

Vivências da Pandemia numa Instituição de Ensino Superior do Norte de Portugal – Lições para o Presente e para o Futuro

Pandemic Experiences in a Higher Education Institution in Northern Portugal – Lessons for the Present and the Future

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v11i2.1487

Resumo

Clarisse de Mendonça e Almeida^{1*}

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

*clarissealm@gmail.com

O presente estudo se propõe a apresentar a experiência de uma universidade pública do Norte de Portugal no momento da adequação ao cenário e às urgências da pandemia provocada pela disseminação do vírus Covid-19. Conjuntamente com a articulação com referenciais teóricos relevantes e recentes sobre o tema, o texto traz vivências passíveis de reflexão e de aprendizado para momentos presentes e futuros. A partir do relato aqui apresentado, percebe-se um novo olhar sobre a atuação docente que reverbera pela questão da formação continuada para a docência. Note-se que, ao optar pela implantação do ensino remoto de emergência, lacunas foram evidenciadas no que se refere ao uso e ao enquadramento dos recursos advindos das tecnologias digitais junto aos processos educativos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino remoto de emergência. Pandemia. Formação docente. Atuação docente.



Recebido 15/05/2021
Aceito 28/06/2021
Publicado 14/06/2021

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: ALMEIDA, C. M. Vivências da Pandemia numa Instituição de Ensino Superior do Norte de Portugal - Lições para o Presente e para o Futuro. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1487, 2021.
DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1487>

Pandemic Experiences in a Higher Education Institution in Northern Portugal – Lessons for the Present and the Future

Abstract

This study aims to present the experience of a public university in the North of Portugal at the time of adapting to the scenario and the urgencies of the pandemic caused by the spread of the Covid-19 virus. Together with the articulation with relevant and recent theoretical references on the topic, the text brings experiences that are capable of reflection and learning for present and future moments. From the report presented here, a new perspective on the teaching performance that reverberates through the issue of continuing education for teaching is perceived. It should be noted that, when opting for the implementation of remote emergency teaching, gaps were highlighted regarding the use and framing of resources from digital technologies along with educational processes.

Keywords: *Digital technologies. Emergency remote teaching. Pandemic. Teacher training. Teaching performance.*

1. Introdução

O contexto da pandemia com a crescente propagação do vírus Covid-19 mudou o mundo em diversos aspectos. Um dos que foram mais evidenciados nesse período e que nos interessa nesse trabalho destaca os usos essenciais e inovadores das tecnologias digitais. No campo da Educação, no primeiro semestre de 2020 (entre março e abril), mais de 190 países encerraram as atividades presenciais nas instituições de ensino, de diversos níveis, atendendo às determinações das autoridades sanitárias com o intuito de isolar, confinar a população e, assim, conter a propagação do vírus (UNESCO, 2020). Diante do fechamento de escolas e universidades e da necessidade de se manter o ano letivo em andamento, três iniciativas com o uso de tecnologias digitais se destacaram em diversos países da Europa - entre eles, Portugal (UNESCO, 2020).

A primeira iniciativa - e a que de fato mais nos debruçaremos ao longo desse texto - tratava da implantação urgente de práticas de ensino remotas mediadas por recursos digitais em substituição às aulas presenciais urgentemente interrompidas. A segunda ação focava na mobilização das comunidades educativas (docentes, pesquisadores...) em prol do replanejamento e do prosseguimento do ano escolar. E o terceiro ponto tinha como intenção formar redes de apoio técnico aos docentes e estudantes frente à nova realidade que se impunha (UNESCO, 2020). Como novos olhares foram dados aos processos educacionais, acreditamos ser necessário, neste momento, nos debruçarmos em reflexões sobre essas questões de modo a compreendermos as implicações passadas, presentes e as perspectivas futuras sobre o tema.

A situação de excepcionalidade e imprevisibilidade provocada pela pandemia levou estudantes e professores a construir uma nova relação com o ensino se abstendo, temporariamente, dos momentos presenciais que tanto caracterizam o percurso escolar. Nas instituições de ensino superior públicas do Norte de Portugal, reconheceu-se o ensino remoto de emergência (HODGES *et al*, 2020) - realizado basicamente por meio de sessões síncronas suportadas por sistemas de videoconferência - como a saída mais viável para a manutenção do ano letivo e do vínculo entre as partes.

