

Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior

**Maria Assunção Flores¹, Ana Margarida Veiga Simão²,
Alexandra Barros³, Paulo Flores⁴, Diana Pereira⁵,
Eva Lopes Fernandes⁶, Paula Costa Ferreira⁷ e Luís Costa⁸.**

Resumo

A pandemia da COVID-19 desencadeou mudanças e efeitos sem precedentes nas instituições educativas. Também no ensino superior se assistiu a um processo rápido de transição do ensino presencial para o ensino remoto. Este estudo teve como objetivo conhecer as perceções dos estudantes do Ensino Superior sobre o ensino e a aprendizagem à distância durante o 2º semestre de 2019/2020 (n = 2718). Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário realizado *online* junto dos estudantes e divulgado através das suas associações. Embora se tenham identificado aspetos positivos, as perceções dos participantes apontam para uma visão mais negativa do que positiva que surge associada a distintas respostas institucionais, mas também a processos de adaptação individuais. Os resultados deste estudo sugerem também uma menor participação dos estudantes em processos de auto e heteroavaliação e a preferência pelo ensino misto num cenário futuro.

1 Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Email: aflores@ie.uminho.pt. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>

2 Centro de Investigação em Ciência Psicológica, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Email: amsimao@psicologia.ulisboa.pt. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3652-5573>

3 Centro de Investigação em Ciência Psicológica, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Email: afbarros@psicologia.ulisboa.pt. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4936-000X>

4 Departamento de Engenharia Mecânica, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Email: pflores@dem.uminho.pt. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7013-4202>

5 Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Email: dianapereira@ie.uminho.pt. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3550-1855>

6 Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Email: evalopesfernandes@ie.uminho.pt. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3838-9846>

7 Centro de Investigação em Ciência Psicológica, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Email: paula.costa.ferreira@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8679-4566>

8 Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Email: luiscg.costa@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9206-0216>

Palavras-Chave: Ensino Superior; COVID-19; Ensino e aprendizagem à distância
Avaliação das aprendizagens.

Distance learning and teaching during COVID-19 Pandemic. A study of Higher Education students

Abstract

The COVID-19 pandemic has led to unprecedented changes and effects on educational institutions. Higher education institutions had to quickly develop the transition from face to face teaching to remote teaching. This study aimed at investigating the perceptions of Higher Education students about online teaching and learning during the second semester of 2019/2020 (n = 2718). Data were collected through an online survey sent to the students via their unions. Although positive aspects have been identified, the perceptions of the participants point to a rather negative picture. This is to be related to different institutional responses but also to individual adaptation processes. Findings also show that the participation in self and peer assessment has decreased and that students prefer a combination of face to face and remote teaching in future scenarios.

Keywords: Higher Education; COVID-19; Distance teaching and learning; Assessment of learning.

Enseñanza y aprendizaje a distancia en tiempos de COVID-19. Un estudio con estudiantes de Educación Superior

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha desencadenado cambios y efectos sin precedentes en las instituciones educativas. La educación superior ha experimentado una rápida transición de la educación presencial a la educación a distancia. Este estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes de Educación Superior sobre enseñanza y aprendizaje a distancia durante el 2º semestre de 2019/2020 (n = 2718). Los datos se recopilaban a través de un cuestionario realizado *online* con los estudiantes y se difundieron a través de sus asociaciones. Aunque se han identificado aspectos positivos, las percepciones de los participantes apuntan a una visión más negativa que positiva que aparece asociada a diferentes respuestas institucionales pero también a procesos de adaptación individuales. Los resultados de este estudio también

sugieren una menor participación de los estudiantes en los procesos de autoevaluación y heteroevaluación y la preferencia por la educación mixta por parte de los estudiantes.

Palabras Clave: Educación Superior; COVID-19; Enseñanza y aprendizaje a distancia Evaluación del aprendizaje.

Introdução

A pandemia da COVID-19 desencadeou mudanças e efeitos sem precedentes nos países, nas empresas, nas instituições educativas e em todos os domínios da vida das pessoas que tiveram de alterar o modo como interagem, como trabalham e como estudam. No campo da educação, as implicações da pandemia também se fizeram sentir, tendo-se assistido a um processo de transição, total e rápido, do ensino presencial para o ensino remoto, o que levou à necessidade de (re)pensar a forma de ensinar, de aprender e de avaliar, mormente no contexto do Ensino Superior.

Na maior parte dos países, os governos procederam ao fecho das instituições educativas na tentativa de mitigar a propagação da COVID-19 (UNESCO, 2020), afetando milhões de estudantes de várias idades e níveis de escolaridade por todo o globo. A impossibilidade de realizar aulas presenciais levou à necessidade de adequar o ensino com destaque para a modalidade *online* nomeadamente no Ensino Superior (IAU & ESN, 2020). O ensino *online* afirmou-se, assim, como uma alternativa viável, dentro dos seus limites e limitações, para ultrapassar os constrangimentos à mobilidade impostos pela pandemia (Mishra et al., 2020). Porém, a implementação de plataformas de ensino e aprendizagem *online* requer preparação, formação e recursos adequados (Lim, 2020) no sentido de potenciar as suas funcionalidades e tentar minimizar os efeitos da ausência de interação presencial.

