

# **TRANSPONDO FRONTEIRAS: DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

Organizadores

Luiz Gustavo Tiroli

João Fernando de Araújo

Adriana Regina de Jesus Santos

Rafael Bianchi Silva

Marília Evangelina Sota Favinha



## FICHA CATALOGRÁFICA

Tirolí, Luiz Gustavo; Araújo, João Fernando de; Santos, Adriana Regina de Jesus dos; Silva, Rafael Bianchi; Favinha, Marília Evangelina Sota (Org.).

**Transpondo fronteiras:** diálogos sobre currículo, formação e trabalho docente em contextos nacionais e internacionais / Organizadores: Luiz Gustavo Tirolí, João Fernando de Araújo, Adriana Regina de Jesus Santos, Rafael Bianchi Silva, Marília Evangelina Sota Favinha. – Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025.  
682 p.

ISBN: 978-65-5046-098-3

1. Currículo 2. Formação docente 3. Trabalho docente 4. Pesquisa educacional 5. Educação internacional

I. Tirolí, Luiz Gustavo. II. Araújo, João Fernando de.

III. Santos, Adriana Regina de Jesus dos. IV. Silva, Rafael Bianchi.

V. Favinha, Marília Evangelina Sota. VI. Título.

CDD: 370.71

CDU: 37.013.73

### Índices para Catálogo Sistemático

1. Currículo: Diálogos sobre perspectivas educacionais nacionais e internacionais  
370.71
2. Formação docente: Construção e trabalho pedagógico global 371.12
3. Educação comparada: Estudos sobre formação e trabalho docente 370.71

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>PREFACE.....</b>	<b>18</b>
<b>PREFÁCIO (PORTUGUÊS) .....</b>	<b>24</b>
<b>PREFÁCIO (ESPAÑHOL) .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>36</b>
<b>A PEDAGOGIA COMO CAMPO DE DISPUTA E A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS NO CURRÍCULO</b>	
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	
Adriana Regina de Jesus Santos	
Miguel da Piedade Satyambula	
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>52</b>
<b>CONDIÇÃO DE LIQUIDEZ, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE ZYGMUNT BAUMAN</b>	
Rafael Bianchi Silva	
Fábio Cardoso Lopes	
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>69</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO: ENTRE COMPETÊNCIAS, MERCADO E FORMAÇÃO CRÍTICA</b>	
Letícia Bassetto Secorum	
Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>81</b>
<b>ESPAÇO ESCOLAR E IDENTIDADES CULTURAIS: NOTAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE</b>	
Christian Muleka Mwewa – UFMS	
Crisley de Souza Almeida Santana – UFMS	
Thalita Pereira da Silva – UFMS	
Júlyana Sueme Winkler Oshiro Galindo – UEMS	
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>103</b>
<b>CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR: A LEITURA COMO POSSIBILIDADE FRENTE AOS DESAFIOS</b>	
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	
Gislaine Franco de Moura	
Adriana Regina de Jesus Santos	
Marta Silene Ferreira Barros	

<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>118</b>
<b>CURRÍCULO, CIDADANIA E DEMOCRACIA: NOTAS PARA UMA LUTA ANTI-NEOCONSERVADORA</b>	
Diego Correia Machado	
Diego Rosa	
Rogério Aguiar Sobrinho	
Rafael Marques Gonçalves	
<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>131</b>
<b>PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA</b>	
Gisele Gomes Carvalho	
Mônica Aparecida Rodrigues Luppi	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>141</b>
<b>TROCAS ENRIQUECEDORAS: SAN MINIATO (ITÁLIA) E OURINHOS (BRASIL), FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	
Karina Jacob Monteiro	
Sandra Regina Ferreira de Oliveira	
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>152</b>
<b>LIÇÕES DE RESILIÊNCIA E EMPATIA: O TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL DURANTE A PANDEMIA</b>	
Susana Isabel Peixeiro Pereira	
Bravo Nico	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>167</b>
<b>ESCREVER O MESMO LIVRO E TRANSPOR FRONTEIRAS: CURRÍCULOS ANDANTES E CONTOS MIGRANTES</b>	
Jader Janer Moreira Lopes	
Denise Vieira Franco	
Rafael Alberto González González	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>182</b>
<b>NA CIRANDA ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E HISTÓRIA, CABE MAIS UM? REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA</b>	
João Fernando de Araújo	
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	
Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>CAPÍTULO 12 .....</b>	<b>199</b>
<b>PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL</b>	
Samuel de Oliveira Rodrigues	
Sandra Aparecida Pires Franco	

<b>CAPÍTULO 13 .....</b>	<b>213</b>
<b>A PROPOSTA DE ELKONIN PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PELA ANÁLISE SONORA DA PALAVRA</b>	
Janaina Damasco Umbelino	
<b>CAPÍTULO 14 .....</b>	<b>228</b>
<b>DOCÊNCIA POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MILITAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE</b>	
Lívia Aparecida de Almeida e Sousa	
Vanessa Regina Pontes Ribeiro	
<b>CAPÍTULO 15 .....</b>	<b>243</b>
<b>CULTURA E MEMÓRIA NA/COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	
Itamar Cunha de Souza	
Joelma Ferreira Franzini	
Raimara Neves de Souza	
Rafael Marques Gonçalves	
<b>CAPÍTULO 16 .....</b>	<b>257</b>
<b>POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA</b>	
William de Goes Ribeiro	
Janiara de Lima Medeiros	
Josienne Mazzini da Costa	
Aline Araújo da Silva	
<b>CAPÍTULO 17.....</b>	<b>274</b>
<b>DA AUSÊNCIA À NARRATIVIDADE: DISCUSSÕES E TENSÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEVIDO À FRAGILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	
Altair Alberto Fávero – UPF	
Mateus Lorenzon – UPF	
Luiz Marcelo Darroz – UPF	
<b>CAPÍTULO 18 .....</b>	<b>290</b>
<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	
Giovanna Martins Capaci Rodrigues	
Ana Luiza Marques Pedraçoli	
Luiz Gustavo Tiroli	
Adriana Regina de Jesus Santos	
<b>CAPÍTULO 19 .....</b>	<b>306</b>
<b>O ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	
Renato Henrique Rehder	
Bernadete Lema Mazzafera	