Além do processo de aprendizado, havia a necessidade de se pensar em estratégias que minimizassem os impactos do isolamento social e os desdobramentos emocionais de tal situação - como tristeza, ansiedade e

solidão visíveis em docentes e alunos (ASSUNÇÃO FLORES E SWEENEN, 2020; MOREIRA, 2020, NOBRE *et al*, 2020). Coube assim ao professor, além de transmitir conhecimento, assumir, nesse contexto das IES do Norte de Portugal, a figura de mediador das relações interpessoais atuando ainda como incentivador, moderador e avaliador (MOREIRA, 2020). Esperava-se ainda desse docente que atuasse “de suporte e estímulo aos estudantes, regulando e orientando as suas emoções, afetos e atitudes” (MOREIRA, 2020, p.4).

Para Ferri *et al* (2020), trata-se do maior desafio e experimentação educacionais enfrentados até hoje. Daí a relevância, de acordo com Ferri *et al* (2020), de compreendermos o momento e de analisarmos “os desafios relacionados ao ensino a distância em emergências e indicar propostas de ação para enfrentá-los”. Os possíveis descompassos entre a preparação docente e o pleno uso das ferramentas digitais evidenciados no contexto da pandemia em Portugal (ASSUNÇÃO FLORES E GAGO, 2020, ASSUNÇÃO FLORES E SWEENEN, 2020, DIAS-TRINDADE *et al*, 2020, MOREIRA *et al*, 2020) foi tema de constante debate nesse período e é, a partir daí, que justificamos o presente trabalho.

Era o momento, segundo De Sousa Santos (p.5, 2020), ao discorrer sobre a crise mundial causada pela pandemia, das fragilidades existentes anteriormente no âmbito educacional se tornarem ainda mais evidentes adaptando-se a uma “normalidade da exceção” que podemos pensar até mesmo como sendo “permanente” perante o cenário incerto de contenção da propagação do vírus. Havia-se assim de buscar uma saída para a Educação, para a não-paralisação total das instituições de ensino superior de modo que os alunos não fossem “abandonados” em um momento de crise (NÓVOA, 2020). E, assim, seguindo determinação dos órgãos internacionais, iniciou-se, a partir de março de 2020 e alcançando a maior parte do mundo, um longo período de confinamento e distanciamento social.

Partindo do contexto aqui narrado, o presente trabalho se propõe a evidenciar, por meio de considerações avaliativas e da revisão de literatura recente sobre o tema, traços relevantes da vivência e da adaptação às urgências da pandemia a partir da experiência em uma instituição de ensino superior pública do Norte de Portugal. Dá-se especial destaque às fragilidades do momento e às implicações de tal experiência junto à aplicação do ensino remoto de emergência (HODGES *et al*, 2020) para o futuro. O trabalho parte de um estudo de caso, somado ao olhar de um profissional atuante há mais de 15 anos no campo da implantação e do acompanhamento de projetos em Educação a Distância. A análise documental centra-se em documentos oficiais das IES analisadas junto a setores desenvolvedores de projetos com o uso de tecnologias digitais.

2. Adaptações ao contexto pandêmico

Em uma escala global nunca antes enfrentada, escolas e universidades em todo o mundo foram fechadas para conter o avanço da disseminação do vírus e as aulas presenciais canceladas. Nas instituições de ensino superior do Norte de Portugal, os momentos presenciais foram substituídos por aquilo que se convencionou chamar inicialmente como ensino on-line, mas que posteriormente compreendeu-se como sendo ensino remoto emergencial (HODGES *et al*, 2020, MURPHY, 2020).

Para suprir a falta de instituições de ensino abertas e com o ano letivo em andamento, professores reinventaram em suas práticas, replanejaram suas ações e investiram em ações educacionais a distância apoiadas por ferramentas digitais (ASSUNÇÃO FLORES, 2020, MOREIRA *et al*, 2020, NOBRE *et al*, 2020). Na IES espalhadas pelo país, multiplicaram-se sessões síncronas como espaços de confluência entre alunos e professores, disseminadas por meio de recursos de videoconferências, em um esforço de transpor as ações inicialmente pensadas para o ensino presencial para o cenário remoto, em uma perspectiva essencialmente instrumental (MOREIRA *et al*, 2020, DIAS-TRINDADE *et al*, 2020). O ensino remoto de emergência (HODGES *et al*, 2020) foi a saída adotada pelo ensino superior público como uma resposta rápida às demandas do momento. Em uma sociedade amplamente digitalizada, seria impensável não recorrer a esses recursos como apoio à Educação (NÓVOA, 2020).