Um pouco por toda a Europa, as instituições de ensino superior implementaram um plano de resposta aos desafios provocados pela crise pandémica (Rumbley, 2020). A capacidade demonstrada por parte das instituições de Ensino Superior de substituir a oferta tradicional (presencial) pela oferta *online* traduziu-se numa resposta estratégica à COVID-19 (IAU, 2020; Major, 2020). Contudo, essa resposta não foi uniforme e o seu sucesso dependeu de vários fatores, como os meios disponíveis, a experiência e a área de formação. O relatório da *International Association of Universities* (IAU, 2020) indica que a COVID-19 apanhou o Ensino Superior de surpresa. Contudo, algumas instituições, faculdades ou cursos conseguiram gerir melhor a contingência provocada pelo encerramento das universidades, fruto de investimentos anteriores e de experiências prévias de ensino e aprendizagem à distância. O mesmo relatório indica uma maior propensão para a oferta de cursos e formação *online* nas áreas da educação, gestão e economia. Apesar de a maioria das universidades perceber a relevância estratégica do ensino *online* antes da crise, apenas algumas tinham essa oferta disponível, sobretudo nas áreas das ciências e engenharia (IAU, 2020).

Estudos mais otimistas referem que a resposta dada aos desafios colocados pela COVID-19 foi positiva, tendo as soluções de emergência apresentadas sido maioritariamente consideradas de sucesso (IAU & ESN, 2020) e sugerindo a existência

de “sinais de que o Ensino Superior é mais inovador e flexível do que poderíamos imaginar, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem” (Major, 2020, p. 265). Contudo, a literatura também aponta para uma “preparação forçada” para o ensino *online*, destacando-se preocupações com a avaliação e com as questões de equidade, mas também aspetos afetivos que ajudaram a ultrapassar os desafios encontrados, nomeadamente, a humildade, a empatia e até o otimismo (Cutri et al., 2020). Outros estudos destacam o desenvolvimento da “agilidade pedagógica” e sentimentos, ao mesmo tempo, de similaridade e de diferença, na inovação pedagógica em contextos de ensino *online* (Kidd & Murray, 2020) e ainda distintas respostas por parte das instituições na transição abrupta para o ensino remoto (Flores & Gago, 2020; la Velle et al., 2020; Quezada et al., 2020; Osman, 2020).

A par dos casos de sucesso apontados, foram registados alguns aspetos negativos reportados pelos jovens do Ensino Superior, tendo sido identificados atrasos e perdas ao nível das graduações, estágios, ofertas de emprego e salários (Aucejo et al., 2020). Não obstante, o mesmo estudo aponta para uma grande heterogeneidade dos efeitos da pandemia na experiência e expectativas dos estudantes, nomeadamente variações no tempo dedicado ao estudo e na influência do estatuto socioeconómico dos jovens. Outros estudos têm apontado para a insuficiente preparação dos estudantes no domínio das competências socioemocionais (Hadar et al., 2020).

O trabalho recente de Bao (2020) no contexto do Ensino Superior chinês identificou cinco princípios com impacto no ensino *online* impulsionado pela pandemia: (1) relevância apropriada do ensino *online* e da aprendizagem dos alunos; (2) comunicação eficaz de informações necessárias para a realização das atividades de aprendizagem *online*; (3) suporte adequado fornecido pelos professores; (4) participação de qualidade para melhorar e aprofundar as aprendizagens dos alunos; e (5) um plano de contingência para lidar com as situações inesperadas que possam surgir no ensino *online*. De acordo com os resultados deste estudo, é também necessário mitigar a ansiedade dos estudantes face à repentina transição para o ensino e aprendizagem *online* de forma a garantir que estes se possam envolver ativa e efetivamente na aprendizagem *online* (Bao, 2020). Esta ideia é reforçada pelo estudo de Baloran (2020) que revela um aumento da ansiedade sentida pelos estudantes universitários filipinos em relação à COVID-19 (Baloran, 2020). O mesmo estudo identifica a necessidade de preparar estudantes e professores para uma abordagem de aprendizagem combinada entre *online* e presencial e de melhorar os recursos e as competências quer de estudantes, quer de docentes, ao nível da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Também no contexto do Ensino Superior português os professores e os estudantes tiveram de se adaptar rapidamente ao encerramento das instituições e ao ensino remoto, tendo revelado a sua capacidade de pensar em novos ambientes e formas de organização do seu trabalho, e de enfrentar um conjunto de desafios, quer no que diz respeito ao acesso a plataformas *online* e a novas ferramentas de suporte ao ensino e à aprendizagem, quer ao nível das abordagens pedagógicas e avaliativas. Apesar da existência de alguns estudos internacionais sobre os efeitos da pandemia no Ensino Superior, a perspetiva dos estudantes universitários sobre a sua aprendizagem é ainda um campo pouco explorado, nomeadamente no contexto português. Foi com o objetivo de auscultar as perceções dos estudantes do Ensino Superior sobre a sua experiência de aprendizagem *online* que o presente estudo foi realizado e cujas opções metodológicas são apresentadas na secção seguinte.

