

Aventuras e desventuras de professores durante a pandemia em Portugal

Mariana Gaio Alves^I

Leonor Lima Torres^{II}

^IInstituto de Educação, Universidade de Lisboa (UIDEF), Lisboa – Portugal

^{II}Instituto de Educação, Universidade do Minho (CIED), Braga – Portugal

RESUMO – Aventuras e desventuras de professores durante a pandemia em Portugal^I. A pandemia exigiu adaptações imediatas no trabalho escolar cujas repercussões ainda não são bem conhecidas. No artigo, exploram-se os efeitos do confinamento nos modos de trabalho dos professores, considerando a utilização intensiva das tecnologias digitais e as oportunidades de aprendizagem profissional durante esse período. Recorre-se aos dados de um questionário respondido por professores do ensino básico e secundário entre julho e setembro de 2020. Identificam-se aprendizagens profissionais indissociáveis de mudanças nas dinâmicas pedagógicas e didáticas. Constata-se que a adaptação e adoção de novas práticas pelos professores variou em função do género, das habilitações, do nível de ensino, do tempo de serviço, entre outras variáveis.

Palavras-chave: **Pandemia. Professores. Aprendizagem Profissional. Portugal.**

ABSTRACT – Teachers' adventures and misadventures during the pandemic in Portugal. The pandemic called for immediate adaptations in school work, the repercussions of which are not yet fully understood. This paper explores the effects of lockdown on teachers' ways of working, considering the intensive use of digital technologies and professional learning opportunities during this period. Data from a questionnaire completed by primary and secondary school teachers between July and September 2020 is used. Professional learning is identified as inseparable from changes in pedagogical and teaching dynamics. The adaptation to and adoption of new practices by teachers were found to vary according to gender, qualifications, level of education taught and length of service, among other variables.

Keywords: **Pandemic. Teachers. Professional Learning. Portugal.**

Introdução

A recente crise pandémica constitui um acontecimento inédito, sendo muito relevante investigar e aprofundar conhecimento sobre as adaptações que vêm requerendo nos modos de vida e de trabalho. No que se refere à educação, a necessidade de assegurar a continuidade do trabalho escolar exigiu reestruturar rotinas de vida e trabalho de professores e alunos, bem como solicitou mudanças nas práticas pedagógicas (Chauvel; Delès; Pirone, 2021). Tratam-se de perturbações experienciadas, designadamente durante os confinamentos, que podem conter oportunidades de aprendizagem profissional com potencial para reconfigurar papéis e práticas dos professores (Ávalos; Flores; Araneda, 2022).

Assim sendo, neste artigo procura-se aprofundar o conhecimento sobre as rotinas de vida e trabalho perturbadas pelo confinamento e sobre as adaptações nas práticas docentes e na relação pedagógica com os estudantes, tendo em conta o recurso a tecnologias durante o primeiro confinamento e reunindo indícios sobre oportunidades de aprendizagem profissional. Nesse sentido, exploram-se quer apreciações dos docentes, quer as suas perceções sobre constrangimentos e limitações neste contexto inédito. Globalmente, admite-se que um horizonte diferente para o ensino, com recurso a tecnologias, poderá ter emergido das experiências dos professores na pandemia (Ávalos; Flores; Araneda, 2022), ainda que permaneça em aberto saber se suscitará uma efetiva e duradoura reconfiguração de práticas pedagógicas e de modos de vida e de trabalho.

A análise foca-se nas perceções de professores portugueses durante o primeiro confinamento geral no país (entre março e agosto de 2020), tendo por base resultados de um inquérito por questionário respondido por quase 4000 docentes nos ensinos básico e secundário. Note-se que, em Portugal, todas as escolas encerraram no dia 16 de março de 2020 quando passou a ter lugar o *ensino remoto de emergência*, o que significou a intensificação da utilização da plataforma de apoio ao ensino Moodle e o recurso intensivo a outros sistemas complementares, com destaque para o Google Meet, Classroom Teams, Skype e Zoom. O Ministério da Educação divulgou, logo em 27 de março de 2020, um documento contendo princípios orientadores para as necessárias adaptações do ensino em contexto de confinamento. Uma outra iniciativa do governo nacional correspondeu à transmissão de conteúdos educativos através da televisão, com início em 20 de abril de 2020, que se prolongou no ano letivo seguinte (entre outubro de 2020 e julho de 2021). Desde o início do primeiro confinamento, o governo a nível nacional e as escolas, localmente, envidaram esforços para identificar alunos sem acesso a meios informáticos e a equipamentos tecnológicos, procurando colmatar rapidamente essas faltas em todo o país.

Tendo em vista explorar os modos de trabalho dos professores durante o tempo de pandemia, o artigo revisita, num primeiro momento, alguns estudos (nacionais e internacionais) sobre o desenvol-

vimento profissional dos professores nas suas múltiplas vertentes, dando destaque às pesquisas realizadas no período pandêmico. Num segundo momento, apresenta-se a metodologia de investigação, contextualizando o estudo empírico realizado em Portugal. A última parte é dedicada à discussão dos dados empíricos, tendo como referência as questões centrais que presidiram a esta pesquisa.

Ser e Aprender a Ser Professor Durante a Pandemia

A crise pandêmica significou, para os professores, um enorme desafio às suas rotinas de vida e trabalho, com implicações profundas na reorganização das práticas pedagógicas. A intensificação do recurso a uma diversidade de tecnologias (plataformas de apoio ao ensino, televisão, sistemas de videoconferência etc.) é um elemento chave nessas mudanças, tendo tornado especialmente evidente que a introdução de tecnologias em educação envolve mais do que questões de conectividade ou de acesso a equipamentos informáticos.

A possibilidade de acesso a equipamentos informáticos e de conexão à internet foi uma preocupação central desde o início da pandemia em vários países. Pesquisas realizadas no Brasil dão destaque a dificuldades de acesso a tecnologias que serão particularmente acentuadas na rede pública em confronto com a rede privada (Cipriani; Moreira, 2021), mas igualmente sublinham desafios relacionados à ligação entre tecnologias e estratégias de ensino, práticas docentes ou literacia digital dos estudantes (Schiavetto; Schnaider, 2021). No plano internacional, a pandemia contribui para reforçar a perspectiva de que as tecnologias não são meros instrumentos em educação, e que a promoção de igualdade de oportunidades envolve condições de acesso, bem como de sucesso no ensino e na aprendizagem, colocando desafios no plano da justiça e equidade para lá da disponibilidade de recursos e equipamentos informáticos (Birgin; Ferrante, 2021).

Antecipa-se que a intensificação do recurso a tecnologias pode induzir mudanças nas práticas pedagógicas que, simultaneamente, reforcem o papel dos professores e permitam que os estudantes desempenhem um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Como refere Hargreaves (2021), os confinamentos evidenciaram que, ainda que muito da aprendizagem dos alunos possa acontecer sem professores, há igualmente uma boa parte que não acontece sem ensino. Por isso, a interrupção das rotinas escolares exigida pelos constrangimentos da pandemia COVID 19 terá gerado perdas nas aprendizagens dos alunos que têm conduzido vários governos nacionais a implementar planos de recuperação. Aliás, logo numa fase inicial da pandemia (Oliveira; Gomes; Barcelos, 2020), reuniram-se evidências que permitiram antecipar que as perdas de aprendizagem poderão variar segundo os níveis de ensino e as disciplinas, bem como ser mais acentuadas entre alunos de grupos menos favorecidos no plano socioeconómico.