Os supostos desconhecimento e preparação para as práticas educacionais a distância fizeram com que plataformas digitais não fossem devidamente explorados nesse contexto. Embora o país passasse por um projeto de digitalização – Plano de Ação para Transição Digital - que envolvia, entre outros pontos, as instituições de ensino e o desenvolvimento de competências e habilidades digitais em docentes, ficou clara a existência de lacunas que precisam ser revistas e solucionadas. Se por um lado, a adoção às tecnologias digitais permitiu que o ano letivo prosseguisse, por outro, desvendou questões relativas à formação continuada e à resistência docente em desacordo com o projeto de digitalizar o ensino e gerar novas práticas.

Na IES pública aqui analisada, os dados oficiais colhidos junto ao setor responsável pelo desenvolvimento de projetos com tecnologias digitais nos mostram que mesmo com a total ausência de encontros presenciais, a inclusão de unidades curriculares ao Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem adotado pela universidade) teve um aumento inferior ao poderia ser esperado para esse momento. Em 2018/2019, por exemplo, havia 33% das unidades curriculares ofertadas pela IES disponibilizadas no Moodle. Em 2020/2021, o número subiu para 53%. Se considerarmos que, durante esse período, a universidade ofereceu uma série de formações continuadas aos docentes com relação ao uso de ferramentas digitais, esse acréscimo se torna menos significativo ainda. No caso da universidade analisada, percebe-se destaque e adesão maior às práticas a distância pelas faculdades de Engenharia, de Ciências e de Letras.

Embora não se contasse, para esse momento, de uma equipe técnica para o apoio ao desenvolvimento de projetos nesse formato – não há técnicos em EAD ou designers instrucionais disponíveis na universidade para esse acompanhamento -, reconhecemos que a opção pelo ensino remoto de emergência representou uma mais-valia ao permitir a continuidade dos estudos e por provocar, ainda que forçadamente, novas experimentações com o uso de tecnologias digitais gerando possibilidades de intervenções no percurso formativo dos docentes e possíveis desdobramentos para o futuro (DIAS-TRINDADE, 2020). A organização da aprendizagem em sistemas de “capilaridade”, em “novos espaços dispersos no tempo e no espaço”, foi outro ponto passível de ser considerado para o momento de crise (NÓVOA, 2020), e que, possivelmente, gere novas experimentações para o futuro.

Novas aprendizagens e competências – mais urgentes ao contexto atual – foram adicionadas a currículos inicialmente desenhados para o ensino presencial (UNESCO, 2020). Um especial destaque foi dado aos aspectos que envolvessem o cuidado com o outro, a saúde, a autonomia, além daquelas que envolvesse os aspectos tecnológicos do estudo remoto. Foi necessária certa flexibilidade curricular de modo a se ter uma contextualização necessária que assegurasse a pertinência do que era ensinado e que contivesse a evasão dos alunos (UNESCO, 2020). Na universidade em questão, as sessões síncronas se mantiveram inclusive para atender a grande gama de alunos estrangeiros que, por motivos pessoais, tiveram que retornar aos seus países de origem nesse momento.

Em paralelo ao quadro da pandemia, o governo de Portugal lançou, em 2020, o Plano de Ação para Transição Digital – Portugal Digital – para implementação de ações no âmbito da Educação, economia e estado. Entre outros pontos, a medida visa desenvolver, nos próximos anos, projetos de capacitação e inclusão digital de pessoas de modo a atingir escolas, alunos e professores. A iniciativa, a partir do estudo de hábitos tecnológicos da sociedade, prevê uma série de ações que modo a impulsionar a digitalização do país.

3. Opção pelo ensino remoto de emergência

Em Portugal, as aulas presenciais nas instituições de ensino superior foram interrompidas no dia 16 de março de 2020. Mais especificamente sobre o ensino superior, o Ministério de Ciência e Tecnologia anunciava que todo o esforço deveria ser feito a partir daí no sentido de se manter a comunicação entre alunos e docentes por meio de ferramentas digitais (MCTES, 2020). Tal medida mostrou-se uma importante estratégia na luta pela contenção da propagação do vírus ao promover o distanciamento entre as pessoas ao mesmo tempo em que se manteve o vínculo entre professores e alunos.