0 Estudo

Os objetivos norteadores do projeto de investigação “Aprendizagem *online* em tempos de COVID-19: Um estudo com alunos do Ensino Superior” foram os seguintes:

1. Conhecer a experiência prévia e os recursos informáticos identificados pelos estudantes no âmbito do ensino e aprendizagem à distância;
2. Perceber o processo de adaptação dos estudantes ao fecho da instituição e ao ensino e aprendizagem à distância;
3. Conhecer as perceções dos estudantes sobre os recursos pessoais e contextuais na gestão do ensino e aprendizagem à distância durante o confinamento;
4. Identificar as principais dificuldades no ensino e aprendizagem à distância durante o confinamento;
5. Conhecer as perspetivas dos estudantes sobre a avaliação à distância durante o confinamento;
6. Identificar as expectativas dos estudantes relacionadas com o ensino e aprendizagem à distância no futuro.

Participantes

Participaram no estudo 2718 estudantes de várias instituições de Ensino Superior portuguesas situadas em todas as regiões do país, tendo 1183 optado por não preen-

cher os dados demográficos. A tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes que forneceram todos os dados, sendo 65.8% do sexo feminino. Quanto à idade, 59.6% tinham entre 20 e 25 anos, 24.6% tinham menos de 20 anos, 7.0% tinham entre 26 e 30 anos. Apenas 8.8% dos participantes tinham mais de 30 anos de idade. De referir que os participantes eram maioritariamente estudantes de Licenciatura (46.5%), sendo que 38.6% eram estudantes de Mestrado Integrado, 8.3% de Mestrado Académico e 3.5% de Mestrado Profissionalizante. Apenas 2.2% frequentavam cursos de Doutoramento e 0.9% frequentavam cursos de Especialização.

Os estudantes estavam inscritos em cursos de várias áreas de conhecimento, com destaque para a Engenharia, Educação, Medicina, Psicologia e Direito. Frequentavam sobretudo os 1.º (36.8%), 2.º (26.7%) e 3.º (23.1%) anos (cf. Tabela 1).

Tabela 1
Caracterização dos participantes

	f	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	525	34.2
Feminino	1010	65.8
<i>Idade</i>		
Menos de 20	378	24.6
20 - 25 anos	915	59.6
26 - 30 anos	107	7.0
31 - 35 anos	40	2.6
36 - 40 anos	35	2.3
Mais de 40 anos	60	3.9
<i>Ciclo de Estudos</i>		
Licenciatura	714	46.5
Mestrado Integrado	592	38.6
Mestrado Profissionalizante	54	3.5
Mestrado Académico	128	8.3
Curso de Especialização	14	0.9
Doutoramento	33	2.2
<i>Ano que frequenta</i>		
1º	565	36.8
2º	409	26.7
3º	355	23.1
4º	140	9.1
5º	60	3.9
6º	6	0.4

Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Para o presente estudo foi elaborado um questionário a partir de um outro estudo realizado com professores que incidia sobre a experiência de ensino remoto, o qual decorreu de um conjunto de referenciais teóricos relativos ao ensino e à avaliação (Flores et al., 2020).

O instrumento de recolha de dados integrava questões abertas e fechadas e incluía três secções, para além dos dados biográficos dos estudantes: (1) condições de ensino e aprendizagem *online*, onde se incluíam itens relativos aos recursos para o ensino e dificuldades enfrentadas, bem como aspetos ligados à experiência pessoal sobre o modo como decorreu o ensino e aprendizagem à distância, forma de receção das instruções para trabalhos e o modo como os estudantes se adaptaram ao fecho das universidades; (2) experiência de ensino e aprendizagem, onde se incluíam itens sobre a experiência de aprendizagem à distância, tipo de ensino preferencial para o próximo ano letivo e ferramentas e estratégias que recomendariam e não recomendariam a outros estudantes; (3) avaliação e *feedback*, que integrava um conjunto de questões acerca das práticas de avaliação, frequência de utilização das diferentes técnicas de avaliação bem como as práticas de *feedback*.

Os dados foram recolhidos entre 12 de junho e 12 de agosto de 2020, junto de estudantes do Ensino Superior de todas as áreas de conhecimento e ciclos de estudo de instituições situadas em todas as regiões do país, através de um inquérito por questionário *online*. Foi enviado um *link* com as instruções sobre o estudo e com o questionário para preenchimento através das Associações de Estudantes.