A intensificação do recurso a tecnologias para assegurar a continuidade pedagógica durante os confinamentos, as adaptações nas

práticas docentes nesses períodos e o regresso ao ensino presencial com foco na recuperação das aprendizagens dos alunos constituem experiências potencialmente instigadoras de aprendizagem profissional. Não obstante, é fundamental que as aprendizagens de professores sobre a utilização das tecnologias numa lógica autodidata, sejam complementadas com outras experiências de formação que incidam quer sobre os respetivos aspetos técnicos e instrumentais, quer sobre as suas implicações na reconfiguração de estratégias de ensino. Diversos estudos, em vários países, vêm explorando questões relativas ao desenvolvimento profissional dos professores durante a pandemia.

Na verdade, ainda que o ensino remoto de emergência tenha sido sentido pelos professores como uma pressão, o mesmo está associado a oportunidades de aprendizagem, quer sobre cenários educativos utilizando outros instrumentos e estratégias de trabalho pedagógico, quer sobre aspetos pessoais e questões relacionais com estudantes, famílias e colegas, tal como conclui uma pesquisa que analisa a situação vivida no Chile e em Portugal (Ávalos; Flores; Araneda, 2022). De modo convergente, as conclusões de uma pesquisa realizada na França revelam que, apesar dos constrangimentos sentidos no confinamento que teve lugar em 2020, os professores afirmam que ficaram a conhecer melhor os alunos e as suas famílias e que aprofundaram a compreensão sobre o modo como as desigualdades sociais afetam a escolaridade; sendo que estes professores também consideram que desenvolveram competências na comunicação com as famílias, orientando-as melhor no apoio à aprendizagem dos seus educandos (Pirone, 2021).

Em Portugal, um estudo com professores dos ensinos básico e secundário sugere que as necessidades de adaptação, descoberta, experimentação e utilização de novas tecnologias digitais e estratégias metodológicas durante a crise pandémica podem ter consequências positivas, na medida em que os professores valorizam o desenvolvimento de outras formas de relacionamento com os alunos, de colaboração com os colegas e de comunicação com coordenadores e diretores nas organizações escolares (Correia; Henriques; Trindade, 2021). Outra pesquisa realizada em Portugal, na qual foram auscultados professores de ensino pré-escolar, básico e secundário, apresenta resultados convergentes ao indicar que a elevada sobrecarga de trabalho na transição para o ensino remoto não impede que os docentes se manifestem satisfeitos com a qualidade das adaptações no ensino e também com as relações com estudantes, famílias e outros professores, afirmando que o confinamento intensificou essas interações (Torres et al., 2021).

Aliás, no decurso dos processos de aprendizagem de professores em pandemia, a comunicação com colegas e os processos colaborativos entre docentes parecem ter vindo a ser um contexto muito importante de aprendizagem informal, o qual tem efeitos determinantes na qualidade do ensino enquanto fator intraescola que mais afeta a aprendizagem dos alunos (Hargreaves, 2021). Em paralelo, ações de formação e cursos de diversos tipos beneficiaram a aprendizagem de alguns profes-

sores, desta feita em contextos não-formais ou formais, cuja existência depende da iniciativa de oferta dessas oportunidades formativas pelas escolas e/ou autoridades nacionais. É que, durante a pandemia, o desenvolvimento profissional docente continua a acontecer, como noutros momentos, numa multiplicidade de espaços e tempos ao longo e ao largo da vida (Alves, 2020), modelando a experiência individual dos professores na transição para o ensino remoto e podendo remeter para uma comunidade profissional mais abrangente.

O reconhecimento de que a pandemia abriu oportunidades de aprendizagem profissional para os professores não dispensa a reflexão sobre as condições mais favoráveis a essa mesma aprendizagem. Desde logo, importa sublinhar que potenciar dinâmicas de trabalho colaborativo com efeitos formativos implica preparação, identificando-se a necessidade de uma primeira etapa de diálogo que permita compreender crenças e teorias implícitas no trabalho dos docentes, de modo a posteriormente se desenvolverem dinâmicas baseadas na confiança e no reconhecimento entre pares (Bodewig; Paniagua, 2021). Neste sentido, é determinante que existam tempos previstos nos horários de trabalho para este tipo de atividade, bem como lógicas institucionais das escolas que não se foquem em medidas administrativas e de supervisão, nem privilegiem uma cultura de trabalho baseada no controlo e com foco na avaliação do desempenho individual. Trata-se quer de incentivar a formação de comunidades de aprendizagem e de grupos de estudos, quer ainda de estimular experiências de observação entre pares, mentorias e acompanhamentos centrados no diálogo que permitem construir saberes pedagógicos e transformar práticas pedagógicas, valorizando a partilha mais do que a adesão a um modelo inflexível e hierárquico de funcionamento escolar.

A crise pandémica terá reforçado tanto a noção de que se pode aprender sem ser ensinado, como a importância dos professores enquanto profissionais do ensino, valorizando a profissão docente e o respetivo conhecimento pericial (Hargreaves, 2021). Numa pesquisa anterior (Torres; Alves, 2024) reunimos evidências de alterações no trabalho escolar orientadas, em grande medida, pela preocupação dos professores portugueses em fomentar a inclusão educativa de todos os alunos, atenuando as desigualdades sociais que a pandemia tornou particularmente notórias e acentuadas. Também em Espanha se sublinhou a importância do trabalho dos professores nas escolas para assegurar tempos e oportunidades de aprendizagem para os alunos originários de contextos socioeconómicos desfavorecidos, por se antecipar que as crianças e jovens das classes médias conseguiriam manter padrões educativos de qualidade em pandemia (Bonal; Gonzáles, 2020).

De facto, as desigualdades entre alunos consoante as classes sociais em termos de tempos dedicados à aprendizagem e de qualidade das atividades educativas fora do horário escolar pré-existem à pandemia e deverão ter vindo a acentuar-se. Se é certo que as condições em casa variam em função de diversos fatores que incluem espaços físicos, equipamentos tecnológicos, envolvimento parental e acompanhamento da vida escolar, constata-se que a ausência de escola aumenta a importância das famílias na aprendizagem dos mais novos e que famílias com escolaridades mais

baixas têm menos recursos e conhecimento para ajudar os alunos no trabalho escolar (Torres; Alves, 2024).

Em síntese, o trabalho dos professores durante a pandemia exigiu adaptações significativas que, por um lado, revelam orientações educativas e modos de ensinar pré-existentes, enquanto que, por outro lado, poderão ter repercussões nas estratégias de ensino e modos de trabalho no futuro. A intensificação do recurso a tecnologias em educação é um elemento-chave nessas adaptações, muito em especial no período do primeiro confinamento, reforçando a ideia de que essas não são um mero instrumento neutral. Alternativamente, antecipa-se que o recurso a tecnologias tem potencial para reconfigurar práticas pedagógicas e estratégias de ensino, tendo implicações no trabalho dos professores que é necessário compreender aprofundadamente. Acresce, ainda, que essas adaptações revelam também oportunidades de aprendizagem profissional, mesmo num contexto de significativos constrangimentos e limitações nas rotinas de vida dos professores devido à crise pandémica. Por isso, aventuras e desventuras interligam-se nas experiências de vida e trabalho dos professores durante a pandemia.

Tendo em conta este cenário, os dados discutidos neste artigo contribuem para responder a duas questões principais: Que mudanças, em termos de utilização de tecnologias nas práticas pedagógicas, reportam os professores portugueses durante o primeiro confinamento? Qual a perceção desses docentes sobre as oportunidades de aprendizagem que acompanharam as adaptações nas suas práticas profissionais nesse período temporal? Pretende-se aprofundar conhecimento sobre mudanças nas práticas docentes e discutir em que medida as mesmas contribuem para a qualidade do ensino-aprendizagem entendida numa lógica de promoção de igualdade de oportunidades em educação.