Convencionou-se chamar as ações educacionais implementadas de modo urgente no contexto da pandemia como ensino remoto emergencial (HODGES ET AL, 2020). Ao invés de compor as etapas de planejamento típicas dos projetos com foco no ensino on-line, o ensino remoto de emergência (ou ERE) caracteriza-se, entre outros aspectos, pela transposição daquilo que seria ministrado no ensino presencial para ações remotas por um determinado período de tempo de crise. O termo surgiu como destaque no período pandêmico justamente para distinguir das especificidades acerca do modelo on-line. Caracteriza-se por uma ação cuja sustentação inicial (o ensino presencial) será retornada assim que a situação de crise finalizar. O foco para ações nesse formato não “é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida” (HODGES ET AL, 2020). Sobre o tema, há referências sobre o uso de tal metodologia em situações de guerra ou desastres, com o objetivo de manter a proteção à criança e ao adolescente (GUSSO ET AL, 2020).

Embora se utilize de plataformas educacionais e recursos digitais, o ERE se difere da metodologia aplicada em projetos elaborados para o modelo on-line. Um dos elementos de diferenciação entre as modalidades trata justamente da questão de etapa de planejamento. Na urgência em se adaptar à nova realidade de emergência pandêmica, somente houve tempo para adequações e adaptações sem a elaboração, por exemplo, de um modelo que considerasse, de fato, as potencialidades do ensino on-line e das ferramentas que ali seriam utilizadas (MOREIRA *et al*, 2020, GUSSO *et al*, 2020). Tal iniciativa se mostrou como uma resposta rápida a uma demanda urgente e temporária para um predeterminado de crise. Suas implicações, no entanto, se mostram potencialmente relevantes de serem compreendidas para que pensemos em possíveis situações futuras de emergência (Ferri e Guzzo, 2020).

Para Hogdes *et al* (2020), o ensino emergencial remoto é justamente o que se vivenciou nos anos de 2020 e 2021 – uma solução marcada essencialmente pela disponibilização temporária de conteúdos via on-line de modo a se manter o vínculo entre alunos, docentes e instituição de ensino para um momento de excepcionalidade como o vivido em função da pandemia. Não se trata, portanto, de uma solução para ser experimentada em longo prazo. O planejamento de curso a ser ministrado na modalidade a distância demora de seis a nove meses (HODGES *et al*, 2020). Ao contrário do ensino remoto emergencial, o ensino on-line é marcado intensivamente pelas etapas de planejamento, produção, acompanhamento e avaliação reforçando a importância de ser aplicado em longo prazo.

O quadro a seguir busca, de modo resumido, apresentar as principais diferenças entre o ERE e o ensino on-line.

Quadro 1: Baseado em Hodges *et al* (2020).

Ensino Remoto de Emergência	Ensino On-line
Ações de curto prazo	Ações de longo prazo
Soluções imediatas	Soluções planejadas
Aplicado em uma circunstância de crise	Aplicado em uma circunstância de normalidade
Transposição de práticas planejadas para o ensino presencial	Aplicação de práticas planejadas para o ensino on-line
Excesso de ações síncronas	Equilíbrio entre ações síncronas e assíncronas
Processo de transferência de informações	Processo social e cognitivo

Ao longo da aplicação do ensino remoto de emergência, algumas questões ficaram ainda mais evidentes. Uma delas, de acordo com dados da Unesco (2020) disponíveis no documento intitulado *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*, se relaciona à questão do acesso aos recursos digitais. O ensino remoto de emergência parece ter sido

uma solução eficiente para grupos e países de mais alta renda (Unesco, 2020). Embora se reconheça que a maior parte dos países se utilizou de estratégias para esse momento, para muitos indivíduos, a falta ou dificuldade de acesso aos recursos disponibilizados se mostrou um entrave. O mesmo documento aponta que a maioria dos países do mundo (UNESCO, 2020) implementou ações para minimizar emergencialmente os prejuízos relativos a essa questão por meio do oferecimento de equipamentos – notebooks e telemóveis – e de internet gratuita aos alunos dos mais diversos níveis de ensino.

