



EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PORTUGUÊS: DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E LIÇÕES PARA O FUTURO

Susana Isabel Peixeiro Pereira¹

Resumo

A pandemia por Covid-19 trouxe novos desafios às escolas portuguesas. As medidas governamentais para mitigar a propagação do vírus conduziram à suspensão das atividades letivas presenciais e à implementação do ensino remoto de emergência. No contexto do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora, investigou-se como o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e os seus parceiros encontraram estratégias para garantir a continuidade da educação durante a pandemia. O estudo assentou numa metodologia mista, tendo como objetivos (1) identificar as medidas adotadas pelo Agrupamento de Escolas em situação de pandemia; (2) analisar as implicações dessas medidas; (3) verificar o apoio dos parceiros educativos; (4) conhecer o impacto que o ensino remoto de emergência teve no trabalho dos docentes e dos alunos; (5) propor adequações nas práticas pedagógicas a implementar no futuro. Para isso, foram analisados documentos orientadores do Agrupamento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e aplicaram-se questionários a elementos da Direção do Agrupamento, docentes, técnicos, pais, parceiros e alunos. Os resultados revelaram a existência de uma boa dinâmica entre a escola, a família e a comunidade. O apoio dos parceiros foi fundamental para a manutenção do ensino e para mitigar as desigualdades sociais durante o ensino remoto de emergência.

Palavras-chave: Comunidade; Ensino remoto de emergência; Escola; Pandemia; Parceria.

Como citar

PEREIRA, Susana Isabel Peixeiro. Educação em tempos de pandemia num agrupamento de escolas português: desafios, adaptações e lições para o futuro. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-15, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.53260.



¹ Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora. Évora, Portugal. Endereço eletrônico: spsusypereira@gmail.com.

EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC IN A PORTUGUESE SCHOOL GROUP: CHALLENGES, ADAPTATIONS AND LESSONS FOR THE FUTURE

Abstract: The Covid-19 pandemic brought new challenges to Portuguese schools. Government measures to mitigate the spread of the virus led to the suspension of in-person teaching activities and the implementation of emergency remote learning. Within the context of the Doctoral Program in Educational Sciences at the University of Évora, research was conducted to examine how the Montemor-o-Novo School Group and its partners developed strategies to ensure educational continuity during the pandemic. The study was based on a mixed-method approach, with the following objectives: (1) to identify the measures implemented by the School Group during the pandemic; (2) to analyze the implications of these measures; (3) to assess the support provided by educational partners; (4) to understand the impact of emergency remote learning on teachers' and students' work; and (5) to propose adaptations in pedagogical practices for future implementation. To achieve this, guiding documents from the School Group were analyzed, semi-structured interviews were conducted and questionnaires were distributed to members of the School Group's leadership, teachers, technicians, parents, partners, and students. The results revealed a strong dynamic between the school, family, and community. The support of educational partners played a crucial role in maintaining education and mitigating social inequalities during emergency remote learning.

Keywords: Community; Emergency remote learning; School; Pandemic; Partnership.

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN UN GRUPO ESCOLAR PORTUGUÉS: DESAFÍOS, ADAPTACIONES Y LECCIONES PARA EL FUTURO

Resumen: La pandemia de Covid-19 trajo nuevos desafíos a las escuelas portuguesas. Las medidas gubernamentales para mitigar la propagación del virus llevaron a la suspensión de las actividades educativas presenciales y a la implementación de la enseñanza remota de emergencia. En el contexto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Évora, se investigó cómo el Agrupamiento de Escuelas de Montemor-o-Novo y sus socios encontraron estrategias para garantizar la continuidad de la educación durante la pandemia. El estudio se basó en una metodología mixta, con los siguientes objetivos: (1) identificar las medidas adoptadas por el Agrupamiento de Escuelas durante la pandemia; (2) analizar las implicaciones de dichas medidas; (3) evaluar el apoyo de los socios educativos; (4) conocer el impacto de la enseñanza remota de emergencia en el trabajo de los docentes y los alumnos; y (5) proponer adecuaciones en las prácticas pedagógicas para el futuro. Para ello, se analizaron documentos orientadores del Agrupamiento, se realizaron entrevistas semiestructuradas y se aplicaron cuestionarios a miembros de la Dirección del Agrupamiento, docentes, técnicos, padres, socios y alumnos. Los resultados revelaron una buena dinámica entre la escuela, la familia y la comunidad. El apoyo de los socios fue fundamental para mantener la enseñanza y mitigar las desigualdades sociales durante la enseñanza remota de emergencia.

