuro. Reforcei a minha autorregulação, a gestão de múltiplas tarefas e ganhei ainda mais resiliência. Posso referir que me sentia algo desmotivada com a escola e com o modo de dar aulas, e que ganhei um novo impulso ao nível da planificação de atividades e na sua execução. Desenvolvi métodos e técnicas de ensino que eu desconhecia. Sinto que me valorizei a nível profissional e que desenvolvi contactos com colegas experientes de outras. Poder gerir o meu tempo ao meu ritmo reforçou a qualidade do meu trabalho. (P. 363)

Mudanças desejadas

Relativamente às mudanças desejadas em função das aprendizagens realizadas, os participantes salientaram a necessidade de investimento em recursos e equipamentos adequados ($f=747$), seguidos das condições adequadas para o ensino a distância ($f=544$) e da formação contínua relevante ($f=452$). Além disso, mencionaram questões relacionadas com o equilíbrio entre o ensino a distância e o ensino presencial ($f=289$). Embora com menor relevância, outras sugestões para a melhoria do ensino a distância foram também identificadas, incluindo o reforço do apoio institucional ($f=199$), a promoção da autonomia e do sentido de responsabilidade dos alunos ($f=131$), a saúde e o bem-estar dos professores ($f=108$), a interação e a monitorização do processo de aprendizagem ($f=107$), o bem-estar dos alunos ($f=95$) e a colaboração das famílias ($f=93$) (cf. tabela 3).

Tabela 03: Mudanças desejadas

Categoria	f
Acesso e gestão de recursos e equipamentos	747
Condições adequadas para o ensino a distância	544
Formação relevante	452
Equilíbrio entre o ensino a distância e ensino presencial	289
Apoio institucional	199
Autonomia e sentido de responsabilidade dos alunos	131
Saúde e bem-estar dos professores	108
Interação e monitorização das aprendizagens	107
Aprendizagem e bem-estar dos alunos	95
Colaboração das famílias	93

Fonte: Elaboração própria (2024)

Recursos e equipamentos

A maioria dos professores considera que uma das mudanças necessárias no contexto do ensino a distância está relacionada com o acesso a equipamentos tecnológicos adequados e com a garantia de conexões de internet estáveis ($f=747$). Nos testemunhos partilhados destaca-se a importância de dotar todos alunos e professores com dispositivos informáticos apropriados e de exigir das operadoras velocidades que minimizem interrupções, o que poderia ser alcançado através de parcerias com organismos estatais que garantam condições equitativas de aprendizagem, além de suporte técnico disponível para resolver eventuais problemas com os equipamentos.

Dotar os intervenientes de equipamentos; exigir das operadoras velocidades e ligações sem falhas; atribuir mais tempos letivos em TIC ao longo do currículo. (P. 2396)

Todos os alunos e professores deveriam ter equipamento informático e internet. Ensino a distância centralizado numa única plataforma de aprendizagem. Deveríamos ter acesso a todas as ferramentas digitais, sem utilizar o nosso computador pessoal, sem gastar a nossa eletricidade, sem gastar a nossa *net*, ... (P. 695)

Certificar que todas as famílias têm equipamentos informáticos, e se possível, a escola disponibilizar um técnico ou vários para reparar eventuais avarias; estabelecer vários acordos de cooperação entre os diversos organismos sociais e estatais locais, de modo a garantir que todos os alunos usufruem das mesmas condições de acesso ao saber; subsídio para aquisição de equipamento tecnológico próprio (professores e alunos); contemplar as despesas em caso de avaria do equipamento informático pessoal ou proceder ao empréstimo do equipamento informático aos professores. (P. 1683)

Condições adequadas para o ensino a distância

A análise dos testemunhos dos participantes revela uma preocupação com a existência de condições adequadas para o ensino a distância, por exemplo a redução do volume de tarefas burocráticas que frequentemente recai sobre os professores ($f=544$). A maioria defende que é fundamental evitar a sobrecarga com tarefas administrativas, muitas vezes desnecessárias, o que pode ter um impacto negativo ao nível do desgaste profissional, comprometendo a qualidade do ensino. Os professores enfatizam que a colaboração ativa com os encarregados de educação e alunos é crucial. Os participantes sugerem ainda a redefinição de regras explícitas

sobre o funcionamento e os horários de utilização das plataformas, garantindo os seus períodos de descanso. Estas medidas visam não apenas a eficácia do ensino, mas também o bem-estar emocional dos professores e alunos, promovendo um espaço de aprendizagem mais produtivo.