Cassio Cabral Santos

<b>CAPÍTULO 20 .....</b>	<b>321</b>
<b>ENTRE A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E A JUSTIÇA TERRITORIAL: EDUCAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTOS REGIONAL ENDÓGENO NO BRASIL</b>	
Paola Andressa Scortegagna Murilo Barche Alves	
<b>CAPÍTULO 21.....</b>	<b>337</b>
<b>O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS</b>	
Isaura Monica Souza Zanardini Rosane Toebe Zen Marina Garcia Lara Juliana Almeida Matos	
<b>CAPÍTULO 22 .....</b>	<b>351</b>
<b>MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: IMPACTOS DA PLATAFORMIZAÇÃO NO CURRÍCULO E NO TRABALHO DOCENTE</b>	
Vanderlisse Ribeiro Alves Bolgenhagen Robson Kleemann Eduardo da Rosa Duarte Luizane Schneider	
<b>CAPÍTULO 23 .....</b>	<b>364</b>
<b>CONTROLE E MERCADO: A CONVERGÊNCIA ENTRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL</b>	
Cauê Lucas Azevedo da Silva Rafael Cauê Leite Fabrício Rafael Marques Gonçalves	
<b>CAPÍTULO 24 .....</b>	<b>381</b>
<b>TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL</b>	
Cássia Kanarski Campanini Mariana Viana Niziolek Oswaldo Antônio Oriani Júnior Vitória Nascimento	
<b>CAPÍTULO 25 .....</b>	<b>399</b>
<b>INVENÇÕES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: CRIAÇÕES DOCENTES E DIFERENÇAS</b>	
Rafael Ferreira de Souza Honorato Rallyane Ranielly Alves da Silva Juan Cleslay Pereira Ventura Gabriel César de Araújo	
<b>CAPÍTULO 26 .....</b>	<b>413</b>

***STORYTELLING NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O POTENCIAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA CRIAR UM PLANO DE AULA***

Rosilda de Menezes

Helenara Regina Sampaio Figueiredo

Bernadete Lema Mazzafera

Juliana Gomes Fernandes

**CAPÍTULO 27 .....431**

**CURRÍCULO ENDÓGENO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE SERVICE-LEARNING E UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONTEXTUALIZADA**

Olavo Henrique de Souza Chicoski

Mario Prokopiuk

**CAPÍTULO 28 .....450**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES POLÍTICAS CURRICULARES NA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 02/2015**

Maria das Dores Trajano Ribeiro – UFCG

Ângela Cristina Alves Albino – UFPB/UFCG

**CAPÍTULO 29 .....462**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO (2000-ATUALIDADE)**

Angélica Ianqui Continho (doutoranda no PPE/UEM)

Mário Luiz Neves de Azevedo (professor na UEM)

**CAPÍTULO 30 .....479**

**CLASSES ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Andréa Cristina Ferreira Silva da Silva

Moisés Ribeiro do Nascimento

Marcos Aurélio Campello Junior

Rogéria Torres Rocha

**CAPÍTULO 31.....492**

**PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO**

Lucas Henrique Barbosa Alves

Fabio Alexandre Borges

Fabiane Freire França

**CAPÍTULO 32 .....505**

**ENSINO DA TEMÁTICA AFRICANA E LEI 10.639/2003: ENTRE CONHECIMENTOS CURRICULARES E SABERES DOCENTES**

Cleidiane Lemes de Oliveira

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Teodoro Adriano Costa Zanardi

<b>CAPÍTULO 33 .....</b>	<b>521</b>
<b><i>"A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER":</i> ESCRIVÊNCIAS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS</b>	
Alex Sander da Silva	
Jéssica Vicência das Chagas Machado	
Glads Silva da Cunha dos Santos	
<b>CAPÍTULO 34 .....</b>	<b>536</b>
<b>O CAMINHO DAS ÁGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CICLO DA ÁGUA INFLUENCIADO PELAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS</b>	
Nilson Alexandre Pereira de Carvalho	
Guilherme Antonio Finazzi	
<b>CAPÍTULO 35.....</b>	<b>552</b>
<b>VESTINDO O PLÁSTICO: OFICINA DE REUTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ENSINO MÉDIO</b>	
Manuela Isis de Brito Almeida	
Guilherme Antonio Finazzi	
<b>CAPÍTULO 36 .....</b>	<b>568</b>
<b>POLUIÇÃO DAS ÁGUAS COMO TEMA GERADOR NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA A PARTIR DE PROBLEMA DOS RIOS DE FEIRA DE SANTANA – BA</b>	
Thaila Verena Pinho de Jesus	
Guilherme Antonio Finazzi	
<b>CAPÍTULO 37 .....</b>	<b>582</b>
<b>EXPLORAÇÃO DE CONCEITOS DE QUÍMICA E BIOLOGIA EMPREGANDO REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A QUALIDADE DAS ÁGUAS SUPERFICIAIS DE FEIRA DE SANTANA – BA</b>	
Rafaela de Lima Oliveira	
Guilherme Antonio Finazzi	
<b>CAPÍTULO 38 .....</b>	<b>598</b>
<b>CAMINHOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES: EXPLORANDO A MATEMÁTICA COM TECNOLOGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA</b>	
Vagner Campeão	
Karina Jacób Monteiro	
Sidney Lopes Sanchez Júnior	
<b>CAPÍTULO 39 .....</b>	<b>613</b>
<b>A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE: QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS POR ESSA TAREFA E COMO FORMENTÁ-LA?</b>	
Claudecir dos Santos	
Jéssica Luana Casagrande	