Procedimentos Metodológicos da Inquirição a Professores Portugueses

Os dados que se apresentam e discutem neste artigo resultam de um inquérito por questionário respondido online através de formulário *Google*, entre julho e setembro de 2020, por professores portugueses a lecionar no ensino básico e secundário. Ou seja, os professores responderam numa fase final do ano letivo em que teve lugar o primeiro confinamento geral, quando já estavam a trabalhar a distância com os alunos desde meados do mês de março. Em Portugal, existiram apenas duas exceções ao regime de ensino remoto que vigorou entre março e agosto de 2020: os professores de disciplinas de exame nacional no ensino secundário que lecionaram presencialmente a partir da segunda quinzena de maio; e um número muito reduzido de docentes a trabalhar em escolas parcialmente abertas para acolher os educandos de profissionais de saúde e de segurança ou crianças e jovens em situações de vulnerabilidade.

O questionário a professores enquadra-se num projeto internacional intitulado *A Escola em Casa em tempos de pandemia*, coordenado pelos colegas franceses Filippo Pirone e Romain Delès da Universidade de Bordeaux, e foi aplicado após a recolha de respostas a um outro inquérito por questionário aos pais e encarregados de educação². Assim, o pedido de preenchimento do questionário a professores foi endereçado a todas as direções de agrupamentos e escolas portuguesas do ensino básico e secundário, públicas e privadas, aproveitando as ligações que haviam sido estabelecidas para divulgar o questionário às famílias dos alunos aproximadamente um mês antes. Por email, foi solicitada a colaboração dos diretores de agrupamentos e escolas públicas na divulgação do formulário aos professores, enquanto, no caso das escolas privadas, esse pedido foi dirigido à Direção da Associação de Estabelecimentos de Ensino Privados e Cooperativos, que se encarregou de a difundir entre os respetivos diretores. Acresce, ainda, que no próprio formulário se apelava que os professores pudessem enviar o link e solicitar o preenchimento por outros colegas, favorecendo um efeito *bola de neve* que também contribuiu para a amostra final de 3983 respostas.

O questionário inicia com um conjunto de perguntas que permitem caracterizar os respondentes nos planos pessoal e profissional (idade, género, situação profissional, habilitação académica, entre outras), assim como no que respeita aos agrupamentos de escolas em que exercem/exerceram a docência (localização, integração no programa TEIP³, níveis de escolaridade,...). Para além destas questões iniciais, o questionário inclui perguntas que contribuem para caracterizar as perceções dos professores sobre as finalidades da educação escolar e sobre estratégias de trabalho pedagógico, permitindo explorar eventuais alterações decorrentes da vivência do confinamento ao se interrogarem os respondentes sobre práticas e perceções antes e durante o mesmo. As respostas foram importadas do formulário google constituindo-se uma base de dados em excel que permitiu a posterior análise estatística com recurso ao programa informático IBM SPSS statistics, tendo sido apuradas frequências, realizados cruzamentos entre variáveis e testes de associação estatística entre variáveis.

Um número total de quase 4000 respostas é expressivo, correspondendo a cerca de 3% do total de docentes de ensino básico e secundário em 2019/20 (130430 segundo os dados do Ministério da Educação⁴). Todavia, importa ainda esclarecer em que medida o perfil dos inquiridos corresponde ao que se verifica para os professores de ensino básico e secundário a nível nacional, de acordo com os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Em termos etários, a idade média dos respondentes é 50, 49, muito próximo do que se verifica a nível nacional (48 anos no ensino básico, 51 no 2º ciclo e 50 no 3º ciclo e secundário). O peso das mulheres na amostra de inquiridos é de 79,8%, o que é apenas ligeiramente superior ao valor de 75,5% de professoras de ensino básico e secundário segundo os dados nacionais. Contudo, conclui-se que o questionário terá sido respondido por poucos professores a exercerem a sua atividade em

escolas privadas (1,9% da amostra, quando estes serão cerca de 10% a nível nacional). O grau académico mais elevado que a maioria dos respondentes concluiu é a licenciatura (69,4%), sendo que este grupo é mais alargado a nível nacional (80,5%), indiciando que entre os respondentes têm uma presença mais expressiva os professores que concluíram pós-graduação, mestrado ou mesmo doutoramento. Em suma, a existência de algumas descoincidências entre o perfil de respondentes e o dos docentes no plano nacional, ainda que não muito acentuadas, aconselha alguma prudência na generalização dos resultados.

Ainda procurando caracterizar a amostra de respondentes, importa destacar que 72% são professores há 21 anos ou mais, e que a distribuição é relativamente equilibrada pelos vários ciclos de ensino. Observa-se que 13,8% exercem a profissão em regime de contratos transitórios, o que significa que a esmagadora maioria restante integra os quadros com contratos mais estáveis (seja quadro de zona pedagógica, de agrupamento de escolas/escolas não agrupadas ou como efetivo numa escola privada). No plano da distribuição pelo território, observa-se que 32,6% lecionam em escolas situadas numa cidade média (20.000 a 100.000 habitantes) e 31,3% em cidades com menos de 20.000 habitantes.

Utilização de Tecnologias Antes e Após a Pandemia: que mudanças nas práticas pedagógicas dos professores?

De acordo com os resultados do TALIS 2018⁵, no período anterior à pandemia os professores do ensino secundário portugueses tendiam a ser mais abertos que os demais professores dos países da OCDE à possibilidade de os estudantes usarem as tecnologias nas aulas e no âmbito de projetos, ainda que as dificuldades de acesso à internet e às plataformas de apoio ao ensino fossem maiores nas escolas portuguesas. Esta tendência reflete-se nos resultados do nosso inquérito por questionário administrado aos professores, que apontam para uma utilização frequente (54,7%) e muito frequente (22,2%) dos dispositivos digitais antes da pandemia, tendo esta utilização sido particularmente intensificada durante o confinamento – 92,9% dos professores passaram a fazer uso muito frequente (cf. Tabela 1).

Tabela 1 – Utilização dos Dispositivos Digitais Antes e Durante o Confinamento (%)

| | Muito frequente | Frequente | Pouco frequente | Nada frequente |
|------------------------|-----------------|-----------|-----------------|----------------|
| Antes do confinamento | 22,2 | 54,7 | 21,2 | 1,9 |
| Durante o confinamento | 92,9 | 6,4 | 0,6 | 0,1 |

Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Uma análise mais aprofundada da utilização dos dispositivos digitais antes da pandemia mostra algumas especificidades relevantes dos perfis profissionais mais propensos ao uso das ferramentas digitais. Os cruzamentos entre as variáveis que apresentam uma associa-

ção significativa de Qui-quadrado evidenciam que a utilização da tecnologia é mais frequente entre os professores homens, situados no início da carreira (6-10 anos de serviço), efetivos (ensino privado) ou com contrato por tempo indeterminado (ensino público), detentores de grau de mestre e doutor, com experiência de lecionação em TEIP e docentes no ensino secundário (cf. Tabela 2).