Não sobrecarregar os professores com burocracias, muitas vezes desnecessárias. Haver uma maior preocupação pelo estado emocional de todos os intervenientes. Repensar os horários e estratégias a implementar. (P. 849)

Encarregados de educação e alunos assumirem um compromisso de uso da plataforma; Definição de regras muito claras de trabalho e funcionamento, bem como de horários; As plataformas poderem encerrar para os alunos e pais não poderem incomodar os professores a toda a hora, fins de semana inclusive. (P. 276)

Formação relevante

A formação específica para o ensino a distância foi considerada essencial pelos professores, que destacaram a importância de adquirir competências em novas tecnologias para aplicar em projetos e atividades colaborativas, além de integrar aplicações digitais de forma lúdica nas aprendizagens ($f=452$). A formação para a avaliação no contexto digital também é vista como crucial, de que resulta a necessidade de investir em formação contínua no campo da pedagogia digital e das ferramentas tecnológicas para melhorar a eficácia e qualidade do ensino a distância.

É necessário dotar os professores de formação específica em pedagogia do ensino a distância. (P.136)

Também será necessária mais formação para ensinar num ambiente virtual, pois sinto que, por vezes, só transferi o método da sala de aula para o *online*. (P. 249)

Ter ainda mais conhecimento de novas tecnologias para aplicá-las em projetos e trabalhos individuais ou aos pares/grupos. (P. 62)

Ter formação para avaliar com precisão os alunos no ensino a distância. (P. 2031)

Equilíbrio entre o ensino a distância e o ensino presencial

A análise dos excertos reflete mudanças desejadas no modelo de ensino a distância, uma vez que os professores sugerem uma abordagem mais estruturada e regulamentada ($f=289$).

Defendem a adoção de um sistema híbrido (b-learning), que combine aulas presenciais com atividades assíncronas, adaptado às dinâmicas domésticas. Propõem também que o ensino a distância deve ter regras específicas, evitando a sobrecarga de tarefas e que sirva como complemento ao ensino presencial, sem substituí-lo.

Se possível penso que se deveria equacionar um sistema de aulas presenciais e não presenciais, muito mais adequado às exigências do século XXI. Alguns alunos revelaram-se mais motivados porque trabalhavam ao seu ritmo, no entanto todos sentiram falta da presença dos amigos e do ambiente de sala de aula. Considero o sistema de *blended learning* como uma opção a explorar. Caso se tenha de optar novamente pelo ensino a distância na totalidade é necessário garantir equipamento digital para todos. (P.282)

Assim como o ensino presencial está regulado, também o não presencial o devia ser. (P.185)

O ensino a distância tem de ser entendido como um ensino totalmente diferente do presencial. Os professores não podem "entupir os alunos de tarefas", porque estes não estão na escola, mas sim em casa. E em casa as dinâmicas são outras. (P. 211)

O ensino a distância pode ser um complemento, apenas para enviar e receber tarefas de trabalho autónomo, mas nunca em substituição das aulas presenciais. (P. 226)

Outros aspetos a considerar

Os professores consideram ainda necessário garantir o apoio institucional (f=199), pois a colaboração entre professores e o suporte oferecido pelas escolas e tutela são fundamentais para enfrentar os desafios do ensino a distância. A autonomia e responsabilidade dos alunos (f=131) também é vista como uma dimensão a ser melhorada, uma vez que a sua experiência revelou que muitos estudantes necessitam de desenvolver competências para orientar e construir autonomamente o seu processo de aprendizagem. Além disso, a saúde e bem-estar dos professores (f=108) foi identificada como uma preocupação por parte dos professores participantes, já que a pressão para adaptar rapidamente o ensino presencial para um formato *online*, muitas vezes sem formação ou recursos adequados, afetou o equilíbrio emocional e físico dos professores. A questão da interação e controlo das aprendizagens (f=107) também foi sublinhada como uma necessidade imperiosa, assim como o uso de câmaras e microfones,

juntamente com a verificação da autenticidade dos trabalhos, como uma forma de manter a integridade do processo educativo.