Questões de natureza ética

A par do *link* para preenchimento do questionário, foi também enviado a todos os destinatários o protocolo de investigação, com base no qual os estudantes confirmavam o seu consentimento informado voluntário. De referir que este projeto se regeu pelas normas da ética de investigação em educação aceites internacionalmente, nomeadamente, no âmbito da *American Educational Research Association* (AERA) e da *British Educational Research Association* (BERA). Ao longo de todo o processo de investigação, foi assegurado o respeito pelas boas práticas no campo da investigação científica a nível internacional, e também à luz do Código de Ética da Universidade do Minho, respeitando os princípios éticos de investigação e assegurando a qualidade do processo investigativo, garantindo a confidencialidade dos dados, o consentimento informado, a adesão voluntária dos participantes e a garantia da utilização dos

dados recolhidos apenas para fins de investigação. O projeto recebeu a aprovação por parte da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (Ref^a. CEICSH 057/2020).

Análise dos Dados

Os dados foram analisados com recurso ao IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 25), no caso das respostas às questões fechadas, tendo sido utilizada a técnica de análise de conteúdo para as respostas às questões abertas. Para a análise dos dados obtidos a partir das questões fechadas recorreu-se a estatísticas descritivas (frequências, médias e desvios-padrão).

As questões abertas foram objeto de uma análise de conteúdo, tendo-se optado por uma categorização emergente, com base no critério semântico, permitindo “fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (Esteves, 2006, p. 108). Por limitações de espaço, apresentam-se os temas mais recorrentes utilizando-se alguns excertos no sentido de complementar os dados quantitativos.

Resultados

Experiência prévia e recursos para o ensino e aprendizagem à distância

Questionados sobre se já tinham tido experiência de ensino e aprendizagem à distância, apenas uma minoria dos inquiridos (5.9%) respondeu afirmativamente. As plataformas *online* (i.e., *Colibri/Zoom, teams...*) (87.7%) e as plataformas usadas na respetiva instituição de Ensino Superior (i.e., *Blackboard, Moodle, etc.*) (77.0%) foram as alternativas mais usadas, seguidas do *email* (65.2%). Os recursos menos utilizados foram as redes sociais (3.3%), o *Smartphone (WhatsApp, Messenger...)* (5.3%) e o *Youtube* (7.2%) (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Alternativas mais utilizadas para a aprendizagem online

ITENS	%
Plataformas online (<i>colibri/Zoom, teams, ...</i>)	87.7
Plataforma usada na sua instituição (<i>Blackboard, moodle, etc.</i>)	77.0
Email	65.2
Forums e chats	23.1
YouTube	7.2
Smartphone (<i>WhatsApp, Messenger...</i>)	5.3
Redes sociais (<i>Instagram, Facebook</i>)	3.3

Ainda relativamente aos recursos informáticos para a realização do ensino e aprendizagem à distância, 96.9% dos estudantes referiram ter computador próprio, tendo 4.6% dos respondentes pedido emprestado um computador ou *tablet* para seguir as aulas *online*. Uma esmagadora maioria dos participantes (96.0%) diz possuir acesso à *internet* em casa e 47.7% referiram possuir condições adequadas em casa para o ensino e aprendizagem à distância, embora 43.3% admitam que essas condições são mais ou menos adequadas (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Condições de operacionalização do ensino e aprendizagem à distância

ITENS	f	%
<i>Possui computador próprio para a aprendizagem online?</i>		
Sim	2633	96.9
Não	52	1.9
Não responde	33	1.2
<i>Teve de pedir emprestado um computador ou tablet para seguir as aulas online?</i>		
Sim	125	4.6
Não	2536	93.3
Não responde	57	2.1
<i>Possui internet em casa para a aprendizagem online?</i>		
Sim	2610	96.0
Não	39	1.5
Não responde	69	2.5
<i>Possui condições adequadas em casa (espaço, silêncio, etc.) para a aprendizagem online?</i>		
Sim	1298	47.7
Não	162	6.0

Tabela 3 (Continuação da página anterior)

ITENS		
Mais ou menos	1176	43.3
Não responde	82	3.0
Total	2718	100.0

Questionados sobre o tempo despendido nas aulas e no estudo, os estudantes indicaram que gastaram em média 15.5h por semana em aulas à distância (*online*, gravadas ou em outros formatos à distância), sendo este também, em média, o tempo gasto por semana com as tarefas que lhes foram propostas (trabalhos solicitados pelos professores). Referiram ainda que, em média, gastaram 15 horas por semana a estudar (exceto tempo de aulas e de realização dos trabalhos).