Os desafios abertos com a experiência de fechamento de instituições de ensino e de transposição do ensino presencial para o remoto de emergência são cruciais para se pensar propostas e iniciativas para o futuro mais alinhadas com o Plano de Transição Digital, em andamento em Portugal, e com as estratégias de digitalização para os países que compõem a União Europeia. Esses entendimentos e propostas direcionam-se ao governo e aos tomadores de decisão, de modo a garantir com aquilo anunciado no documento da Unesco (2020) como uma “Educação de qualidade inclusiva e equitativa” promovendo “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todo”.

4. Nova proposta docente

Os docentes tiveram papel fundamental no cenário de adaptações provocado pela pandemia ao responderem rapidamente às demandas que surgiram com o encerramento das atividades presenciais em Portugal. A eles, lhes foram atribuídas as tarefas de replanejar e reorganizar o ano letivo, ajustar a metodologia, o conteúdo e as atividades deixando mais ainda evidente o papel fundamental do professor nos processos educativos (GUSSO *et al*, 2020, ASSUNÇÃO FLORES E GAGO, 2020, NÓVOA, 2020). Somado a isso, muitos docentes tiveram que se assumir o desconhecimento frente às diversas ferramentas digitais e aprender a lidar com as novas exigências que se impunham (FERRI *et al*, 2020, ASSUNÇÃO FLORES, 2020, COMISSÃO EUROPEIA, 2021). Segundo relatório da Unesco (2020, p.13), “*as nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado*”.

Novos papéis foram desempenhados. Mais do que o papel de transmissor de conhecimento, aos docentes couberam a atribuição de moderador e motivador nas relações interpessoais e criador de conteúdos para o ensino remoto (MOREIRA, 2020, GUSSO *et al*, 2020). Tudo isso com o intuito de manter conectado a essa realidade. A comunicação entre as partes também se mostrou fundamental para romper a distância transacional (MOORE, 2002) típica do ensino não-presencial. De acordo com Moreira *et al* (2020, p.352), “a virtualização dos sistemas educativos... pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e obriga o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado”.

Com o objetivo de minimizar lacunas na formação continuada de docentes para o uso de ferramentas digitais, as IES ampliaram, de modo rápido e urgente, o volume de capacitações. Na universidade pública analisada para esse trabalho, o Núcleo de Tecnologias Educativas passou a ofertar, desde 2020, um portfólio de cursos, de modo permanente e não mais sob demanda, aos docentes da instituição. Entre os cursos ofertados aos professores estão o de Uso do Moodle; Multimédia e Produção Audiovisual; Integridade Acadêmica; *Flipped Classroom* e Ensino a Distância. Para além das capacitações, houve um acréscimo a formação continuada por meio de webinars e outras ações promovidas pelo núcleo. No entanto, mesmo com esse esforço de capacitar a docência para o uso de tecnologias digitais houve um predomínio, ao longo de todo o tempo, das sessões síncronas via teleconferência como uma mera transposição daquilo que seria explanado presencialmente em sala de aula.

Sobre o uso do *software* livre Moodle, na universidade observada, até junho de 2021, havia mais de 35 mil utilizadores ativos na plataforma e 4.493 unidades curriculares disponíveis. Entre os anos de 2019 e 2021, houve um acréscimo de 14,47% no número de unidades curriculares disponíveis, passando

de 3.925 a 4.493. Sobre o número de testes (em formato quiz) disponíveis percebeu-se uma alta de 25,62% passando de 6.408 a 8.050. Esses números – considerando o contexto de fechamento da IES no momento da pandemia – demonstra um esforço mais significativo do que o percebido em anos anteriores. Entre os anos de 2016 e 2018, houve um acréscimo de 76,89% no número de unidades curriculares.

A comunicação e a interação entre as partes representam uma variável essencial dos processos educacionais pensados com o uso de recursos digitais e de momentos de comunicação assíncrona. Não basta o domínio ferramental se não há entre os envolvidos um sentimento de pertencimento a aquele ambiente. O diálogo e a interação são variáveis que determinam a distância transacional e que devem ser promovidas e incentivadas pelo docente em sua atuação nos modelos a distância (MOORE, 2002). Ao concordarmos ainda que é a partir da interação com os outros e com os meios que os sujeitos se desenvolvem (VYGOTSKY, 1988) reforçamos ainda mais a relevância desses momentos para metodologias de ensino tanto presenciais quanto a distância. Na teoria sociocultural de Vygotsky (1988), as interações promovidas ali no espaço educacional – sejam elas realizadas na esfera digital ou física – constituem-se como a base para o aprendizado.