Palabras clave: Comunidad; Enseñanza remota de emergencia; Escuela; Pandemia; Asociación.

Introdução

A pandemia por Covid-19 teve um impacto significativo nas diversas áreas da sociedade. A educação foi uma das áreas mais afetadas, uma vez que os estabelecimentos de ensino foram encerrados e o processo de ensino e aprendizagem teve de ser assegurado, ainda que com recurso a uma nova modalidade de ensino: o ensino remoto de emergência. As medidas implementadas pelo governo português, no contexto de pandemia, criaram desafios, oportunidades e dificuldades para as escolas, docentes, alunos e restantes elementos da comunidade educativa.

Através de um estudo de caso, assente numa metodologia mista, procurou-se compreender a forma como o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo (AEMN), localizado na região do Alentejo, em Portugal, e os seus parceiros se organizaram para assegurar uma resposta educativa aos alunos durante os períodos de suspensão das atividades presenciais.

O objetivo geral definido para a investigação foi compreender como é que o Agrupamento de Escolas e os parceiros se organizaram, em tempos de pandemia, para garantir uma resposta educativa. A partir deste objetivo, delineámos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as medidas adotadas pelo Agrupamento de Escolas em situação de pandemia; (2) analisar as implicações das medidas implementadas, em consequência do cenário de pandemia por Covid-19; (3) verificar que envolvimento e apoio houve por parte dos parceiros educativos durante a suspensão das aulas presenciais; (4) conhecer o impacto que a educação a distância teve no trabalho de professores e de alunos; (5) propor adequações que deverão ser feitas nas práticas pedagógicas, no futuro, de forma a aproveitar as oportunidades que surgiram, por exemplo, em termos de tecnologias ao serviço da educação.

Enquadramento teórico

Para a pandemia por Covid-19 conduziu ao encerramento dos estabelecimentos de ensino, à suspensão das atividades letivas presenciais e à implementação de uma nova modalidade de ensino: o ensino remoto de emergência (ERE). O Conselho Nacional de Educação (2021) apontou algumas fragilidades que se evidenciaram neste período de transição para o ensino a distância, das quais se destacam o número insuficiente de dispositivos digitais e de ligações à internet de qualidade. Estas dificuldades foram sentidas pelas escolas e pelas famílias que não tinham oportunidade de adquirir equipamentos informáticos.

Os docentes foram afetados pelos mesmos constrangimentos, uma vez que nem todos dispunham de equipamentos adequados, boas ligações à internet ou competências para lidar com as novas tecnologias digitais, como referiu Schleicher (2020, p. 4): “Os professores também tiveram de se adaptar a novas pedagogias e formas de ensino, para os quais podiam não estar preparados.”. Estes factos foram corroborados pelo estudo de Flores et al. (2020), que procurou compreender o processo de adaptação dos professores ao contexto de ensino e aprendizagem a distância, tendo apontado como principais constrangimentos a falta de equipamentos adequados para os alunos, a dificuldade para envolver os estudantes nas aprendizagens, a falta de tempo e a ausência de formação adequada.

Andreas Schleicher (2020, p. 4) veio confirmar que as consequências da suspensão do ensino presencial não foram iguais para todos: “Alunos de origem social privilegiada, apoiados pelos pais, capazes e ansiosos por aprender, encontraram oportunidades alternativas de aprendizagem depois de as escolas fecharem. Aqueles oriundos de meios desfavorecidos ficaram limitados quando as suas escolas fecharam.”.