Adaptação ao fecho da instituição

Quando questionados sobre o modo como se adaptaram ao encerramento da instituição de Ensino Superior, 38.6% dos participantes referem “mal” ou “muito mal”, enquanto 37.5% dizem ter-se adaptado “bem” ou “muito bem” (cf. Gráfico 1). Convidados a justificar a resposta, os estudantes que referiram ter-se adaptado “mal” ou “muito mal” apontaram aspetos ligados às características pessoais (i.e., dificuldades de concentração, estar em casa...), à redução da qualidade de recursos contextuais (i.e., falta de aulas práticas/ensaios clínicos, atrasos na matéria, aulas monótonas, suspensão dos estágios, falta de comunicação/cooperação entre colegas e professores,...), aos sentimentos e emoções negativas (desmotivação, *stress*, ansiedade, receio, incerteza, desgaste,...), à falta de interação e socialização com colegas e professores, à falta de apoio e orientação, à mudança abrupta de rotinas e hábitos, às questões de saúde e bem-estar (falta de exercício físico, equilíbrio estudo/lazer, muitas horas em frente ao computador, problemas de visão, dores lombares, etc.), à sobrecarga de trabalho, à gestão do tempo, à avaliação desadequada, etc.

Na primeira semana, não houve qualquer dificuldade, porque havia a ideia de que não seria muito mais que isso, então foi quase como que umas mini férias. A partir daí, tornou-se bastante difícil ter motivação e até frescura física e mental para conseguir trabalhar. Faltam as coisas simples: sair de casa, ir à Universidade, ver e estar com pessoas, conviver...

Porque não aprendemos da mesma forma, aprendemos menos, o ensino que nos é dado é muito mais pobre. Perdi imenso a não ter aulas práticas, ficando sem os conhecimentos necessários para este semestre.

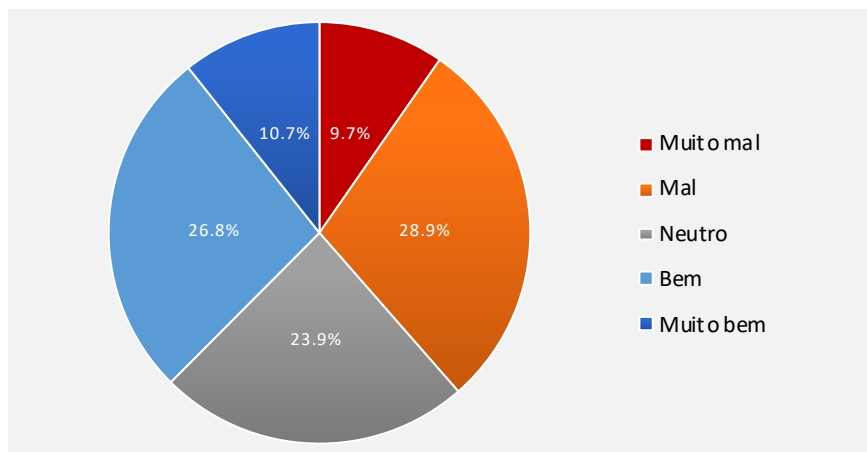
Houve pouca monitorização dos métodos de ensino e de avaliação, o que levou a uma enorme sobrecarga dos alunos bem como a métodos de avaliação injustos.

Porque muitos dos professores se recusaram a dar aulas, outros deram aulas de forma extremamente monótona e desprovida de interesse. No entanto, acham por bem avaliar-nos como bem lhes apetece e fazerem-nos pagar propinas (alguns, volto a repetir, nem aulas se deram ao trabalho de dar). Este semestre resume-se a pagar propinas para ser avaliado por matéria que nós ensinamos a nós próprios e ocasionalmente esclarecimentos de dúvidas que o professor tem a amabilidade e cortesia de oferecer, usando assim algum do seu precioso tempo.

Tenho um ambiente familiar complicado e o ensino *online* obriga-me a não só passar mais tempo aqui, como ter que me conseguir concentrar neste ambiente.

Gráfico 1

Adaptação ao fecho da instituição



Para os que afirmam que se adaptaram “bem” ou “muito bem” contribuíram os benefícios associados ao ensino *online* (i.e., menos gastos/deslocações, melhor gestão do tempo/horários, gravação das aulas, flexibilização da aprendizagem, mais liberdade/autonomia), ao apoio e acompanhamento (i.e., por parte dos professores,

dos colegas, da família e da instituição), à existência de boas condições, de recursos e equipamentos, à resposta eficaz por parte da instituição de Ensino Superior, aos melhores resultados obtidos na avaliação e às questões de saúde e bem-estar (i.e., menos cansaço, mais horas de sono, mais descanso, menos *stress*, tempo para lazer, ...), mas também admitem aspetos negativos tais como: a menor capacidade de concentração, dificuldades em gerir horários/tempo, falta de adaptação por parte de professores a novas ferramentas e metodologias, a sobrecarga de trabalho, a redução da qualidade da aprendizagem devido à falta de acesso aos laboratórios, à falta de aulas práticas, à suspensão dos estágios, etc.

Passei a ter mais tempo em casa, junto da minha família. Visto que não perdia tempo em deslocações casa-escola, passei a ter mais tempo livre e pude dedicar-me a outras coisas para além da faculdade. Não senti falta do contacto presencial com os meus professores, nem com os meus colegas. A pior parte, para mim, foi não poder iniciar o meu estágio curricular.