<b>CAPÍTULO 40.....</b>	<b>631</b>
<b>CÍRCULOS DE LEITURA NA GRADUAÇÃO: TESSITURAS LITERÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE</b>	
Patrícia Barros Soares Batista Giane Maria da Silva	
<b>CAPÍTULO 41 .....</b>	<b>647</b>
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ALFABETIZAR CIENTIFICAMENTE: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS</b>	
Mariana Vaitiekunas Pizarro	
<b>CAPÍTULO 42 .....</b>	<b>666</b>
<b>REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Sandra Regina Mantovani Leite Jaqueline Delgado Paschoal	
<b>CAPÍTULO 43 .....</b>	<b>682</b>
<b>IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PEDAGOGA DA AMAZÔNIA</b>	
Maria Andréia Moreira Jacqueline Lidiane de Souza Wendell Fiori de Faria	
<b>CAPÍTULO 44 .....</b>	<b>700</b>
<b>QUALIDADE PERCEBIDA NO INTERNATO MÉDICO: DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS DISCENTES</b>	
Luis Alberto Valotta Paulo Fernandes Saad Augusto Santana Palma Silva	
<b>CAPÍTULO 45 .....</b>	<b>717</b>
<b>NEUROCIÊNCIA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	
Juliana Gomes Fernandes – IFPR/UNOPAR Bernadete Lema Mazzafera – UNOPAR Luciane Guimarães Batistella Bianchini – UEM	
<b>CAPÍTULO 46 .....</b>	<b>726</b>
<b>SOCIOLOGIA/CIÊNCIA SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE</b>	
Jaqueline Fabeni dos Santos Ângela Maria de Sousa Lima	
<b>CAPÍTULO 47 .....</b>	<b>737</b>
<b>AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO: INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA PROMOVER COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS E INVESTIGATIVAS</b>	
Eduardo Campechano-Escalona Isabel Cristina Díaz de Campechano	

Luis Orbegoso-Dávila  
Ayolaida Rodríguez Miranda

<b>CAPÍTULO 48 .....</b>	<b>754</b>
<b>CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS PARA O</b>	
<b>CURRÍCULO, PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE</b>	
David da Silva Pereira	
Aline de Souza Sanches	
Rômulo Rodrigo de França Patrício	
Silvana Dias Cardoso Pereira	

<b>CAPÍTULO 49.....</b>	<b>771</b>
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FÉLIX QUILOMBOLA:</b>	
<b>FROTEIRA A SEREM TRANSPOSTAS</b>	
Denílvia Andrade Texeira dos Santos	

<b>CAPÍTULO 50 .....</b>	<b>788</b>
<b>"ÁFRICA E BRASIL- NOSSAS RAÍZES": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A</b>	
<b>IMPLANTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE</b>	
Vanessa Caroline da Cruz	

<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>806</b>
------------------------------------	------------

<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>808</b>
------------------------------	------------

## **CAPÍTULO 9**

### **LIÇÕES DE RESILIÊNCIA E EMPATIA: O TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL DURANTE A PANDEMIA**

Susana Isabel Peixeiro Pereira

Bravo Nico

#### **INTRODUÇÃO**

Em Portugal, a pandemia da Covid-19 levou ao encerramento dos estabelecimentos de ensino, à suspensão das atividades letivas presenciais e a profundas alterações nas dinâmicas educativas dos agrupamentos de escolas, com consequências a nível dos processos de ensino e de aprendizagem. Os diversos atores educativos – professores, alunos, pais – sentiram necessidade de encontrar respostas e de reconfigurar as suas práticas face a uma nova realidade.

No presente artigo, abordamos as mudanças no trabalho docente, durante o período pandémico, em Portugal. Com a transição do ensino presencial para o ensino remoto de emergência (ERE), foi exigido aos docentes uma resposta rápida, no sentido de continuarem a promover oportunidades de aprendizagem para os alunos, com mudanças abruptas nas suas práticas pedagógicas e repercussões na sua vida pessoal e familiar, na sua saúde mental e bem-estar.

#### **ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Um dos estudos de Flores et al. (2021b) visou compreender a forma como os professores portugueses do ensino básico e secundário se adaptaram ao novo contexto do ERE. Relativamente às condições para a operacionalização do ERE, 96,7% dos professores referiu que dispunha de um computador próprio, 98,9% tinha acesso à internet em casa e 83,5% assumiu ter condições em casa adequadas ao ERE. Cerca de 14,4% dos participantes assumiu já ter tido experiência anterior de ensino a distância, o que se traduziu numa maior

facilidade em definir estratégias no ERE. Apenas 35,7% dos participantes considerou a formação disponibilizada suficiente.

No estudo supracitado, a percepção dos docentes sobre o apoio das lideranças durante a transição para o ERE foi muito positiva, embora o apoio dos colegas também tenha sido essencial. Apesar de a maioria dos professores ter conseguido lidar bem com as mudanças impostas, 81,4% acusou cansaço devido ao aumento de tempo despendido na preparação e dinamização do ensino e avaliação a distância. Os docentes assumiram que foi difícil ajustar os conteúdos às necessidades de todos os alunos e que aqueles que precisavam de mais apoio eram aqueles que estavam inseridos em famílias disfuncionais que não colaboravam no ERE. A interação com os pais foi uma tarefa exigente para os professores, uma vez que muitos encarregados de educação acompanhavam as aulas *online* juntamente com os seus educandos, levando a sentimentos de insegurança por parte dos docentes, e nem sempre tinham um comportamento adequado.