Perante esta situação, houve necessidade de encontrar soluções. De acordo com as conclusões do estudo do Conselho Nacional de Educação (2021), o estabelecimento de parcerias com a comunidade foi uma das estratégias adotadas com vista à garantia das aprendizagens de todos os alunos. Mittler (2003), citado por Limeira *et al.* (2020, p. 9) considera que os pais e os restantes elementos da comunidade local assumem um papel relevante, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade: “Nenhuma escola é uma ilha e nenhuma escola pode ter sucesso sem desenvolver redes de parcerias com a sua comunidade local, com pais de alunos passados, presentes e futuros, com outras escolas e outras agências.”.

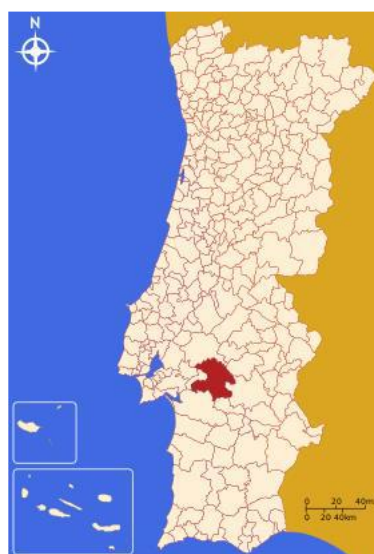
Neste contexto, torna-se fundamental compreender como é que os parceiros educativos e os estabelecimentos de ensino se articularam no sentido de assegurarem uma resposta de qualidade em termos de ensino, aprendizagem, avaliação e acompanhamento, respeitando as diferentes necessidades dos alunos.

Com este estudo, procurámos conhecer o caso particular do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e dos respetivos parceiros. Partimos de uma investigação anterior (Pereira, 2019), que analisou as dinâmicas educativas estabelecidas entre este Agrupamento de Escolas e o território em que este se insere. No estudo supracitado, Pereira (2019, p. 168) concluiu que “o Agrupamento demonstra abertura para se articular com uma diversidade de instituições, que incluem a autarquia, os serviços públicos, associações, cooperativas, empresas e fundações, o

que contribui para uma dinâmica educativa muito enriquecedora.”. A mesma autora refere ainda que existe muitas parcerias com diferentes instituições locais, que se situam dentro e fora do concelho, e estas, para além de serem consideradas um fator motivacional para as aprendizagens, contribuem para a formação integral dos alunos. São, ainda, um fator de melhoria dos resultados escolares, conduzindo ao aumento da taxa de sucesso educativo e à diminuição do absentismo e do abandono escolar.

O concelho de Montemor-o-Novo, destacado a vermelho na Figura 1, situa-se na região do Alentejo, sub-região do Alentejo Central, no distrito de Évora. De acordo com os resultados dos Censos de 2021, o total de habitantes é de 15799, tendo-se verificado uma descida deste valor comparativamente ao Censos de 2011, em que o número de habitantes era de cerca de 17 437 habitantes, como refere Pereira (2019).

Figura 1 – Mapa de Portugal, com destaque a vermelho para o concelho de Montemor-o-Novo



Fonte: Retirado de <http://terrasdeportugal.wikidot.com/montemor-o-novo> (2025)

Montemor-o-Novo apresenta-se como um dos maiores municípios de Portugal, com uma área total de 1232,67 km² e está subdividido em sete freguesias: Cabrela; Cíborro; União das Freguesias de Cortiçadas de Lavre e Lavre; Foros de Vale de Figueira; Santiago do Escoural; São Cristóvão; União das Freguesias de Nossa Senhora da Vila, Nossa Senhora do Bispo e das Silveiras. Montemor-o-Novo é caracterizado por uma dispersão dos estabelecimentos de educação e ensino do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, o que se configura como um grande desafio, especialmente num período de pandemia. Integram o Agrupamento de Escolas

de Montemor-o-Novo 16 estabelecimentos de ensino. A presente investigação incidiu sobre os dois anos letivos marcados diretamente pela pandemia, 2019-2020 e 2020-2021. De acordo com os dados fornecidos pela Direção, no ano letivo 2019-2020, frequentavam o AEMN um total de 1724 alunos, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino e em 2020-2021 havia um total de 1730 alunos.