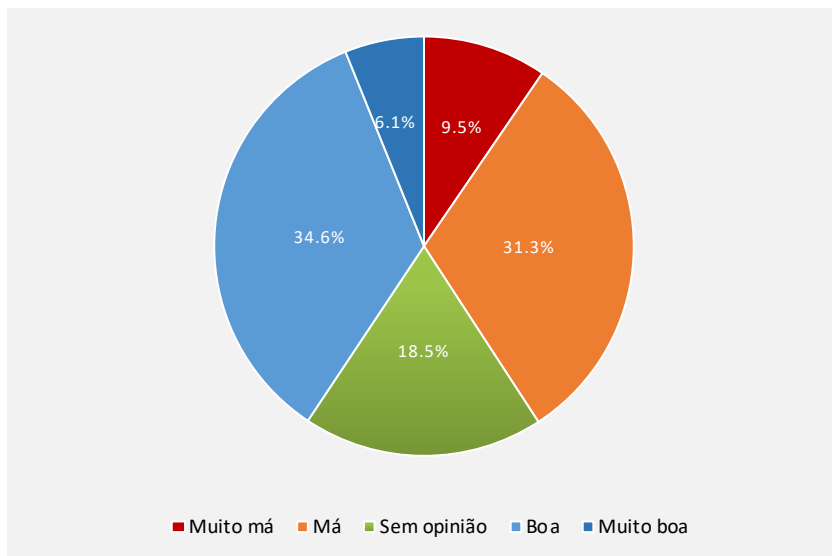
Acredito que o autodidatismo (isto é, procurar o conhecimento de uma forma própria e não necessariamente padronizada) é bastante benéfico. Com isso consegui adaptar-me positivamente ao ensino à distância pois possibilitou uma maior flexibilização nas formas de aprendizagem. Existem diversos professores com diversos métodos e ritmos de trabalho na *internet*: posso agora, com o ensino à distância, escolher o que melhor se adapta a mim. Pessoalmente acho que os alunos foram, desde a infância, habituados a um modelo extremamente centralizado no ensino padronizado com base num professor, isto é, estudavam o que o professor orientava e por aí ficavam pois bastava, o que levou ao fraco desenvolvimento do sentido de autonomia de um aluno, ficando este extremamente dependente de orientações de um "superior". O sentido de autonomia e procura própria do conhecimento deve ser estimulada.

Tenho o apoio necessário em casa e o equipamento para conseguir assistir às aulas sem dificuldade.

Adaptação ao ensino e à aprendizagem durante o confinamento

Quando questionados sobre como avaliaram globalmente a sua experiência de ensino e aprendizagem à distância, as opiniões dividem-se: 40.7% referiram "boa" ou "muito boa" e 40.8% indicaram "má" ou "muito má" (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2
Avaliação da experiência de ensino e aprendizagem à distância



A partir da análise qualitativa das respostas dos estudantes emergem duas grandes categorias de justificações para a forma positiva ou negativa como se adaptaram à situação, incidindo em fatores contextuais e/ou individuais. Para a má adaptação, salientam-se as justificações de nível contextual e externas à pessoa como a falta de condições, de recursos e equipamentos e a falta de apoio, de orientação e de acompanhamento (dos colegas e dos professores). Surgem também razões ligadas à própria natureza do ensino e da avaliação à distância, pressupondo uma redução da qualidade do ensino e aprendizagem, e considerando que a modalidade *online* é menos funcional, menos flexível, mais trabalhosa e mais propícia à distração e que a avaliação é mais propícia à fraude, associando-se também a piores classificações e a menos *feedback*. Os fatores individuais também são referidos, mas, em geral, por reação a fatores exteriores, como, por exemplo, o aumento da ansiedade, a sensação de impotência, a dificuldade em concentrar-se ou em gerir o tempo em resposta à sobrecarga de trabalho, a impossibilidade de interagir e de socializar com colegas e professores, a necessidade de passar muitas horas em frente ao computador, a dificuldade em fazer exercício físico, com impacto negativo na saúde e bem-estar dos estudantes.

O meu nível de ansiedade e *stress* aumentou consideravelmente desde que estamos a ter aulas à distância, dado que os professores estão a exigir muito mais do que exigiam em aulas presenciais e estão a

marcar demasiados trabalhos e não está a ser fácil gerir e conciliar tudo a partir de casa.

Sinto que não tenho aprendido muito. Não consigo estar muito atenta nas aulas, é muito mais cansativo, sinto falta da interação com os professores e colegas e temos muitos trabalhos, não me consigo focar em tudo.

O facto de termos aulas e estudarmos a partir de casa torna complicada a gestão do tempo. Além disso, sinto que passo demasiado tempo em frente ao computador. Por outro lado, os docentes têm vindo a acompanhar-nos muito bem, de forma a ninguém sair prejudicado nesta situação.

O facto de ter ensino à distância provocou uma sobrecarga de trabalho. Os professores exigem muito mais do que em ensino normal, mais do que muitas vezes éramos capazes de fazer. O facto de não poder juntar-me com os meus colegas para tirar dúvidas foi outro fator que dificultou a aprendizagem.