Grande parte das instituições de ensino superior de Portugal manteve a interação entre os envolvidos por meio de sessões síncronas via os sistemas de videoconferência gratuitos e mais conhecidos no mercado - Zoom, Teams, Meet... (GUSSO *et al*, 2020) Seguramente, um caminho talvez mais fácil para a transmissão de conteúdo, mas que não considera ou explora as funcionalidades e as ferramentas disponíveis nos recursos projetados para o ensino on-line (GUSSO *et al*, 2020). Embora se mantenha o contato entre professor-aluno e, de certa forma, se reproduza o momento síncrono de comunicação da sala de aula, reduz-se e muito o processo de aprendizado a uma ferramenta apenas. Deixam-se de lado outras possibilidades e caminhos viáveis e significativos para o ensino on-line.

As incertezas sobre o futuro e a preparação para novas situações emergenciais talvez levem as instituições de ensino a repensarem práticas a serem aplicadas em momentos on-line. O teor limitado dessas ações no ensino superior (GUSSO *et al*, 2020) funcionou para destacar que o ensino “não pode constituir prática sem planejamento, de improviso e com características meramente burocráticas”.

5. Conclusões

As tecnologias digitais emergiram, mais do que em tempos históricos anteriores, como ferramentas relevantes e capazes de se entrelaçar com as práticas educativas desde que de modo bem gerido e contextualizado. O momento de pandemia nos mostrou que a mera incorporação não basta para que as tecnologias digitais tenham um papel reconhecido e significativo junto ao ensino. No caso aqui analisado, perceberam-se lacunas e resistências da parte dos docentes em aderir ao ensino remoto de emergência em sua plenitude, focando apenas nas sessões síncronas de videoconferências. Poucas iniciativas foram percebidas no sentido de melhor aproveitar as funcionalidades do Moodle – plataforma adotada pela IES analisada.

Os desafios institucionais são muitos e passam pela conscientização, adesão e formação continuada de professores e também pela implantação de estratégias de ensino on-line como prioridades para o futuro extraindo daí experiências positivas. Se analisarmos o contexto sob o viés do ensino remoto de emergência, perceberemos que as dificuldades de adaptação ao modelo se deram pela falta de pessoal técnico capaz de acompanhar o processo (como por exemplo, *designers* instrucionais), pela ausência de preparação e inclusão de ferramentas digitais nas práticas cotidianas em sala de aula e pelo desconhecimento sobre como implantar algo semelhante. Coube, a partir daí, a certeza de que o tempo e o espaço do aprendizado precisam ser redesenhados, de que há espaço e necessidade em se investir em pessoal técnico capaz de acompanhar projetos futuros e especialmente de que há urgência em se incorporar as possibilidades digitais no ensino superior com foco no aumento do engajamento em projetos futuros com o uso de ferramentas digitais.

Referências

- ASSUNÇÃO FLORES, M.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020.
- FLORES, M. A.; SWENNEN, A. The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. 2020.
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020.
- DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. Ensino remoto emergencial na Educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020.
- DOS SANTOS, A. C.; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 13, p. 1-21, 2020.
- FERRI, F.; GRIFONI, P.; GUZZO, T. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. **Societies**, v. 10, n. 4, p. 86, 2020.
- GEMELLI, C. E.; CERDEIRA, L. COVID-19: Impactos e desafios para a Educação superior brasileira e portuguesa. **Guimarães, LVM, Carreteiro, TC, & Nasciutti, JR Janelas da pandemia. Editora Instituto DH**, 2020.
- GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.
- HODGES, C. *et al.* As diferenças entre o aprendizado on-line e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, Educação e tecnologia**, v. 2, 2020.
- LEITE, C. Teaching, learning and research: An analysis of the academic and political agenda. In: **Academic Growth in Higher Education**. Brill Sense, 2018. p. 19-30.
- MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 1, 2002.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma Educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.
- MURPHY, M. P. A. COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. **Contemporary Security Policy**, v. 41, n. 3, p. 492-505, 2020.
- NOBRE, A. *et al.* Processos de comunicação digital no sistema educativo Português em tempos de pandemia. **Processos de comunicação digital no sistema educativo Português em tempos de pandemia**, n. 45, p. 1-19, 2021.
- NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.