Metodologia

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.

Para dar resposta aos objetivos traçados, uma das técnicas de recolha de dados privilegiada foi 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, técnicos, crianças de uma sala da educação pré-escolar, alunos de uma turma de segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico, aos representantes de pais/encarregados de educação e entidades parceiras constituíram-se como uma outra técnica de recolha de informação.

Para o efeito, foi construído um guião semiestruturado, sujeito a validação, e o registo das respostas das entrevistas foi feito através da gravação delas, mediante solicitação de autorização aos participantes para o efeito.

Foram aplicados inquéritos por questionário às turmas selecionadas por nível/ciclo de escolaridade: uma turma de sexto ano do segundo ciclo do ensino básico, uma turma do oitavo ano do terceiro ciclo do ensino básico, 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, recorreremos 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, recorreremos à análise de conteúdo.

A síntese e interpretação final de todos os dados analisados permitiu elaborar as conclusões e dar resposta às questões de investigação e objetivos delineados.

Resultados

As mudanças impostas pela pandemia causaram alguns problemas no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo (AEMN), destacando-se os seguintes: dificuldade de acesso à rede de internet; aumento das desigualdades sociais e educativas; falta de equipamentos informáticos; fraca preparação para a nova modalidade de ensino (ERE); dificuldades em acompanhar o ERE, quer por parte dos alunos, quer por parte dos pais; isolamento social; dificuldade no processo de avaliação dos alunos durante o ERE.

O AEMN conseguiu dar resposta a alguns dos problemas identificados, através do fornecimento de alguns equipamentos informáticos, da preparação de refeições, da disponibilização de fotocópias com tarefas para os alunos sem acesso à internet e de tutoriais com as normas de utilização da plataforma digital adotada, o *Microsoft Teams*. Contudo, o AEMN não teve capacidade para solucionar todos os problemas e foi necessário ativar a rede de parcerias, o que possibilitou a distribuição de mais acessos à internet e equipamento informático, o transporte das refeições para os alunos que viviam em locais mais isolados, a disponibilização das tarefas em papel e o fornecimento de equipamentos de proteção individual às escolas do AEMN.

No que se refere à operacionalização do ERE, foi feita a identificação das medidas adotadas pelo AEMN e a análise das implicações delas. Como instrumento de apoio à implementação da nova modalidade de ensino, o AEMN criou o seu Plano de Ensino a Distância (E@D), onde foram definidas diversas estratégias, com vista à uniformização de procedimentos. Desta forma, nos casos dos alunos não tinham meios informáticos ou acesso à rede de internet, o Plano de E@D contemplava a disponibilização, pela escola, de tarefas em papel, que os respetivos encarregados de educação poderiam recolher na portaria da Escola Secundária e, posteriormente, devolver para correção e *feedback* dos docentes. No caso dos alunos que residiam fora da cidade de Montemor-o-Novo, as tarefas foram enviadas para as juntas de freguesia, que procederam à entrega delas aos pais. Quando os alunos estavam impedidos, por alguma razão, de participar nas aulas síncronas, essas tarefas eram enviadas por e-mail.

No que respeita à periodicidade da comunicação entre a escola, através dos educadores e professores, e os alunos e respetivas famílias, durante o ERE, importa destacar que esta diferiu

do primeiro confinamento, que se iniciou em março de 2020, para o segundo confinamento, com início em janeiro de 2021. No primeiro confinamento verificou-se uma carga horária mais reduzida de sessões síncronas, enquanto no segundo confinamento o horário das aulas *online* foi semelhante ao horário presencial. Para além das aulas síncronas, foram também estabelecidos contactos por e-mail ou telefone.