Todos os professores se têm esforçado imenso para conseguirmos ter todas as aulas programadas, no entanto sinto que muita da qualidade do conteúdo das aulas se perde com o ensino à distância. Sinto que aprendia muito mais nas aulas presenciais.

Creio que todo o dinamismo físico associado às aulas presenciais contribui, e muito, para o sucesso da aprendizagem. Aulas teóricas extensas *online* acabam por se tornar aborrecidas porque não existe este dinamismo precisamente, independentemente do interesse dos estudantes no tema em questão.

Quanto aos estudantes que referiram ter-se adaptado “bem”, também salientam as razões ligadas à própria natureza da modalidade *online* mas, por oposição, referem características que consideram positivas, como a existência de aulas gravadas e a possibilidade de ter acesso remoto a mais conteúdos, em momentos diversos, com mais autonomia. Surgem ainda as referências ao papel de professores e colegas, mas, neste caso, pela positiva, como o apoio, o acompanhamento e a orientação recebidos e ainda o reconhecimento da importância de boas condições de trabalho e de recursos. A diversificação de métodos de ensino e de avaliação foi, neste caso, considerada como um fator positivo. Também são enumeradas justificações de carácter mais pragmático como a poupança de tempo e de dinheiro em deslocações:

Penso que os professores fizeram um esforço para manter alguma normalidade no ensino. Os horários não estavam programados para este tipo de ensino, o que prejudicou a situação, mas como tenho excelentes condições em casa, acesso a material e espaço adequado, a minha experiência foi facilitada. O mais complicado penso que são as aulas muito longas, que presencialmente são mais fáceis de gerir.

As aulas à distância permitiram a gravação de aulas teóricas e ter assim uma maior facilidade de aprendizagem de unidades curriculares mais teóricas.

Tentei continuar com a rotina de estudo, apesar de ser difícil, pois há mais distrações em casa. No entanto, com o fecho da universidade, os testes e trabalhos ficaram mais espaçados, o que é bom para aprender melhor os conteúdos.

As aulas em grande parte são dadas com maior seriedade e maior competência, para além de não haver conversas paralelas nas aulas, o que facilita a concentração do discurso para o docente. Por outro lado, devido ao leque de possibilidades que nos é fornecido quando somos avaliados em casa, torna-se mais fácil consultar os apontamentos na hora da dúvida. Obviamente que estamos a ser avaliados e que para fazer o teste tivemos que estudar e aprender. Logo, o objetivo do professor que é ensinar está concluído e não tem que se sentir injustiçado pela elevada cotação atribuída aos estudantes, algo que talvez não acontecesse presencialmente.

É mais difícil concentrar-me nas aulas. No entanto, sempre tive acesso aos meios de aprendizagem e, no geral, os professores adaptaram bem os modos de ensino e avaliação, o que facilitou a adaptação dos alunos.

Porque todos os professores se adaptaram. E, apesar de não ter tido as aulas práticas, a aprendizagem dos conteúdos esteve presente.

Perceções sobre os recursos pessoais e contextuais na gestão do ensino e aprendizagem à distância

Quando questionados sobre a sua experiência de ensino e aprendizagem à distância, nomeadamente quanto aos seus recursos pessoais e contextuais, a grande maioria dos estudantes referiu o cansaço (75.6%) e o *stress* (70.9%). Embora admitam

ter acesso aos recursos necessários que esta modalidade exige (64.2%), apenas 23.9% afirmaram sentir-se confortáveis com ensino à distância e 17.4% admitiram que estavam motivados. Apenas 33.8% indicaram que estavam a lidar bem com o ensino à distância (cf. Tabela 4).

Tabela 4
Percepções sobre os recursos internos e contextuais no ensino à distância

ITENS	%
Sinto-me cansado/a.	75.6
Sinto-me stressado/a.	70.9
Tenho acesso aos recursos de que necessito para o ensino à distância.	64.2
Sinto-me receoso/a.	63.4
Estou a lidar bem com o ensino à distância.	33.8
Sinto-me confortável com o ensino à distância.	23.9
Sinto-me motivado/a.	17.4

Inquiridos sobre aspetos específicos da sua experiência de aprendizagem *online*, os estudantes referem a dificuldade em concentrar-se nas aulas à distância (67.1%) e em seguir as aulas a partir de casa, devido a distrações externas (55.9%), identificando a existência de problemas técnicos durante as aulas (55.9%). No entanto, admitem também que têm a possibilidade de entrar em contacto com os seus professores sempre que têm dúvidas (66.7%), que os seus professores disponibilizam materiais e explicações adicionais por diversas vias (apresentações de áudio, imagens, *PowerPoint*, etc.) (65.0%), que conseguem interagir com os seus professores sempre que necessitam (48.5%) e que lhes é fácil seguir a rotina diária das aulas (40.1%) (cf. Tabela 5).