Tabela 2 – Utilização dos Dispositivos Digitais Antes do Confinamento (%)

| Associações significativas Qui-quadrado | | | | |
|--|-----------------|-----------|-----------------|----------------|
| | Muito frequente | Frequente | Pouco frequente | Nada frequente |
| Gênero | | | | |
| Mulher | | | | |
| Homem | 20,9 | 56,2 | 21,3 | 1,5 |
| χ^2 (3, N=3 983) = 27,228, $p < ,001$ | 27,3 | 48,6 | 21,0 | 3,1 |
| Anos de serviço | | | | |
| 5 ou menos anos | | | | |
| 6-10 anos | 21,7 | 49,3 | 27,5 | 1,4 |
| 11-20 anos | 28,6 | 50,5 | 20,9 | 0,0 |
| 21-30 anos | 24,9 | 55,0 | 18,4 | 1,6 |
| Mais 30 anos | 22,5 | 55,6 | 19,8 | 2,1 |
| χ^2 (12, N=3 983) = 27,873, $p < ,006$ | 19,4 | 53,8 | 24,9 | 1,9 |
| Situação na profissão | | | | |
| Contratado | | | | |
| QZP | 25,0 | 53,4 | 20,2 | 1,5 |
| QA/QENA | 22,6 | 57,0 | 18,4 | 1,9 |
| Efetivo | 21,0 | 55,1 | 21,9 | 2,0 |
| Outra situação | 34,1 | 40,5 | 24,6 | 0,8 |
| χ^2 (12, N=3 983) = 27,771, $p < ,006$ | 12,5 | 45,8 | 37,5 | 4,2 |
| Habilitações acadêmicas | | | | |
| Bacharelato | | | | |
| Licenciatura | 25,9 | 44,4 | 24,7 | 4,9 |
| Pós-graduação | 20,3 | 55,9 | 22,1 | 1,7 |
| Mestrado | 23,4 | 55,6 | 18,0 | 3,0 |
| Doutoramento | 27,4 | 50,6 | 20,5 | 1,4 |
| Outra | 35,3 | 54,9 | 9,8 | 0,0 |
| χ^2 (15, N=3 983) = 39,351, $p < ,001$ | 22,2 | 44,4 | 33,3 | 0,0 |
| Leccionação em TEIP | | | | |
| Sim | | | | |
| Não | 24,1 | 56,3 | 17,7 | 1,9 |
| χ^2 (3, N=3 983) = 12,616, $p < ,006$ | 21,5 | 54,0 | 22,7 | 1,8 |
| Ciclo de ensino | | | | |
| 1º ciclo EB | | | | |
| 2º ciclo EB | 19,5 | 54,5 | 24,0 | 2,0 |
| 3º ciclo EB | 20,3 | 59,4 | 18,1 | 2,2 |
| Secundário | 20,3 | 57,4 | 20,9 | 1,4 |
| χ^2 (9, N=3 983) = 42,611, $p < ,001$ | 28,0 | 48,8 | 21,2 | 2,0 |

Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

De salientar ainda que, em tempos normais, a maioria dos professores manifestava já alguma abertura à inovação pedagógica, seja na implementação de *aulas invertidas* (17% frequentemente e 65% por vezes), seja na criação de estratégias de diferenciação pedagógica (74% de forma frequente e 25,6% por vezes), ambas mais associadas às professoras, ao 1º ciclo, aos agrupamentos TEIP e às escolas privadas. No mesmo sentido, quando questionados sobre o seu grau de mobilização para as questões de inovação pedagógica, 57,3% dos professores afirma que se sente totalmente mobilizado e 40,9% sublinha que se sente relativamente mobilizado. Também aqui se constata um padrão, embora com algumas variações: os professores mais mobilizados são homens, no início da carreira, contratados, com experiência de lecionação em agrupamentos TEIP e com habilitações académicas mais elevadas (cf. Tabela 3).

Tabela 3 – Mobilização para as Questões da Inovação Pedagógica (%)

| Associações Significativas Qui-quadrado | | | |
|---|----------------|--------------------|-----|
| | Sim totalmente | Sim, relativamente | Não |
| Género | | | |
| Mulher | 56,2 | 42,1 | 1,7 |
| Homem | 61,6 | 36,3 | 2,1 |
| χ^2 (2, N=3 983) = 9,328, $p < ,005$ | | | |
| Anos de serviço | | | |
| 5 ou menos anos | 66,7 | 31,9 | 1,4 |
| 6-10 anos | 69,2 | 29,7 | 1,1 |
| 11-20 anos | 62,2 | 36,1 | 1,8 |
| 21-30 anos | 59,1 | 40,0 | 0,9 |
| Mais 30 anos | 49,8 | 47,1 | 0,4 |
| χ^2 (12, N=3 983) = 60,879, $p < ,005$ | | | |
| Situação na profissão | | | |
| Contratado | 65,9 | 32,4 | 1,6 |
| QZP | 56,9 | 41,5 | 1,7 |
| QA/QENA | 56,0 | 42,1 | 1,9 |
| Efetivo | 51,6 | 47,6 | 0,8 |
| Outra situação | 33,3 | 62,5 | 4,2 |
| χ^2 (8, N=3 983) = 27,432, $p < ,001$ | | | |
| Habilitações académicas | | | |
| Bacharelato | 45,7 | 51,9 | 2,5 |
| Licenciatura | 53,6 | 44,5 | 1,9 |
| Pós-graduação | 62,8 | 35,9 | 1,3 |
| Mestrado | 67,7 | 30,6 | 1,7 |
| Doutoramento | 76,5 | 23,5 | 0,0 |
| Outra | 44,4 | 55,6 | 0,0 |
| χ^2 (10, N=3 983) = 65,394, $p < ,001$ | | | |
| Lecionação em TEIP | | | |
| Sim | 61,7 | 36,6 | 1,6 |
| Não | 55,4 | 42,7 | 1,8 |
| χ^2 (2, N=3 983) = 13,264, $p < ,001$ | | | |

Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Durante o confinamento registou-se não só uma intensificação como também uma diversificação do uso das tecnologias, muito embora tal não signifique necessariamente uma alteração do modelo de ensino e aprendizagem. A grande maioria dos professores utilizou diferentes recursos digitais: 96,7% refere ter usado plataformas pedagógicas, 92% deu aulas por videoconferência (67,4% uma a duas vezes por semana; 31,9% três a cinco vezes por semana), 86,1% mobilizou recursos da internet recomendados pelas escolas e 75,1% recorreu a ferramentas digitais alternativas às que foram recomendadas pelas escolas ou pelo Ministério da Educação (cf. tabela 4). Curiosamente, a utilização do digital durante o confinamento apenas apresenta relação estatística com o nível de ensino (mais frequente no 3º ciclo), o que mostra a força da imposição generalizada do ensino remoto como única alternativa possível, independentemente das preferências ou metodologias pedagógicas anteriormente privilegiadas.

Tabela 4 – Tipo de Recursos Tecnológicos Utilizados Durante o Confinamento (%)

| Tipo de recursos tecnológicos | Sim | Não |
|--|------|------|
| Plataformas pedagógicas digitais | 96,7 | 3,3 |
| Recursos de internet recomendados pelas escolas | 86,1 | 13,9 |
| Ferramentas digitais alternativas às que foram recomendadas pelas escolas ou pelo ME | 75,1 | 24,9 |
| Aulas virtuais (videoconferência / aulas síncronas) | 92,8 | 7,2 |

Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Apesar de se ter assistido à generalização do uso das tecnologias no período pandémico, os professores avaliaram moderadamente os recursos disponibilizados para o ensino remoto de emergência: 48,2% considera que os equipamentos que dispõem são adequados à continuidade pedagógica no ensino à distância, mas encontram algumas dificuldades, e 72,4% considera que as plataformas e os recursos digitais recomendados pelo Ministério da Educação (ME) foram relativamente suficientes e/ou adequados (cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Avaliação dos Recursos Disponibilizados Durante o Confinamento (%)

| Associações Significativas Qui-quadrado | | | | | | |
|---|------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | % | Gênero | Habitações | Nível ensino | Tipo de escola | Experiência TEIP |
| Adequação dos equipamentos | | | | | | |
| Sim, totalmente adequados | 34,4 | $\chi^2 (2, N=3983) = 13,583, p<,001$ | $\chi^2 (10, N=3983) = 27,950, p<,002$ | $\chi^2 (6, N=3983) = 45,486, p<,001$ | | |
| Sim, mas encontro algumas dificuldades | 48,2 | | | | | |
| Não, sinto que não tenho os equipamentos adequados | 17,4 | | | | | |
| Plataformas e recursos digitais recomendados pelo ME | | | | | | |
| Totalmente suficientes e/ou adequados | 16,5 | $\chi^2 (2, N=3983) = 27,887, p<,001$ | | $\chi^2 (6, N=3983) = 15,863, p<,015$ | $\chi^2 (6, N=3983) = 16,465, p<,011$ | $\chi^2 (2, N=3983) = 14,241, p<,001$ |
| Relativamente suficientes e/ou adequados | 72,4 | | | | | |
| Insuficientes e/ou inadequados | 11,1 | | | | | |

Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Esta avaliação parece estar alinhada com o perfil dos professores que, antes da pandemia, manifestavam mais abertura ao uso do digital. Efetivamente, são os homens, professores do ensino secundário e com mais habilitações (mestrado e doutoramento) que avaliam mais positivamente a adequação dos equipamentos de que dispõem (computador, tablet, ligação à internet) à continuidade pedagógica no ensino a distância, o que pode traduzir a sua preparação anterior no uso destes recursos. Por sua vez, em relação às plataformas e outros recursos digitais recomendados pelo Ministério da Educação durante o confinamento, as professoras parecem estar mais satisfeitas, assim como os docentes que lecionam em agrupamentos de escolas e no nível do ensino secundário, sendo que os docentes com experiência de lecionação em agrupamentos TEIP manifestam menor satisfação (cf. tabela 5).

A intensa utilização das tecnologias digitais durante um período temporal alargado provavelmente não terá mudado automaticamente o modelo de ensino-aprendizagem, mas poderá ter desencadeado aprendizagens significativas decorrentes de uma experiência virtual e imersiva inédita, que trouxe para o centro das prioridades dimensões educativas anteriormente naturalizadas.

Percepções Sobre as Oportunidades de Aprendizagem: mera capacitação digital ou alteração do modelo pedagógico?

Retomando os dados do TALIS 2018, antes da pandemia os professores portugueses estavam entre aqueles que menos aprenderam sobre tecnologias educativas no âmbito da formação inicial ou contínua (47% contra 56% de média nos países da OCDE), ainda que se sentissem mais confiantes do que os professores dos restantes países para apoiar os seus estudantes no uso de tecnologia (88% contra 67% de média nos países da OCDE). Entretanto, os resultados do nosso questionário aos professores mostram que, durante a pandemia, o recurso a uma grande variedade de dispositivos tecnológicos terá constituído uma experiência rica em novas aprendizagens profissionais, como aliás é reconhecido pelos professores quando afirmam que se sentem capazes de usar as plataformas digitais no contexto do ensino não presencial (31,6% sem quaisquer problemas e 65,1% com necessidade de melhorar alguns aspetos), sendo que 95,1% considera mesmo que as suas competências no uso de meios digitais para fins pedagógicos progrediram durante a pandemia (cf. Gráficos 1 e 2). A capacitação digital aparece fortemente associada aos professores (homens) contratados e em início de carreira, com mais habilitações e a lecionar no ensino secundário. Por sua vez, são as professoras as que mais sublinham a progressão no uso das tecnologias, provavelmente pelo facto de antes da pandemia as usarem com menor intensidade que os professores.

Gráfico 1 – Capacidade de Usar as Plataformas Digitais no Contexto do Ensino Não Presencial (%)

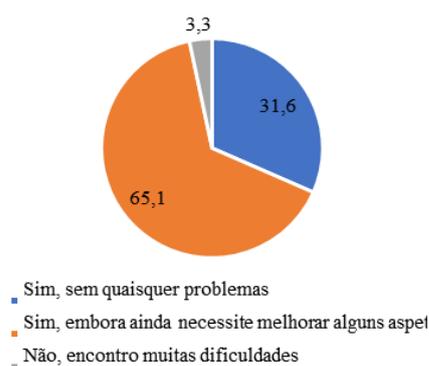
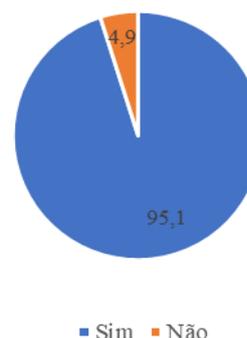


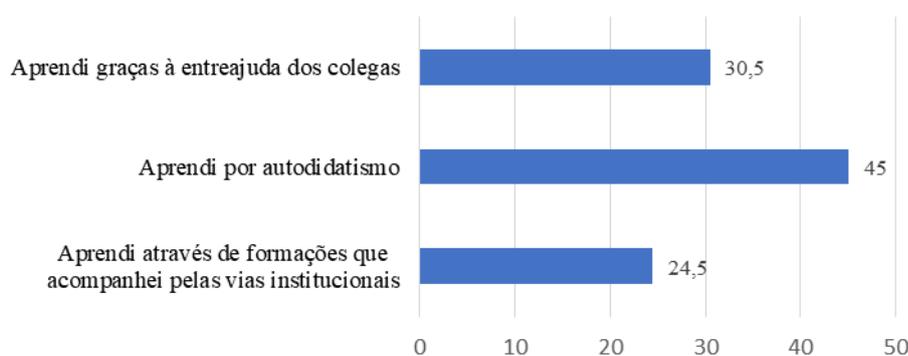
Gráfico 2 – Progressão do Uso de Competências Digitais para Fins Pedagógicos (%)



Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

A aprendizagem acelerada e intensiva das tecnologias ocorreu, em grande parte, numa lógica autodidata e com outros colegas através de estratégias de entreaajuda (cf. gráfico 3). Apenas 24,5% dos professores refere ter aprendido em formações institucionais. A necessidade de superar as dificuldades impostas pelo confinamento terá fomentado estratégias de aprendizagem autodirigida como principal recurso (45%), sendo expectável que este processo de autoformação tenha deixado marcas nos modos de trabalho dos professores. De igual forma, a criação de uma rede de apoio baseada na entreaajuda constituiu uma solução para 30,5% dos professores, podendo tal prática ter reforçado o trabalho colaborativo, pelo menos entre alguns grupos docentes.

Gráfico 3 – Fatores que Contribuíram para o Domínio das Tecnologias (%)



Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Uma análise mais aprofundada das estratégias desenvolvidas pelos professores para enfrentar os desafios tecnológicos durante o período do confinamento desvela algumas tendências que se conectam com o uso do digital anterior à pandemia: i) as professoras, menos propensas ao uso das tecnologias antes da pandemia, são aquelas que mais recorreram à entreaajuda dos colegas, enquanto os professores aprenderam mais por autodidatismo; ii) a aprendizagem autodidata é mais frequente nos professores contratados e em início de carreira, enquanto o recurso à entreaajuda dos colegas aumenta com o tempo de serviço dos professores e com a efetividade na carreira; iii) os professores com habilitações académicas mais elevadas são os que mais aprendem por autodidatismo e que menos recorrem à entreaajuda dos colegas; iv) os professores dos níveis iniciais de ensino (1º e 2º ciclos) são os que mais utilizam as redes de entreaajuda, enquanto os que lecionam nos níveis mais elevados (3º ciclo e secundário) tendem a socorrer-se de estratégias autodidatas (cf. tabela 6). Estes cenários apontam para alguns padrões diferenciados de trabalho docente que não deixam de interpelar sociologicamente a heterogeneidade do corpo docente e os modos diversos de relação com a profissão docen-

te. As estratégias mais individualizadas de aprendizagem são predominantemente mobilizadas por um grupo específico de professores (homens, em início de carreira, contratados, com elevadas habilitações e a lecionar no 3º ciclo e secundário), enquanto o recurso a redes de apoio e entreaajuda apontam para um outro perfil (professoras dos níveis iniciais de ensino, com habilitações mais baixas e mais antigas na carreira). O recurso a formações específicas, sendo pouco expressivo, é mais utilizado pelos professores com elevadas habilitações académicas.