No que se refere às principais dificuldades sentidas pelos professores no ERE, destacam-se a falta de equipamentos adequados por parte dos alunos, a dificuldade em envolver os alunos nas aprendizagens e captar a sua atenção, a falta de tempo, a inexistência de formação adequada e a falta de apoio por parte dos pais. Para ajudar a superar estas dificuldades, os docentes recorreram ao apoio, essencialmente, dos pares.

Com o ERE, as condições de prestação do serviço docente foram diferentes, uma vez que se verificaram alterações do espaço de trabalho, das exigências profissionais, da vida familiar, entre outros fatores. Flores et al. (2021b) apontaram as exigências de tempo, o stress, a dificuldade em conciliar o trabalho docente com a vida familiar e a falta de conhecimentos sobre as ferramentas digitais específicas do ensino *online* como principais dificuldades. A sobrecarga de trabalho foi um dos aspetos analisados na investigação do CNE (2021). Neste sentido, 95% dos docentes referiu que o volume de trabalho foi maior no período de ERE e cerca de 75% considerou que o esforço exigido pelas tarefas no ERE foi superior às do ensino presencial. As três tarefas apontadas pelos professores, como sendo as mais exigentes em termos de trabalho, foram dar *feedback* aos alunos relativamente às atividades realizadas, preparar novos materiais incluindo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e contactar e interagir com os alunos. A pesquisa e seleção de materiais bem como os contactos e interação com os alunos constituíram-se igualmente como tarefas mais exigentes em contexto de ERE.

Um outro desafio que se colocou aos docentes, durante o ERE, foi o apoio aos alunos com necessidades específicas. Cerca de 86% dos docentes considerou difícil ou muito difícil a adequação do ensino aos alunos com necessidades específicas, sendo que 80% dos docentes de educação especial sentiu a mesma dificuldade (CNE, 2021).

No que respeita às mudanças nas práticas, os professores sentiram necessidade de proceder a mudanças, com planificação de novas estratégias pedagógicas e preparação de novos recursos e materiais. O estudo de Almeida e Pereira (2022) indicou que a maioria dos docentes inquiridos planificou o trabalho em equipa, com os pares e que sentiram necessidade de criar momentos para o grande grupo de alunos e momentos para pequenos grupos de acordo com as dificuldades dos alunos, fazendo diferenciação pedagógica através da diversificação de estratégias e ferramentas educativas.

Os docentes responsáveis por disciplinas de carácter mais prático, como a educação física, manifestaram dificuldades em planificar as suas aulas, tendo optado por elaborar planos de trabalho com indicações de exercícios para os alunos realizarem e enviarem evidências, através de fotos ou vídeos. Nas disciplinas que incluem atividades laboratoriais, essa dificuldade também se fez sentir, no entanto, alguns docentes recorreram a atividades laboratoriais que são disponibilizadas online.

Importa salientar que a relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno foi igualmente afetada no ERE:

Para os professores, a qualidade da interação relacional e comunicativa diminuiu muito, pelo facto de não ter os alunos presentes em sala de aula, tendo ainda reduzido o feedback e a interação com os alunos. Acresce ainda a natureza da relação pedagógica que a mediação tecnológica alterou, nomeadamente no que se refere ao contacto de proximidade e à dimensão afetiva: “foi muito difícil lidar com a impossibilidade de elogiar, de dar reforços positivos, de dar e receber feedback instantâneo, pela ausência da presença física”; “no ensino a distância falta e/ou é muito mais reduzida a contextualização, a motivação, o elogio e o reforço positivo”; “faltou o contacto e os afetos”; “mudou a relação pedagógica de proximidade com os alunos. Passou o computador a ser mais importante que o docente”; “o feedback é retardado no tempo” (Flores et al., 2021b, p.17-18).

Com o ERE, o professor assume um papel diferente, o de mediador e orientador das ações do aluno, no processo de construção do conhecimento, seleccionando recursos

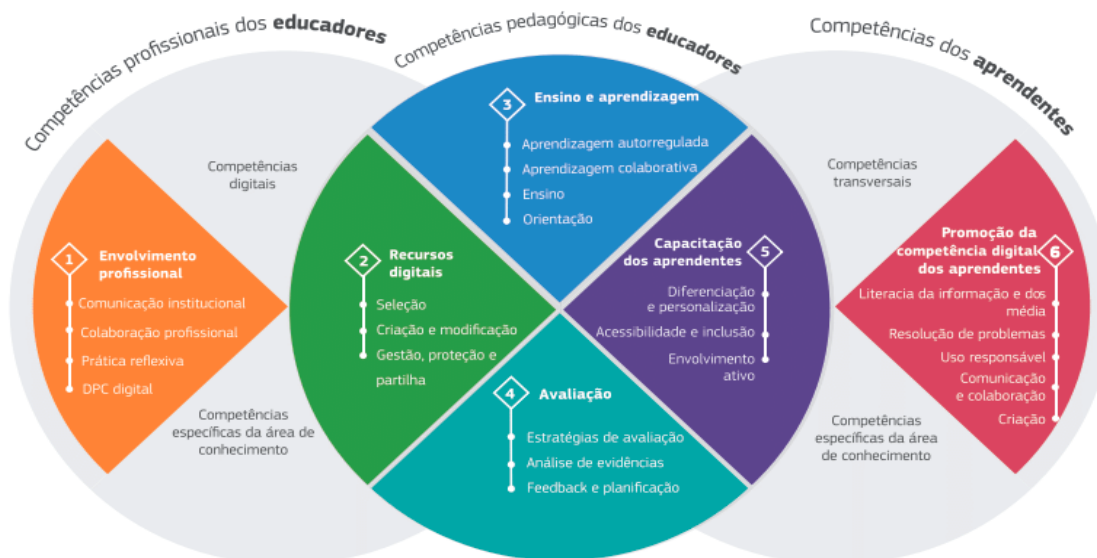
educativos e criando roteiros de aprendizagem, em que o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