Por último, embora menos mencionadas, as preocupações relacionadas com a aprendizagem e bem-estar dos alunos ($f=95$) e a colaboração dos pais/encarregados de educação ($f=93$) reforçam a importância de um acompanhamento pedagógico adequado e do envolvimento das famílias. Os professores defendem um equilíbrio entre o volume de trabalho e o apoio emocional e uma maior colaboração dos pais/encarregados de educação para que os alunos se sintam apoiados em casa.

Conclusão

Os resultados deste estudo apontam para as aprendizagens realizadas pelos professores em várias áreas como a utilização de plataformas digitais, planificações diversificadas, o reforço do trabalho colaborativo e a reorganização do processo de avaliação numa perspetiva mais formativa. Em geral, os resultados indicam que a adaptação ao ensino a distância incentivou alguns professores a explorarem novas estratégias de planificação, novos métodos de ensino e práticas colaborativas, promovendo a partilha e a busca de soluções entre pares, com foco na inovação e na mudança (Dempsey; Mestry, 2023; Trindade; Correia; Henriques, 2020; Azevedo, 2020). Os participantes revelaram variações nas práticas de *feedback* e de avaliação formativa enquanto oportunidades de aprendizagem e de acompanhamento do trabalho dos alunos.

Estudos anteriores corroboram estes dados, evidenciando que a adaptação das práticas avaliativas no contexto do ensino remoto facilitou um espaço propício para a reflexão e a inovação pedagógica (Yakimova et al., 2023; Toni et al., 2021). Estes resultados estão ainda em linha com investigação anterior que destaca a importância de práticas de *feedback* eficazes para a autorregulação da aprendizagem dos alunos e para a sua adaptação ao ensino a distância (Flores et al., 2024). Todavia, há também sugestões de que algumas mudanças possam ter sido apenas superficiais, focando-se no uso de recursos tecnológicos, mas mantendo práticas tradicionais de ensino, sendo a tecnologia predominantemente utilizada de forma instrumental, sem uma verdadeira transformação pedagógica (Orhan; Beyahn, 2020; Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Aspetos relacionados com as condições estruturais e institucionais para o ensino merecem uma reflexão mais aprofundada, mas também dimensões associadas ao profissionalismo docente e às culturas profissionais. Emergiram como prioridades a que se deve dedicar mais atenção a formação específica para professores, o reforço dos meios tecnológicos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas, visando uma melhor preparação dos docentes para enfrentar futuros cenários de ensino que integrem as tecnologias de forma mais eficaz. Esta situação corrobora outros estudos que enfatizam a necessidade de integrar as ferramentas digitais no ensino, de modo a que sejam vistas não apenas como recursos auxiliares, mas como elementos fundamentais para a reconfiguração da pedagogia em novos contextos de ensino e aprendizagem (Flores et al., 2023). A formação contínua, neste contexto, assume-se como uma necessidade fundamental, sendo indispensável para o desenvolvimento de competências digitais que permitam aos professores adaptar as suas práticas pedagógicas (Silva Monteiro, 2020).

A preparação dos docentes deve, portanto, ser encarada como uma condição essencial, complementada pela disponibilização de recursos e materiais adequados (Lemay; Doleck; Bazelais, 2023) e pela inclusão de pedagogia digital nos currículos da formação inicial de professores (Barreto; Rocha, 2020). A continuidade da investigação é, portanto, necessária para clarificar que mudanças foram efetivamente implementadas, não só a curto, mas também a médio e longo prazo, e para analisar o seu impacto tanto no ensino presencial quanto em futuros cenários de ensino a distância. Estudos em diferentes contextos confirmam a ideia de que muitos professores conseguiram adaptar-se com sucesso ao ensino *online* (Flores et al., 2023; Flores et al., 2024), relatando maior motivação e foco nas suas práticas educativas durante a transição para o ensino *online* (Lemay et al., 2023; Flores et al., 2021b). No entanto, a experiência e formação prévias revelaram-se determinantes para uma adaptação eficaz (van der Spoel et al., 2020; Trindade; Correia; Henriques, 2020). Deste modo, é imperativo continuar a investir na formação docente e na criação de ambientes de ensino que permitam abordagens inovadoras, promovendo experiências colaborativas e interativas (González et al., 2023) e assegurando uma educação de qualidade em qualquer contexto.