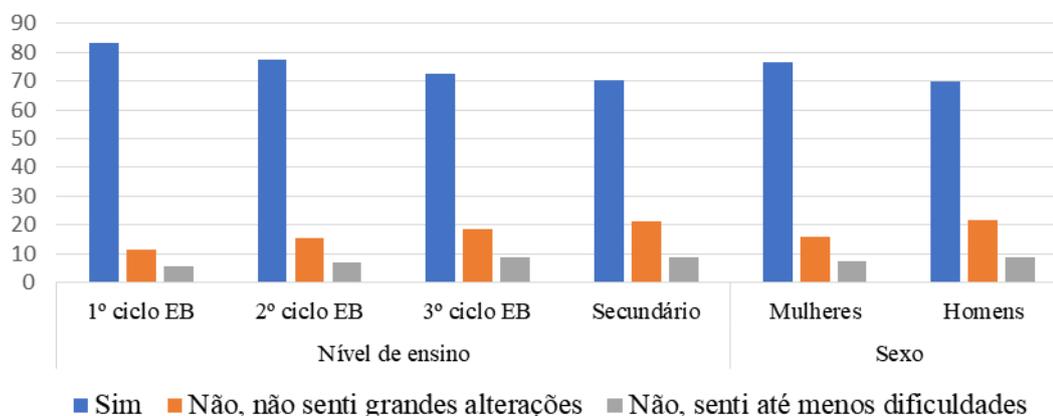
Tabela 6 – Fatores que Contribuíram para a Progressão do Uso de Competências Digitais para Fins Pedagógicos (%)

| Associações significativas Qui-quadrado | | | |
|---|---|----------------------------|--|
| | Aprendi através de formações que acompanhei pelas vias institucionais | Aprendi por auto-didatismo | Aprendi graças à entreaajuda dos colegas |
| Género | | | |
| Mulher | 25,2 | 42,5 | 32,3 |
| Homem | 21,6 | 55,3 | 23,2 |
| $\chi^2 (2, N=3 755) = 40,435, p<,001$ | | | |
| Anos de serviço | | | |
| 5 ou menos anos | 24,6 | 60,7 | 14,8 |
| 6-10 anos | 23,5 | 54,1 | 22,4 |
| 11-20 anos | 24,2 | 49,8 | 26,1 |
| 21-30 anos | 25,1 | 46,9 | 27,9 |
| Mais 30 anos | 23,9 | 37,5 | 38,6 |
| $\chi^2 (8, N=3 755) = 67,423, p<,001$ | | | |
| Situação na profissão | | | |
| Contratado | 23,2 | 52,3 | 24,5 |
| QZP | 25,2 | 47,9 | 26,9 |
| QA/QENA | 24,9 | 42,6 | 32,6 |
| Efetivo | 19,0 | 44,8 | 36,2 |
| Outra situação | 18,2 | 50,0 | 31,8 |
| $\chi^2 (8, N=3 755) = 26,915, p<,001$ | | | |
| Habilitações académicas | | | |
| Bacharelato | 24,0 | 37,3 | 38,7 |
| Licenciatura | 23,7 | 43,7 | 32,6 |
| Pós-graduação | 26,4 | 47,0 | 26,6 |
| Mestrado | 26,5 | 48,4 | 25,1 |
| Doutoramento | 19,1 | 70,2 | 10,6 |
| Outra | 22,2 | 11,1 | 66,7 |
| $\chi^2 (10, N=3 755) = 39,324, p<,001$ | | | |
| Ciclo de ensino | | | |
| 1º ciclo EB | 22,8 | 40,9 | 36,3 |
| 2º ciclo EB | 24,7 | 39,9 | 35,5 |
| 3º ciclo EB | 26,0 | 45,3 | 28,7 |
| Secundário | 24,1 | 51,6 | 24,4 |
| $\chi^2 (6, N=3 755) = 48,192, p<,001$ | | | |

Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Parece não restar qualquer dúvida de que o confinamento proporcionou uma intensa aprendizagem profissional para fazer face às diversas dificuldades que foram surgindo de forma inesperada. Estas dificuldades foram expressivamente sublinhadas pela maioria dos professores (75,3%), sendo mais sentidas entre os docentes dos níveis iniciais de ensino e entre as professoras, ambos os grupos com registos de associações significativas (cf. Gráfico 4).

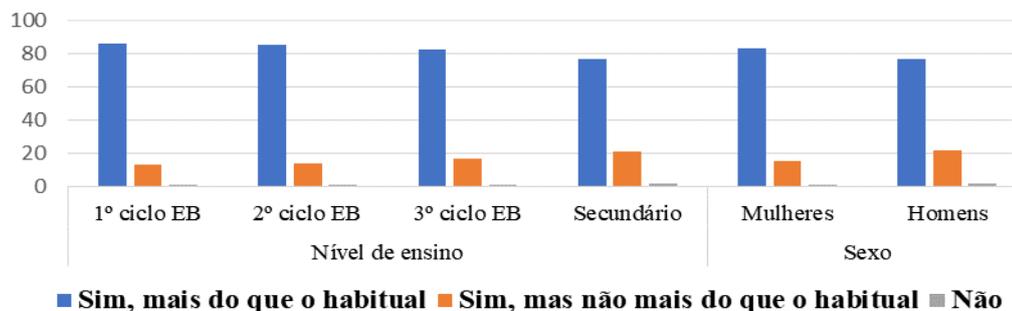
Gráfico 4 – Dificuldades Profissionais Durante o Confinamento, por Nível de Ensino e Género (%)



Nota: Associações significativas de Qui quadrado: nível de ensino - $\chi^2(6, N=3\ 980) = 54,560, p<,001$; género - $\chi^2(2, N=3\ 980) = 16,253, p<,001$. Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Mas até que ponto este processo de autoformação ficou limitado meramente à capacitação digital? Será que o uso intensivo de ferramentas tecnológicas induziu alterações no modelo de ensino-aprendizagem? Quando questionados sobre os investimentos pedagógicos realizados durante o confinamento, a esmagadora maioria dos professores (81,7%) afirma ter investido profissionalmente mais do que o habitual, sendo esta tendência ainda mais expressiva nas professoras ($\chi^2(2, N=3\ 983) = 19,618, p<,001$). Por outro lado, a maioria dos docentes (82,4%) refere ter pesquisado recursos didáticos e pedagógicos para facilitar a atividade profissional, sendo esta prática mais acentuada nos níveis iniciais de ensino e entre as professoras (cf. Gráfico 5).

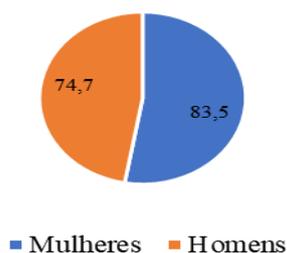
**Gráfico 5 – Pesquisa de Recursos Didáticos e Pedagógicos Durante o Confi-
namento, Por Nível de Ensino e Género (%)**



Nota: Associações significativas de Qui-quadrado: nível de ensino - $\chi^2(6, N=3\ 983) = 35,723, p<,001$; Género - $\chi^2(2, N=3\ 983) = 23,259, p<,001$. Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

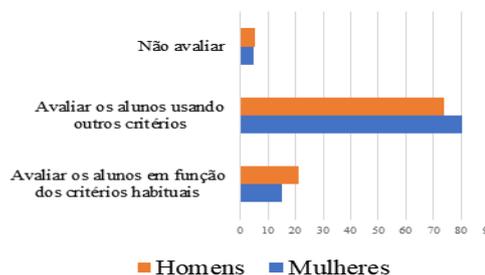
Outros indicadores indiciam que a aprendizagem digital poderá ter alterado o modo de trabalho dos professores. Efetivamente, 81,7% dos docentes admite ter descoberto novos métodos e adquirido novos hábitos de ensino que passarão a usar quando a situação regressar à normalidade. Uma vez mais, as professoras surgem como as mais confiantes relativamente à alteração das metodologias de ensino-aprendizagem (cf. Gráfico 6). Comparativamente com o estudo de Pironne (2021), cujo questionário administrado aos professores franceses era similar, este indicador é particularmente elevado, afastando-se dos 29,5% obtidos em França para a mesma questão. A introdução de mudanças nas dinâmicas pedagógicas estendeu-se igualmente ao modelo de avaliação, uma vez que a maioria dos professores portugueses (79%) refere ter usado critérios diferentes dos habituais, sendo esta alteração mais acentuada nas professoras (cf. Gráfico 7).