## **COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS DOCENTES**

Da implementação do ERE, emergiu a necessidade de os docentes terem ou virem a desenvolver as competências digitais essenciais à sua prática pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem. Os resultados do TALIS 2018 (OCDE, 2019), que se configura como um inquérito internacional sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes e diretores, evidenciaram que 60% dos professores teve formação no âmbito das TIC no ano anterior e 18% assumiu uma grande necessidade de formação e desenvolvimento nesta área. Foi ainda possível concluir que, em 2018, em média, cerca de 53% dos professores permitia que os alunos recorressem às TIC no seu trabalho escolar ou projetos.

Num período que antecedeu a pandemia, a Direção-Geral da Educação solicitou um estudo, realizado pela Universidade de Aveiro, sobre as competências digitais dos docentes portugueses, com base no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores apresentado na Figura 1, que elenca as 22 competências, organizadas em 6 áreas. Este Quadro foi criado com os objetivos de promover as competências digitais dos cidadãos dos diferente estados membros e impulsionar a inovação na educação.

**Figura 1:** Quadro DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores



**Fonte:** Retirado de Comissão Europeia - <https://erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores>

Uma das principais conclusões do estudo é a de que o nível de proficiência em competência digital da maior parte dos docentes portugueses se pode considerar baixo. O nível de proficiência é especialmente baixo em duas das quatro áreas que correspondem às competências pedagógicas, a saber as Áreas de competência 3 – Ensino e aprendizagem e 4 – Avaliação. A Área de competência 6 – Promoção da competência digital dos aprendentes apresentou-se igualmente como uma em que o nível de proficiência é mais baixo. Os resultados deste estudo destacam o facto de que os docentes com mais tempo de serviço, e consequentemente, com mais idade, apresentam níveis de proficiência mais baixos.

Reimers e Schleicher (2020) recorrem aos estudos do PISA de 2018, para concluir que os professores portugueses, apesar de já utilizarem as tecnologias digitais e as incluírem nas atividades pedagógicas, ainda não estão a aproveitar todo o potencial que estas tecnologias têm para melhorar o processo educativo e contribuir para a inovação na educação. Desta forma, é essencial que os docentes tenham acesso a formação adequada em tecnologia e que reflitam e reorganizem as suas práticas.

## **IMPACTO DA PANDEMIA NO BEM-ESTAR DOCENTE**

O impacto da Covid-19 na vida pessoal e profissional e o medo de contrair a doença foram fatores que influenciaram os níveis de ansiedade, stress e até depressão nos professores (Flores et al., 2023).

No mesmo sentido, Verdasca (2021) refere que, com o aumento de tempo de trabalho dos docentes, se verificou uma “invasão do seu tempo pessoal e da sua privacidade.” (p.5), aliada a uma grande pressão e exposição durante o ERE. Estas mudanças conduziram a um desgaste físico e psicológico que afetou o bem-estar dos professores.

No estudo sobre saúde psicológica e bem-estar, com dados recolhidos nas escolas portuguesas (Matos et al., 2022, p.19), evidenciou que

(...) os professores com uma perceção de maior impacto da pandemia de Covid-19 na sua vida relataram níveis mais baixos de satisfação com a vida e bem-estar, níveis mais elevados de sintomas psicológicos e psicopatológicos e uma perceção de menor apoio nas diferentes vertentes do contexto escolar, a nível da direção, dos colegas e da promoção de programas de competências.

Assim, a Covid-19 piorou a vida na escola a cerca de 68,6% dos docentes inquiridos, sendo que o género feminino foi mais afetado pelo mal-estar psicológico. Torna-se, desta forma, essencial “A implementação de programas de prevenção dos riscos psicossociais e de programas de promoção do bem-estar psicológico e da qualidade de vida dos docentes” (Matos et al., 2022, p. 182).

Em jeito de balanço, Flores et al. (2021a) referem que a perceção dos professores relativamente ao ERE foi positiva, tendo em conta todas as exigências da situação, embora se tenha verificado um aumento do cansaço, do stress e do receio. Os docentes consideraram ainda que o ERE contribuiu para a valorização da profissão docente.

## **O ESTUDO: OBJETIVOS, OPÇÕES METODOLÓGICAS E PARTICIPANTES**

Para o presente estudo, realizado no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, foram definidos vários objetivos a partir da seguinte questão de investigação: Como é que o Agrupamento de Escolas de um concelho do Alentejo Central e a sua rede de parceiros se organizaram para assegurar uma resposta educativa, durante a



pandemia? Contudo, para este artigo, selecionámos apenas um desses objetivos: conhecer o impacto que o ensino remoto de emergência teve no trabalho de professores durante a pandemia.

A Figura 2 ilustra as opções metodológicas assumidas durante a investigação.

**Figura 2:** Metodologia utilizada no estudo



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2025.

De acordo com os objetivos delineados, o paradigma interpretativo é aquele que mais se adequa a este estudo, na medida em que visa a compreensão, o significado e a ação (Coutinho, 2014). A abordagem mista, com recurso a inquéritos por entrevista e por questionário, foi a selecionada para o presente estudo. A modalidade adotada foi o estudo de caso.