Os meios de comunicação utilizados durante o ERE incluíram o computador e outros dispositivos como o *tablet* ou o telemóvel. Nos casos das famílias que não dispunham de equipamentos, foi necessário recorrer ao empréstimo de dispositivos, por parte do AEMN ou dos parceiros educativos.

Após análise das condições que os alunos tinham em casa para trabalhar durante o ERE, concluiu-se que na educação pré-escolar, as crianças estavam acompanhadas por um familiar, pelo que partilhavam o espaço com esse familiar. Nos restantes ciclos, à medida que a faixa etária vai aumentando, verificou-se a existência de mais alunos que trabalhavam num espaço individual, sem necessidade de acompanhamento.

A escola de acolhimento, que funcionou na Escola Secundária de Montemor-o-Novo, constituiu-se como uma resposta social para os filhos dos trabalhadores dos serviços essenciais, para os alunos abrangidos pelas medidas de suporte e apoio à inclusão e para aqueles que se encontravam em situação de risco por falta de equipamentos ou de acompanhamento familiar. Desta forma, foi possível evitar que alguns alunos pudessem entrar em abandono escolar.

As atividades desenvolvidas durante o ERE variaram de acordo com o ciclo, sendo que em alguns casos a tipologia delas foi adequada à nova modalidade de ensino implementada. Em todos os ciclos, foram propostas atividades no âmbito da educação física. No caso das crianças da educação pré-escolar e dos alunos do 1.º CEB, as atividades tiveram um carácter mais lúdico. Já nos 2.º e 3.º CEB, estas foram semelhantes às atividades realizadas na modalidade de ensino presencial. Quanto ao ensino secundário, os discentes tiveram oportunidade de recorrer a ferramentas digitais e desenvolver trabalho autónomo.

Quanto à periodicidade das atividades desenvolvidas pelos alunos durante o ERE, concluímos que eram propostas tarefas diariamente, embora no 2.º e 3.º CEB existisse uma organização semanal delas, procurando evitar o excesso de trabalho dos alunos e visando uma melhor orientação.

Quanto à perceção sobre a quantidade de tarefas propostas, esta foi divergente. Os discentes do 3.º CEB e ensino secundário avaliaram a mesma como excessiva, contrariamente aos restantes ciclos, que a consideraram adequada.

O apoio dado pelos pais e encarregados de educação aos seus educandos na realização das tarefas durante o ERE foi desigual em todos os ciclos de ensino. Este fator conduziu a um agravamento das desigualdades educativas.

No que se refere ao apoio prestado pelos docentes aos alunos, este acabou por ser considerado insuficiente nos 1.º CEB, 3.º CEB e ensino secundário, apesar de todos os esforços desenvolvidos pelos professores para apoiar todos os alunos.

O processo de avaliação durante o ERE sofreu algumas alterações, nomeadamente no que respeita aos critérios e aos instrumentos de recolha de dados, tendo-se traduzido numa alteração das classificações dos alunos. Nem todos os alunos consideraram os resultados da avaliação justos, especialmente os alunos do ensino secundário, que assumiram não ter existido equidade.

Uma das preocupações do AEMN e das entidades responsáveis pelo mesmo foi a continuidade dos diferentes tipos de apoio. Os apoios terapêuticos decorreram de forma *online* e presencial, no Centro de Apoio à Aprendizagem, nos dois períodos de confinamento. Contudo, no primeiro confinamento registaram-se mais dificuldades na continuidade de algumas terapias, como a terapia ocupacional ou a fisioterapia.