Gráfico 6 – Descoberta de Novos Métodos e Aquisição de Novos Hábitos de Ensino, por Género (%)



Nota: Associações significativas de Qui-quadrado: Género (Gráfico 6) - $\chi^2(1, N=3\ 983) = 33,704, p<,001$; Género (Gráfico 7) - $\chi^2(2, N=3\ 978) = 17,248, p<,001$. Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Gráfico 7 – Mudanças no Tipo de Avaliação, Por Género (%)



Importa, ainda, realçar que as oportunidades de aprendizagem não podem ser desligadas dos constrangimentos experienciados pelos professores neste período de crise pandémica. Aliás, foi a natureza destes constrangimentos que determinou, em grande medida, as mudanças nos modos de trabalho. A rápida consciência de que o confinamento agravou as desigualdades sociais (perceção partilhada por 81% dos professores) e que a experiência pedagógica da escola em casa configura uma “[...] solução de urgência, útil no contexto da crise sanitária, mas que se deve evitar que se prolongue no tempo” (reunindo a concordância de 74,7% dos inquiridos), terá incentivado os professores a encontrarem soluções alternativas suscetíveis de minimizar os efeitos das desigualdades. Por exemplo, as estratégias de diferenciação pedagógica foram promovidas pela esmagadora maioria dos professores (38,5% frequentemente e 45,4% por vezes), com maior incidência nos níveis iniciais de ensino e nas escolas TEIP.

Mesmo assim, a maioria dos docentes assume que as estratégias desenvolvidas não foram suficientes para ajudar os alunos com mais dificuldades escolares (60%) e ainda menos os alunos com necessidades educativas especiais⁶ (56,8%) (cf. tabela 7). Provavelmente, a intensificação dos contactos e diálogos regulares com os alunos e suas famílias reportada em várias pesquisas internacionais e igualmente confirmada neste estudo (Torres; Alves, 2024) terá resultado num conhecimento mais aprofundado das circunstâncias desiguais dos alunos perante a educação escolar. Retomando a pesquisa de Pirone (2021) para efeitos comparativos, constata-se que os professores portugueses atribuem uma importância maior à preservação dos laços do aluno com a escola (89,2% em Portugal e 80,1% em França), tendo sublinhado mais do que os professores franceses que o principal motivo do contacto regular com as famílias era “[...] ajudar o aluno e a família a organizar o trabalho em casa” (40,5% em Portugal e 27,2% em França).

Tabela 7 – Ajuda aos Alunos com Dificuldades Escolares e Necessidades Educativas Especiais (%)

| | Alunos com dificuldades escolares | Alunos com necessidades educativas especiais |
|--|-----------------------------------|--|
| Sim, encontrei maneiras de o fazer | 22,5 | 27,2 |
| Sim, desenvolvi algumas estratégias para o fazer, mas não são suficientes | 56,8 | 60,0 |
| Não, é impossível ajudar estes alunos nesta situação de ensino a distância | 20,7 | 12,9 |

Fonte: Inquérito por questionário *Escola em casa: o ponto de vista dos professores*, administrado aos professores entre julho e setembro de 2020 (n= 3 983).

Em termos gerais, os resultados do questionário administrado aos professores apontam para um cenário de intensa aprendizagem das tecnologias digitais, com efeitos significativos na esfera profissional docente, seja nas dimensões relacionais, seja nos domínios pedagógico, didático e avaliativo. Todavia, as perceções e os modos de tra-

balho docente durante a pandemia afiguram-se heterogêneos, traduzindo a diversidade do corpo docente e das próprias organizações escolares. Foi possível identificar fatores externos (gênero, carreira, habilitações acadêmicas) e internos (nível de ensino, experiência profissional, tipo de organização) fortemente associados aos modos de trabalho dos docentes, apontando padrões e perfis profissionais mais e menos abertos à mudança.

Conclusão

A pesquisa que se relata neste artigo confirmou, sem surpresa, que o primeiro confinamento resultou numa intensificação do uso de tecnologias nas práticas docentes, bem como numa diversificação das mesmas dado o recurso mais frequente a plataformas digitais e a sistemas de videoconferência. Mas os dados permitem identificar, para além disso, variações entre os professores no uso de tecnologias, revelando que estas parecem ter sido mais marcantes nas práticas dos professores homens, em início de carreira e com qualificações académicas mais elevadas. Este perfil reflete tendências pré-existentes de maior proximidade ao uso das tecnologias no ensino.

As aventuras vividas pelos professores neste período excecional estão associadas a uma abertura e mobilização para a mudança e inovação que parecem ter sido especialmente acentuadas no caso dos docentes que exercem a sua atividade em escolas TEIP. Este resultado converge com a ideia de que estas escolas são frequentemente um espaço privilegiado para a emergência de novas práticas e processos de trabalho pedagógico e organizacional com resultados auspiciosos no que se refere à promoção do sucesso educativo (Costa; Almeida, 2022).

A nossa pesquisa reforça, ainda, a noção de que os professores realizaram aprendizagens profissionais muito significativas durante a pandemia, tal como vários autores têm vindo a afirmar (Correia; Henriques; Trindade, 2021; Torres et al., 2021; Hargreaves, 2021). A maioria admite ter descoberto novos métodos e adquirido novos hábitos de ensino que passarão a mobilizar após o final da crise pandémica, o que é mais notório entre os professores portugueses do que entre os seus colegas em França (Pirone, 2021). Em termos de competências de uso do digital, a progressão terá sido particularmente acentuada por parte das professoras mulheres, as quais também surgem como mais confiantes relativamente à alteração das metodologias de ensino-aprendizagem após a pandemia.

A pesquisa sugere, igualmente, que o autodidatismo e a entreaajuda se constituíram como processos de aprendizagem essenciais. As estratégias mais individualizadas de aprendizagem terão sido predominantemente mobilizadas por professores homens, em início de carreira, contratados, com elevadas habilitações e a lecionar no 3º ciclo e secundário; enquanto o recurso a redes de entreaajuda é mais frequente entre as professoras mulheres, a lecionar nos níveis iniciais de ensino, com habilitações mais baixas e mais antigas na carreira. O recur-

so a formações formais e não-formais, sendo pouco expressivo, está mais presente entre os professores com elevadas habilitações académicas. Estes resultados permitem colocar a hipótese de que a experiência da pandemia poderá ter contribuído para reforçar dinâmicas de aprendizagem informal e lógicas colaborativas nos modos de trabalho dos docentes, em linha com as hipóteses de outros autores (Hargreaves, 2021; Bodewig; Paniagua, 2021).

Neste contexto aventureiro de desenvolvimento profissional docente em pandemia, as principais desventuras reportadas pelos professores parecem associar-se à escassez de oportunidades de participação em formações promovidas pelas próprias escolas, pelo Ministério da Educação e/ou por outras entidades. Estas só terão sido acessíveis a uma minoria, entre os quais são maioritários os professores com elevadas habilitações académicas. De resto, os professores inquiridos fazem uma avaliação apenas moderadamente positiva dos recursos que lhes foram disponibilizadas durante o primeiro confinamento, o qual retratam como um período com numerosas dificuldades, sentidas como maiores pelas professoras mulheres e pelos docentes de níveis iniciais de escolaridade.