Os participantes do estudo foram elementos da Direção do Agrupamento de Escolas selecionado; lideranças intermédias; professores; um grupo-turma de cada ciclo de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, passando pelo primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB), segundo ciclo do ensino básico (2.º CEB) e terceiro ciclo do ensino básico (3.º CEB); encarregados de educação; uma técnica; uma assistente operacional e representantes dos parceiros da escola.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, privilegiámos a análise de documentos orientadores do Agrupamento no âmbito do regime de educação a distância, como o Plano de Ensino a Distância, Planos Semanais de Trabalho destinados aos alunos, entre outros considerados relevantes para a investigação. As entrevistas semiestruturadas aos elementos da Direção do Agrupamento de Escolas, lideranças intermédias, docentes, crianças de uma sala da educação pré-escolar, alunos de uma turma de segundo ano do 1.º CEB, representantes de pais/encarregados de educação, técnica, assistente operacional e entidades parceiras constituíram-se como uma outra técnica de recolha de informação.

Foram ainda aplicados inquéritos por questionário às turmas selecionadas por nível/ciclo de escolaridade: uma turma de sexto ano do 2.º CEB, uma turma do oitavo ano do 3.º CEB, e uma turma de décimo segundo do ensino secundário. Devido à faixa etária, optámos por aplicar entrevistas, de grupo às crianças da educação pré-escolar e individuais aos alunos do primeiro ano do primeiro ciclo, conforme referido, e questionários aos alunos dos restantes níveis de escolaridade.

No processo de interpretação da informação obtida a partir dos documentos foi utilizada a análise documental. Para a análise da transcrição das entrevistas, recorremos à análise de conteúdo. Relativamente ao tratamento dos dados obtidos a partir dos questionários, nas questões fechadas foi aplicada a estatística descritiva e para a análise das questões abertas do questionário, recorremos à análise de conteúdo.

Ao longo de todo o processo de investigação foram tidas em conta as preocupações e questões éticas, como o Consentimento Informado, Livre e Esclarecido de cada um dos participantes ou a solicitação para gravação áudio das entrevistas.

## **RESULTADOS**

A adaptação dos professores às tecnologias educativas teve como suporte, em muitos casos, o trabalho colaborativo, como referiu a diretora de turma do 8.º ano – “E lá está, foi muito por entreajuda entre colegas. Eu acho que as pessoas tentaram-se ajudar umas às outras” (LI6) – e a coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário:

Houve aqui muito trabalho colaborativo entre nós e nós temos um grupo de professores que está ligado aqui ao plano tecnológico e que nos ajudava sempre.

(...) o trabalho colaborativo foi muito importante, muito importante! E isso ajudou muitas pessoas a ajudar os alunos também, obviamente. (LI5)

De uma forma geral, os participantes no estudo consideraram que os docentes conseguiram fazer uma boa adaptação ao uso das tecnologias educativas:

- Diretora do AEMN: “Foram-se adaptando, acho que até muito bem, tendo em conta o período que tiveram para experimentar e apropriarem-se das novas tecnologias, acho que até correu muito bem” (DE1);

- Subdiretor: “Sim, foram, no sentido de se adaptarem rapidamente a uma realidade que desconheciam, preocupados em continuar (...) acho que os professores se adaptaram bem, aliás, adaptaram-se tão bem que agora não prescindem do *Teams*” (DE2);

- Diretora de turma do 8.º ano: “Excelente! Atendendo a que o nosso corpo docente está extremamente envelhecido e poucos são aqueles que têm menos de 45 anos na minha escola, eu acho que foi excelente” (LI6).

Contudo, a adaptação às tecnologias foi, na perceção de alguns entrevistados, um processo difícil e que exigiu muito esforço da parte dos docentes. Exemplo disso são os testemunhos das coordenadoras dos diretores de turma do ensino secundário – “Houve colegas que eu acredito que tenham sentido mais angústias porque não estavam tão à vontade. Mas penso que foi feito um esforço e isso foi ultrapassado” (LI5) – e do 3.º CEB: “Portanto, dizer que é um caminho fácil, não me parece. Que foi um esforço geral, foi, sem dúvida nenhuma. Foi um esforço geral. Acho que, no geral, correu bem, todos fomos melhorando ao longo do tempo, uns mais do que outros.” (LI4)

A processo de adaptação às tecnologias educativas decorreu a ritmos diferenciados, como referiu a docente de 11.º ano – “Uns mais depressa, outros mais devagar...” (P3) -, sendo que cada docente fez um trabalho diferenciado com os alunos, de acordo com as suas competências digitais, tal como indicado pela assessora: “Depois, conforme as suas competências, fizeram coisas mais interessantes ou menos interessantes” (DE3).

O processo de adaptação dos docentes às tecnologias ao serviço da educação acabou por acontecer, em alguns casos, por necessidade, uma vez que cada docente se sentiu obrigado a adaptar-se às circunstâncias que se viviam, como evidencia o testemunho da coordenadora dos diretores de turma de 3.º CEB:

Pronto, houve necessidade disso (..) Eu achava que a classe docente estava acomodada, mas foi obrigada a abrir os olhos e a despertar. É a ideia que eu tenho. Até mesmo os mais acomodados tiveram que mudar, tiveram que mudar automaticamente, menos do que aquilo que, se calhar, pretendiam. (LI4)

O ERE, tratando-se de uma modalidade de ensino nova e quase desconhecida para a maioria do corpo docente, teve um impacto no trabalho dos professores. Exigiu aos docentes uma grande disponibilidade de horário para conseguirem dar resposta a todas as solicitações que se colocavam. A comprovar esta situação estão os seguintes testemunhos:

- Docente do 11.º ano: “os diretores de turma tinham que ter uma disponibilidade quase de 24 sobre 24 horas e, mesmo assim, parecia que não chegava” (P3);
- Coordenadora dos diretores de turma de 2.º CEB: “Eu trabalhei... não sei se o dobro, se o triplo das horas” (LI3);
- Coordenadora do 1.º CEB:

(...) por isso é que eram horas seguidas sentadas numa cadeira, para fazer um grupo agora, e um grupo depois (...) as turmas que eram mistas, no caso dos meios rurais, era uma para este ano de escolaridade, para o outro, para ir um bocadinho a cada disciplina, depois eram mais aqueles miúdos que faziam tudo diferente dos outros e que estavam a apanhar moscas se estivesse naquele grupo ia só destabilizar... íamos ter mais um bocadinho só com aquele sozinho (LI2).