No âmbito dos apoios sociais, a ação social escolar foi assegurada e até mesmo reforçada, com o acompanhamento a alunos e famílias através do fornecimento de refeições e leite escolar, empréstimo de computadores e acesso à rede de internet, disponibilização de fotocópias, abertura da escola de acolhimento, distribuição de cabazes a famílias carenciadas e acompanhamento por parte dos técnicos ao domicílio ou a distância.

No que se refere ao abandono escolar, não foi definida uma estratégia específica para a sua prevenção, mas houve a implementação de algumas medidas que acabaram por combater o abandono. Neste sentido, verificou-se uma constante comunicação entre a escola e as famílias, um acompanhamento próximo dos alunos, ainda que a distância, a possibilidade de alunos em situações de risco frequentarem a escola de acolhimento e o CAA e o reforço de algumas parcerias, ajudando, assim, a combater o isolamento de algumas comunidades, como a comunidade cigana.

O corpo docente, perante uma nova modalidade de ensino, sentiu a necessidade de fazer formação para conseguir dar a melhor resposta, em termos de metodologias, estratégias e ferramentas digitais, durante o ERE. Foram igualmente disponibilizados tutoriais, quer aos professores, quer aos pais e alunos, e registou-se muita interação e trabalho colaborativo entre

os diferentes atores educativos com vista à resolução de problemas que, naturalmente, foram surgindo.

Os assistentes operacionais tiveram um papel importante durante o período pandémico, uma vez que foram responsáveis pela limpeza e desinfeção dos diferentes espaços escolares, inventários, atendimento telefónico, preparação de refeições escolares, impressão das tarefas em papel para os alunos, apoio aos alunos que frequentavam a escola de acolhimento, apoio nas testagens Covid-19.

Quanto ao apoio dos parceiros educativos, registou-se um forte envolvimento destes, sendo que o tipo de ajuda prestado incluiu o fornecimento de equipamentos informáticos, o transporte de alunos e de refeições, a disponibilização de fotocópias, de equipamentos de proteção individual, apoio na testagem e vacinação.

A Figura 2 ilustra os principais parceiros do AEMN durante o período pandémico.

Figura 2 – Parceiros que se destacaram pelo apoio prestado durante o ERE



Fonte: Elaboração própria (2025)

Cada um dos parceiros apresentados na Figura 2 colaborou de forma ativa com o AEMN, as famílias e os alunos, para que se verificassem condições que permitissem a continuidade das aprendizagens dos alunos, contribuindo para o fortalecimento da relação entre o AEMN e os parceiros.

No que se refere à perceção geral sobre o impacto do ERE, o balanço final foi positivo, embora esta não tenha sido considerada a modalidade de ensino mais adequada para todos os níveis de ensino, particularmente para as crianças da educação pré-escolar. Os alunos tiveram oportunidade de desenvolver a sua autonomia e competências digitais, mas as aprendizagens e

as competências sociais ficaram comprometidas. O aumento das desigualdades sociais e educativas foi um facto que marcou o período de ERE.

Relativamente à adaptação dos docentes às tecnologias educativas, esta aconteceu a ritmos diferenciados, tendo empreendido muito esforço e trabalho colaborativo. Quanto às competências digitais dos professores, na perceção da maioria dos alunos do 2.º e 3.º CEB, estas eram adequadas, enquanto a maioria dos alunos do ensino secundário considerou que não.

O ERE causou mudanças no trabalho docente, traduzindo-se numa sobrecarga de trabalho, na necessidade de adequação a novas metodologias de ensino, que conduziram à dificuldade de conciliar a vida profissional e vida familiar, levando alguns docentes a atingir o estado de exaustão. Este trabalho foi objeto de uma valorização, ainda que considerada por alguns temporária, por parte dos pais e encarregados de educação.

A adaptação das crianças e alunos, no geral, foi considerada positiva, embora se tenha verificado o aumento das desigualdades. As crianças e os alunos mais novos sentiram a falta da presença física dos colegas e professores. Os alunos dos 2.º e 3.º CEB e ensino secundário referiram a falta de concentração, a gestão do tempo e das tarefas a realizar, a falta de socialização com os colegas e professores e a inexistência de rede de internet de qualidade como principais dificuldades.