Globalmente, a pesquisa corrobora a hipótese de que um horizonte diferente para o ensino, com recurso a tecnologias, poderá ter emergido das experiências dos professores em pandemia (Ávalos; Flores; Araneda, 2022), mas saber se tal suscita uma efetiva e duradoura reconfiguração de práticas pedagógicas e de modos de trabalho docente é tema para futuras investigações. Não obstante, é de se destacar a relevância do desenvolvimento de novos métodos e hábitos de ensino e a elevada importância atribuída à manutenção dos laços com os alunos durante o primeiro confinamento enquanto características muito marcantes entre os professores portugueses por comparação com aqueles que foram inquiridos em França através de um questionário idêntico no mesmo período temporal (Pirone, 2021).

Do ponto de vista metodológico, importa realçar a constatação de que a recolha de dados através de plataformas online resulta nesta pesquisa, como noutras (Torres; Alves, 2024), numa sobre-representação dos respondentes com habilitações académicas mais elevadas, o que tem de ser tido em conta na generalização das conclusões. Adicionalmente, a ausência da perspetiva de alunos sobre a escola em pandemia parece constituir uma lacuna na investigação que vem sendo realizada sobre as consequências do encerramento das escolas durante a crise pandémica (Muchacho; Vilhena; Valadas, 2021). Ora, esta circunstância impede o confronto entre a perspetivas dos professores e a dos alunos que seria extremamente enriquecedor para aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre adaptações e mudanças nas rotinas de vida e trabalho escolares suscitadas pela pandemia.

Recebido em 10 de maio de 2023
Aprovado em 18 de janeiro de 2024

Notas

- ¹ Trabalho apoiado pela UIDEF – Unidade de Investigação em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, projeto UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020> e pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, <https://doi.org/10.54499/UIDB/01661/2020>.
- ² Ambos os inquéritos por questionário foram concebidos pela equipa portuguesa (Bruno Dionísio, Leonor Lima Torres e Mariana Gaio Alves), tendo como referência o modelo de questionário administrado em França. Os resultados relativos ao questionário administrado aos pais e encarregados de educação encontram-se em publicação no dossier *L'Ecole durant la pandémie: quels effets dans les différents systèmes éducatifs?*, sob a coordenação de Romain Délès, Inés Dussel, Elisabeth Huhtqvist e Filippo Pirone, na Revista *Éducation Comparée*, 26, volume 2.
- ³ O programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – é uma iniciativa do governo português que abrange, atualmente, 146 escolas em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. O programa TEIP existe desde 1996, tendo vindo a ser progressivamente alargado o número de escolas participantes, e materializa-se na disponibilização de recursos adicionais às escolas incluídas para que desenvolvam programas específicos de ação e intervenção.
- ⁴ Ver a publicação *Perfil do Docente 2019/2020* editado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) – Ministério da Educação em Setembro de 2021.
- ⁵ O TALIS é uma iniciativa da OCDE na qual são inquiridos professores e diretores de escolas sobre as suas condições de trabalho e aprendizagem profissional. Em 2018, a inquirição abrangeu 260000 professores em 15000 escolas localizadas em 48 países, incluindo Portugal.
- ⁶ Usamos neste texto a expressão *necessidades educativas especiais* que coincide, exatamente, com a utilizada nas perguntas do questionário. Não obstante, cabe esclarecer que em determinados contextos políticos e académicos são mais usuais as expressões *necessidades específicas* ou alunos *público-alvo da educação especial*.

Referências

- ALVES, Mariana Gaio. Aprender a ser professor: proposta de um modelo de análise. *Revista Lusófona de Educação*, v. 50, p. 111-124, 2020. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle50.08.
- ÁVALOS, Beatrice; FLORES, Maria Assunção; ARANEDA, Sebastián. Battling to keep education going: chilean and portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching*, London, v. 28, n. 2, p. 131-148, 2022.
- BIRGIN, Alejandra; FERRANTE, Patricia. Educational policy making during the COVID-19 pandemic in Argentina: pedagogical continuity in unequal contexts. *Éducation Comparée – Nouvelle Série*, v. 26, n. 1, p. 129-155, 2021.
- BODEWIG, Carolina; PANIAGUA, Miguel Armando. Contención y creación de sentido de comunidade para las y los docentes: una experiencia de círculos de diálogo docente en El Salvador. *Educación, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 59, p. 161-181, 2021.

BONAL, Xavier; GONZÁLES, Sheila. The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. **International Review of Education**, Switzerland, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CHAUVEL, Séverine; DELÈS, Romain; PIRONE, Filippo. Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) Entre difficultés accrues et montée en réflexivité. **Administration & Éducation**, Paris, n. 169, p. 119-124, 2021.

CIPRIANI; Flávia Marcele; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação, tecnologias digitais e implicações da Covid-19 no sistema educacional brasileiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 59, p. 139-160, 2021.

CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana; TRINDADE, Sara Dias. Transitar para um ensino remoto emergencial: percepções de professores/as portuguesas/as do ensino básico e secundário sobre o uso de tecnologias digitais. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 59, p. 75-95, 2021.

COSTA, Estela; ALMEIDA, Marta Mateus (Org.). **25 anos do programa TEIP em Portugal**. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

HARGREAVES, Andy. What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. **Facets**, Ontario, v. 6, n. 1, p. 1835-1863, 2021.

MUCHACHO, Luana; VILHENA, Carla, VALADAS, Sandra. Covid-19 e desigualdades escolares: uma análise da investigação sobre os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 59, p. 183-201, 2021.

OLIVEIRA, João Batista; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

PIRONE, Filippo. School closures in France in 2020: inequalities and consequences for perceptions, practices and relationships towards and within schools. **European Journal of Education**, Paris, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12479>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SCHIAVETTO, Stefano; SCHNAIDER, Karoline. Inequalities and democracy in online education during the Covid-19 pandemic: a comparison between Brazil and Sweden and their representativeness in current global issues. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 59, p. 203-222, 2021.

TORRES, Ana Cristina; TEIXEIRA, Ana Isabel; PAIS, Sofia Castanheira; MENEZES, Isabel; FERREIRA, Pedro Daniel. Teachers in times of emergency remote teaching: a focus on teaching and relationships. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 59, p. 117-138, 2021.

TORRES, Leonor Lima; ALVES, Mariana Gaio. Democratisation and Educational Inclusion during Lockdown Times: Perceptions of Portuguese Teachers. **Education Sciences**, v. 14, n. 197, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14020197>. Acesso em: 02 jan. 2022.

Mariana Gaio Alves é doutorada e agregada em ciências de educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Atualmente é professora catedrática no Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) e investigadora na UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) na mesma faculdade. A pesquisa educativa que vem realizando centra-se no ensino superior, desenvolvimento e aprendizagem profissionais dos professores, inserção profissional de diplomados do ensino superior e educação ao longo da vida. Presentemente, a maior parte do seu trabalho de investigação dirige-se às questões do desenvolvimento profissional e identidade de professores, com destaque para os de ensino superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8895-0796>

E-mail: mga@ie.ulisboa.pt

Leonor Lima Torres é docente e investigadora no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho, desde 1991. Socióloga e Doutora em Educação (com agregação), na área de conhecimento em Organização e Administração Escolar. Desenvolvimento de vários trabalhos de investigação no domínio da sociologia das organizações educativas, privilegiando as problemáticas da cultura organizacional escolar, processos de liderança e excelência escolar. Desempenho dos cargos de Vice-Presidente e de Presidente do Conselho Pedagógico do Instituto de Educação entre 2013 e 2017. Atualmente desempenha o cargo de Diretora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-4462>

E-mail: leonort@ie.uminho.pt

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