Professora titular do 2.º ano:

(...) a vida profissional dos professores, assim é que eu devo dizer, passou a ser a vida pessoal dos professores, porque o número de horas que nos era exigido de trabalho diário era extremamente intenso, porque nós tínhamos de produzir materiais e tínhamos de produzir materiais específicos (...) os professores, nessa altura, trabalhavam muitíssimas horas e sempre um bocadinho no fio da navalha, porque estavam também eles próprios a aprender em simultâneo (P2).

O ERE forçou os docentes a adaptarem-se a novas metodologias de ensino, como referiu a professora titular do 2.º ano – “teve que haver uma espécie de formação contrarrelógio para, de um momento para o outro, para o paradigma daquilo que nós fazemos em trabalho presencial poder ter tradução em trabalho online, à distância” (P2) –

e a diretora do AEMN: “E também o obrigar a reformular as planificações de forma a que elas sejam mais eficazes e saber exatamente o timing: agora tenho de fazer isto, como é que eu vou fazer, que material é que poderá resultar mais à distância.” (DE1).

Consequentemente, todo este processo levou ao cansaço e exaustão que afetou muitos docentes durante o ERE, tal como referiu a coordenadora dos diretores de turma do 3.º CEB – “Pessoalmente, foi muito cansativo o seguinte: tinha o computador ligado... eu dei por mim a ter o computador ligado das sete da manhã às dez da noite. Foi assim meses. Eu até me esquecia...” (LI4) - e a coordenadora do 1.º CEB:

(...) isso tudo foi muita responsabilidade da parte dos professores, mas que nos deixou muito esgotados, acompanhando com a situação de que toda a gente estava em casa, não havia aquele convívio que umas pessoas sentem mais necessidade de que outras, mas que se faz ressentir sempre, quanto mais não seja, mesmo aqueles que não sentem muita necessidade do contacto, mas o facto de estarem presos, entre aspas, acaba por ter alguma influência na nossa disposição, a facilidade ou não de encarar as dificuldades que vão surgindo (LI2).

A nova modalidade de ensino conduziu, naturalmente, a um desenvolvimento de competências digitais por parte dos professores, conforme testemunho do representante de EE do 2.º ano – “No caso dos professores, claramente obrigou-os a fazer capacitação na área das tecnologias educativas e dos recursos a usar nas mesmas tecnologias” (EE2”). A coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário afirmou que

O ter contacto com ferramentas que alguns deles não conheciam, e que, de certa forma, lhes suscitou interesse e os levou a querer saber mais e a usar, penso que isso aconteceu, para uns mais do que para outros, mas de uma maneira geral, aconteceu para todos e, claro, acho que sim, que lhes abriu novos horizontes e permitiu melhorar bastante a nossa prática (LI5).

Durante esta modalidade de ensino, houve uma tentativa, por parte dos professores, de conseguirem apoiar todos os alunos, ainda que a distância, ainda que possa não ter sido suficiente, como se pode ler nas palavras da coordenadora do 1.º CEB: “Efetivamente, eu não sei se [o apoio dado pelos professores] foi suficiente, mas que fizeram o seu melhor, eu tenho a certeza que sim” (LI2).

Um dos aspetos associados ao ERE que afetou os docentes foi a interferência da vida profissional com a vida familiar. Muitos professores estavam em casa a dinamizar aulas online e tinham também os filhos em aulas e outros elementos da família em teletrabalho, o que fez com que esta gestão não fosse fácil, como prova a informação dada pela coordenadora de 1.º CEB: “sei que a rotina familiar e pessoal dos professores e das famílias também, foi completamente alterada (...) Já para não falar das relações familiares de cada professor... que, pronto, isso já toda a gente sabe não é...” (LI2).

Na perceção de parte dos inquiridos se registou uma valorização do papel do professor, assente em evidências. A comprovar esta valorização está o testemunho da professora titular do 2.º ano: “Eles reconheceram que o trabalho dos professores tinha sido excelente e fizeram questão, muitos representantes dos encarregados de educação fizeram questão de fazer chegar essa informação também aos órgãos da Direção” (P2).

Na opinião de um menor número de entrevistados, essa valorização foi temporária, uma vez que se verificou apenas no início do período de aulas *online*. Neste sentido, a diretora do AEMN afirmou que “Acho que já caiu em esquecimento. Acho que agora está um bocadinho em esquecimento” (DE1) e a assessora referiu que “Houve ali nas primeiras semanas, mas passou depressa” (DE3).

Por outro lado, foi referido por alguns inquiridos, como foi o caso da coordenadora do 1.º CEB, a falta de evidências para comprovar a valorização do papel do professor:

Não sei [se houve uma valorização do papel do professor]... Eu espero que sim, mas não tenho nada assim palpável que me dê essa confirmação. Quem valoriza, continua a valorizar e quem não valoriza muito, continua a não valorizar. Por isso é que eu digo: eu espero que sim, mas não tenho nada de concreto que me dê essa confirmação. Isto no meu caso pessoal. No caso dos outros professores do departamento, também não sei, mas eu tenho esperança (risos) (LI2).