Agradecimentos

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

- ATMOJO, A.; NUGROHO, A. EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. **Register Journal**, Salatiga, v. 12, n. 1, p. 49-76, 2020. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- ÁVALOS, B.; FLORES, M. A. School-based teacher collaboration in Chile and Portugal. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Londres, v. 51, n. 1, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1854085>
- ÁVALOS, B.; FLORES, M. A.; ARANEDA, P. Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 times. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Londres, v. 27, n. 1, p. 1-17, 2021. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2012758>
- AZEVEDO, J. COVID e educação: da emergência às oportunidades. In: ALVES, J.; BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID-19 e Educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 20 setembro de 2024.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 4, p. 457-465, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- DEMPSEY, T.; MESTRY, R. Teachers' perceptions and experiences of navigating continuing professional development during the COVID-19 pandemic. **Education Sciences**, Basel, v. 13, n. 9, p. 933, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13090933>
- ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, L.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.
- FLORES, M. A. et al. Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: A experiência de professores portugueses. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, n. 21, p. 1-26, 28 set. 2021a. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>

FLORES, M. A. et al. Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 34, n. 1, 2021b. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>

FLORES, M. A. et al. Remote teaching in times of COVID-19: teachers' adaptation and pupil level of participation. **Technology, Pedagogy and Education**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2023. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2270491>

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, Londres, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>

FLORES, M. A. et al. Online learning, perceived difficulty and the role of feedback in COVID-19 times. **Research in Post-Compulsory Education**, Londres, v. 29, n. 2, p. 324-344, 2024. <https://doi.org/10.1080/13596748.2024.2330784>

FLORES, M. A.; SMITH, K. Formação de professores no contexto pós-Covid: lições aprendidas a partir da experiência de formadores de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, n. 7, p. e022013. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/799>

GONZÁLEZ, C.; PONCE, D.; FERNÁNDEZ, V. Teachers' experiences of teaching online during COVID-19: implications for post pandemic professional development. **Education Tech Research Dev**, v. 71, p. 55-78, 2023. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10200-9>.

KIDD, W.; MURRAY, J. The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 4, p. 542-558, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.182048>.

LEMAY, D.; DOLECK, T.; BAZELAIS, P. Transition to online teaching during the COVID-19 pandemic. **Interactive Learning Environments**, Londres, Volume 31, n. 4, p. 2051-2062. 2023. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1871633>.

MAKIPAA, T.; HAHL, K.; LUODONPAA-MANNI, M. Teachers' perceptions of assessment and feedback practices in Finland's foreign language classes during the Covid-19 pandemic. **CEPS Journal**, Ljubljana, v. 11, p. 219-240, 2021. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1108>.

ORHAN, G.; BEYHAN, O. Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during COVID-19 pandemic. **Social Sciences and Education Research Review**, Constanta, v. 7, p. 18-44, 2020. <https://econpapers.repec.org/RePEc:edt:jsserr:v:7:y:2020:i:1:p:8-44>

SILVA MONTEIRO, S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>

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

TRUST, T.; WHALEN, J. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, Londres, v. 28, n. 2, p. 189-199, 2020.

UNESCO. **COVID-19 educational disruption and response**. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>. Acesso em: 29 set. 2020.

VAN DER SPOEL, I.; NOROOZI, O.; SCHUURINK, E.; VAN GINKEL, S. Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid-19 pandemic in the Netherlands. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 4, p. 623-638, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>

SCULL, N.; PHILLIPS, M.; SHARMA, U.; GARNIER, K. Innovations in teacher education at the time of COVID-19: an Australian perspective. **Journal of Education for Teaching**, Londres, v. 46, n. 4, p. 497-506, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701>

SEPULVEDA-ESCOBAR, P.; MORRISON, A. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 4, p. 587-607, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>

YAKIMOVA, S. et al. Métodos de avaliação de aprendizagem remota implementados durante a COVID-19: uma revisão abrangente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023059, 2023. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18529>

YANG, M.; OH, Y.; LIM, S.; KIM, T. Teaching with collective resilience during COVID-19: Korean teachers and collaborative professionalism. **Teaching and Teacher Education**, v. 126, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104051>