No que respeita aos sentimentos manifestados pelas crianças e alunos durante o ERE, à medida que a idade avança, os sentimentos negativos predominam. Na educação pré-escolar e nos alunos do 1.º CEB, destacaram-se a felicidade e a tristeza. No 6.º ano, apesar de o sentimento mais assinalado ter sido o cansaço, o conjunto de sentimentos positivos – confortável, motivado e seguro – foi dominante. Já nos 8.º e 11.º anos, predominaram os sentimentos negativos – stressado, cansado e deprimido.

No domínio das aprendizagens, verificaram-se dificuldades na consolidação das mesmas a distância, com especial incidência nos alunos que integram as faixas etárias mais baixas. De salientar também o facto de a situação dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem se ter agravado durante o ERE. Desta forma, foi necessário implementar estratégias de recuperação e consolidação de aprendizagens no regresso ao ensino presencial.

O ERE possibilitou que, quer docentes, quer alunos, tivessem desenvolvido competências digitais. A maioria dos alunos dos 6.º e 11.º anos considerou as suas competências digitais foram adequadas ao ERE, enquanto os estudantes do 8.º ano manifestaram opinião contrária.

Verificou-se, por parte do AEMN, a preocupação com o bem-estar das crianças e alunos e respetivas famílias, e, neste sentido, foi atribuído um tempo semanal *online* para diálogo informal entre o educador/professor titular ou diretor de turma e as crianças ou alunos, que na educação pré-escolar e no 1.º CEB acabou por ser um tempo diário.

A falta de socialização levou ao comprometimento de competências socioemocionais e à alteração de comportamentos sociais, como o aumento da ansiedade, da violência e problemas de saúde mental. Uma outra consequência foi o maior isolamento de algumas comunidades, como a comunidade cigana.

Quanto aos aspetos positivos do ERE, estes variaram de acordo com a idade dos alunos. As crianças da educação pré-escolar gostaram de estar em casa e passar mais tempo com a família. Os alunos do 1.º CEB, para além de terem apreciado estar junto da família, também mostraram satisfação na realização de alguns trabalhos propostos e de falar com os amigos e a professora, ainda que a distância. No 2.º CEB, os alunos salientaram o desenvolvimento de competências digitais durante as aulas online e o facto de sentirem confortáveis e seguros em casa. Relativamente aos alunos do 3.º CEB inquiridos, as opiniões dividiram-se: parte dos discentes considerou positivo não ir à escola e outra parte não conseguiu identificar nenhum aspeto positivo no ERE. Os alunos do 11.º ano inquiridos, na sua maioria, consideraram o ERE positivo, pois era confortável ter aulas em casa, havia mais autonomia, mais tempo para a família e outras atividades, foi possível desenvolver as competências digitais e passar tempo no telemóvel.

No que respeita aos aspetos negativos do ERE, destacaram-se os seguintes: na educação pré-escolar, as crianças referiram as saudades de estar presencialmente na escola, com os amigos e a educadora, aspeto que também foi apontado pelos alunos dos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos. Os alunos do 2.º ano não gostaram de alguns tipos de trabalhos que fizeram durante o ERE, de estar muito tempo sentado, de falar no microfone, das falhas na rede de internet ou de não ter ninguém para brincar. Os discentes do 6.º ano salientaram problemas relacionados com os equipamentos informáticos, falta de concentração, aulas pouco dinâmicas, demasiado tempo em frente ao computador, com menos apoio por parte dos docentes, testes de avaliação digitais e poucas aprendizagens. No 3.º CEB, os alunos indicaram a dificuldade em aprender e em participar nas aulas online e a possibilidade de copiar. Os discentes do 11.º ano destacaram a quantidade excessiva de tarefas, as dificuldades de aprendizagem, alguma falta de compreensão por parte dos docentes, cansaço e falta de concentração.