Os dados recolhidos relativamente à valorização do papel do professor apontam para a divisão de opiniões, pois houve quem defendesse que a mesma aconteceu durante o ERE, com base em evidências e outros não dispunham de evidências que comprovassem esse facto. A valorização foi também considerada temporária, uma vez que terá acontecido apenas durante o ERE.

A implementação do ERE trouxe novas práticas pedagógicas, que foram consideradas oportunidades e poderão ter continuidade no futuro: a realização de reuniões *online* entre os diversos atores educativos, cujas vantagens destacadas são diversas; o uso de novas ferramentas digitais, aliado a novas estratégias e metodologias de ensino, que continuam a ser utilizadas no ensino presencial; docentes e discentes tiveram possibilidade de desenvolver competências digitais e novas dinâmicas de trabalho colaborativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, assim, que os professores se conseguiram adaptar ao ERE, ainda que a ritmos diferenciados, embora isso tenha requerido muito esforço e trabalho colaborativo. Tal como os alunos, nem todos os docentes estavam em igualdade de circunstâncias, pois alguns eram mais jovens e tinham mais facilidade do que outros e nem todos dispunham de equipamentos tecnológicos adequados ou acesso a rede de internet de qualidade.

Na perceção da maioria dos alunos dos 2.º e 3.º CEB, as competências digitais dos seus professores eram adequadas. No entanto, 56% dos alunos do ensino secundário considerou que não, o que corrobora os resultados do estudo realizado por docentes da Universidade de Aveiro (Lucas; Bem-Haja, 2021), solicitado pela Direção-Geral de Educação, sobre as competências digitais dos docentes, que evidenciaram que o nível de proficiência em competência digital da maioria dos docentes portugueses era baixo.

A nova modalidade de ensino acarretou mudanças no trabalho docente, nomeadamente, uma maior carga horária de trabalho, a adequação a novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de competências digitais. Tudo isto teve impacto na vida dos professores, que numa tentativa de apoiar todos os alunos a distância, com uma disponibilidade constante, atingiram o estado de exaustão, tal como referido nos estudos do CNE (2021) e de Flores et al. (2021a).

A dificuldade em conciliar o trabalho docente com a vida familiar, alguma falta de conhecimento sobre as ferramentas digitais desencadeou stress, tendo agravado a saúde psicológica e o bem-estar dos docentes, como concluíram Matos et al. (2022).

Este trabalho foi valorizado pelos pais e encarregados de educação, contudo, alguns docentes consideraram que esta valorização foi temporária, uma vez que no regresso ao ensino presencial, tudo foi esquecido.

O ERE criou oportunidades em termos de práticas pedagógicas, com recurso a tecnologias ao serviço da educação, que devem ser aproveitadas em benefício da melhoria do trabalho docente e de processos de ensino e aprendizagem de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maria de; PEREIRA, Paula Colares. O ensino online durante a pandemia em 2020 e 2021: uma experiência com professores no 1.º ciclo do ensino básico. **Revista Científica Educação para o Desenvolvimento**, n. 9, p.37-62, 2022. Disponível em: [https://joaodedeus.pt/wp-content/uploads/Revista\\_ED\\_09.pdf](https://joaodedeus.pt/wp-content/uploads/Revista_ED_09.pdf). Acesso em: 25 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação em tempo de pandemia**: problemas, respostas e desafios das escolas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2021. [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao em tempo de Pandemia.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao%20em%20tempo%20de%20Pandemia.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais**: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2014.

FLORES, Maria Assunção *et al.* Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 21, p. 1–26, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>. Acesso em: 6 jul. 2024.

FLORES, Maria Assunção *et al.* Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 34, p. 5-27, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FLORES, Maria Assunção *et al.* Remote teaching in times of COVID-19: teachers' adaptation and pupil level of participation. **Technology, Pedagogy and Education**, n. 33, p.57–72, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2270491>. Acesso em: 5 jul. 2024

LUCAS, Margarida; BEM-HAJA, Pedro. **Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental**. Aveiro: Ministério da Educação - Direção Geral da Educação, 2021. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/estudo\\_sobre\\_o\\_nivel\\_de\\_competencias\\_digitais\\_dos\\_docentes\\_do\\_ensino\\_basico\\_e\\_secundario\\_dos\\_agrupamentos\\_de\\_escolas\\_e\\_das\\_escolas\\_nao\\_agrupadas\\_da\\_rede\\_publica\\_de\\_portugal\\_continental.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/estudo_sobre_o_nivel_de_competencias_digitais_dos_docentes_do_ensino_basico_e_secundario_dos_agrupamentos_de_escolas_e_das_escolas_nao_agrupadas_da_rede_publica_de_portugal_continental.pdf). Acesso em: 2 jul. 2024.

MATOS, Margarida Gaspar de *et al.* **Saúde psicológica e bem-estar - Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar**: Monitorização e Ação. Lisboa: Direção-Geral de



Estatísticas da Educação e Ciência, 2022. Disponível em:  
[https://www.dgeec.medu.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi\\_final.pdf](https://www.dgeec.medu.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi_final.pdf) . Acesso em: 07 jul. 2024.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020. **OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em:  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>. Acesso em: 03 jul. 2024

OCDE. **TALIS 2018 Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 11 jul. 2024.

VERDASCA, José. A escola em tempos de pandemia: Narrativas de professores. **Revista Saber e Educar**, n. 29, p.6–17, 2021. Disponível em:  
<https://revista.esepf.pt/issue/view/1616/551>. Acesso em: 17 jul. 2024.