O ERE afetou, igualmente, a rotina dos pais. Para além das dificuldades em conciliar o trabalho e o apoio aos filhos, foi evidente o acentuar das desigualdades sociais e educativas, uma vez que nem todos os alunos tiveram igual acompanhamento por parte dos pais. No entanto, o ERE foi, igualmente, uma oportunidade para estar mais tempo com os filhos e valorizar o seu percurso escolar.

A relação escola, família e comunidade caracterizou-se por algumas perdas, mas também por ganhos durante o período pandémico. Registou-se uma intensificação da comunicação e colaboração entre o AEMN, as famílias e os diferentes parceiros no sentido de conseguir construir soluções para os problemas emergentes.

Algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ERE constituíram-se como novas oportunidades e poderão ter continuidade no futuro. Exemplo disso é 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; desenvolvimento de competências digitais e novas dinâmicas de trabalho colaborativo.

Considerações finais

Figueiredo (2021) considera que a pandemia foi a oportunidade perfeita para a reforma do sistema, pois acabou por fazer um diagnóstico das suas deficiências e a partir delas será possível fazer uma verdadeira transformação da escola. A pandemia veio reforçar a necessidade de a escola se reinventar.

Dias-Trindade et al. (2020, p. 20) consideram que

Os modelos de educação remota emergencial têm potencial de transformação dos sistemas educacionais, com efeitos muito para além da pandemia. Se, em muitos aspetos a mudança para a educação online foi aleatória e caótica, os resultados da investigação (onde incluímos o presente estudo) apontam para mudanças mais amplas com implicações a longo prazo. Designadamente na inovação das práticas pedagógicas, na procura de soluções tecnológicas mais ajustadas (e até customizadas) mas também na qualidade da educação a distância prestada.

Os principais desafios que se colocam à educação pós-pandemia prendem-se com as relações sociais e humanas, bastante afetadas pelo contexto pandémico, com a premência do reforço das competências socioemocionais e do acompanhamento psicológico dos alunos.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a importância da recuperação e consolidação das aprendizagens, de apoios individualizados, de metodologias com recurso equilibrado às ferramentas digitais e da necessidade de formação contínua por parte dos docentes.

Referências

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. Acesso em: 30 jun. 2024.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; Henriques, Susana. O 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. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>. Acesso em: 7 jun 2024.

FIGUEIREDO, António Dias. Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. In Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2020**, 2021, p. 252–259. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>. Acesso em: 5 jun 2024.

FLORES, Maria Assunção; MACHADO, Eusébio André; ALVES, Palmira. **Ensino e avaliação a distância em tempos de COVID-19 nos ensinos básico e secundário em Portugal**, 2020. Disponível em: https://ciecum.files.wordpress.com/2020/07/resultados-do-estudo_versc3a3ofinal_pc393s-sessc383o.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024

LIMEIRA, Andréa Pequeno, Oliveira *et al.* O impacto na educação com a pandemia da Covid-19. **Revista Acadêmica Online**, julho 2020. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/news/o-impacto-na-educacao-com-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 20 jun 2024

PEREIRA, Susana Isabel Peixeiro. **Olhares sobre a dinâmica educativa estabelecida entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e o território em que se insere**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, 2019.

SCHLEICHER, Andreas. **The impact of Covid-19 on education: insights from education at a glance 2020**. 1–31. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	PEREIRA, S. I. P. declara ter participado da redação do artigo, e afirma ter sido de sua responsabilidade a Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal e Investigação; Metodologia, Redação – rascunho original; Supervisão, Validação, Visualização, Redação - revisão e edição.

Submetido em: 10 de fevereiro de 2025

Aceito em: 10 de maio de 2025

Publicado em: 17 de junho de 2025

Editor de seção: Letícia Bassetto Secorum
Membro da equipe de produção: Ronald Rosa
Assistente de editoração: Martinho Chingulo