Tabela 5
Percepções sobre os recursos internos e contextuais no ensino à distância

ITENS	%
Tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas à distância.	67.1
Tenho possibilidade de entrar em contacto com os meus professores sempre que tenho uma dúvida.	66.7
Os meus professores disponibilizam materiais e explicações adicionais por diversas vias (apresentações áudio, imagens, ppt, etc.).	65.0
É difícil seguir as aulas a partir da minha casa, porque há distrações externas.	55.9
Tem havido problemas técnicos durante as aulas.	55.9
Consigo interagir com os meus professores sempre que necessito.	48.5

Tabela 5 (Continuação da página anterior)

ITENS	%
Para mim é fácil seguir a rotina diária das aulas.	40.1
Aprendo bem através das aulas <i>online</i> .	32.4
Os meus professores sabem como desenvolver o ensino à distância.	28.7
Os meus professores estão motivados para o ensino à distância.	18.9
Sinto-me satisfeito(a) com o ensino à distância.	24.3
No ensino à distância os professores estão mais disponíveis para os estudantes.	16.7
No ensino à distância os estudantes interagem mais com os professores do que no ensino presencial.	13.1
Sinto que aprendo mais agora do que no ensino presencial.	12.8
As aulas à distância são mais dinâmicas do que as aulas presenciais.	7.8

Não obstante, apenas 28.7% referiram que os seus professores souberam desenvolver o ensino à distância e 13.1% admitem que os estudantes interagiram mais com os professores do que no ensino presencial. De salientar que apenas cerca de um quarto dos inquiridos (24.3%) se sentiu satisfeito/a com o ensino à distância.

Principais dificuldades enfrentadas

Para a maioria dos estudantes (72.7%), a dificuldade de concentração está no topo das dificuldades sentidas, seguida da gestão do tempo (66.0%) e da gestão de tarefas/trabalhos que lhes foram solicitados (65.9%). A falta de apoio por parte dos professores e a dificuldade em responder às suas solicitações foram identificadas por 43.9% e 43.0% dos estudantes, respetivamente (cf. Tabela 6).

Tabela 6
Dificuldades sentidas

ITENS	%
Concentrar-me	72.7
Gerir o tempo	66.0
Gerir as tarefas/trabalhos que me são solicitados	65.9
Falta de apoio por parte dos professores	43.9
Responder às solicitações dos professores	43.0
Falta de apoio por parte da instituição	36.6
Respeitar os horários das aulas <i>online</i>	35.5
Falta de equipamento adequado para o ensino e aprendizagem <i>online</i>	18.2

Para ultrapassar as dificuldades, os pares tiveram uma importância fulcral, pois a grande maioria dos inquiridos (77.2%) recorreu aos colegas, 34.6% a familiares, 27.9% aos professores, e apenas 8.5% e 7.1% referiram ter recorrido ao delegado de turma e ao diretor de curso, respetivamente.

Perceções dos estudantes sobre a avaliação à distância

Quando questionados sobre como avaliam a diversidade de instrumentos de recolha de informação na avaliação à distância em comparação com a avaliação presencial, 38.6% referiram que “diminuiu” ou “diminuiu muito” e 27.9% indicaram que “aumentou” ou “aumentou muito” (cf. Gráfico 3).

Quanto à frequência de utilização de técnicas de avaliação, destacam-se, na perspetiva dos estudantes, os testes com questões de resposta fechada (por exemplo, escolha múltipla, verdadeiro/falso, etc.) (44.1%), o trabalho de projeto em grupo (33.0%), os testes mistos com questões de escolha múltipla e perguntas abertas (28.4%), as apresentações orais em grupo (25.6%) e as fichas de trabalho/exercícios de aplicação individuais (24.3%). As técnicas menos referidas foram as recensões críticas em grupo (6.4%), os portefólios em grupo (7.0%), os testes orais (7.1%), os portefólios individuais (8.0%) e as recensões críticas individuais (9.5%).

Tabela 7
Frequência de utilização de técnicas de avaliação

ITENS	%
Testes com questões de resposta fechada (ex. escolha múltipla, verdadeiro/falso, etc.)	44.1
Trabalho de projeto em grupo	33.0
Testes mistos com questões de escolha múltipla e perguntas abertas	28.4
Apresentação oral em grupo	25.6
Fichas de Trabalho/Exercícios de aplicação individuais	24.3
Trabalho de projeto individual	23.1
Fichas de Trabalho/Exercícios de aplicação em grupo	19.9
Apresentação oral individual	12.8
Testes escritos sem consulta com perguntas abertas	15.3
Testes escritos com consulta com perguntas abertas	16.2
Ensaios/Composições/revisão de literatura individuais	13.4
Ensaios/Composições/revisão de literatura em grupo	12.3
Recensões críticas individuais	9.5
Portefólios individuais	8.0

Tabela 7 (Continuação da página anterior)

ITENS	%
Testes orais	7.1
Portefólios em grupo	7.0
Recensões críticas em grupo	6.4

Em relação à participação dos estudantes em atividades de avaliação pelos pares e autoavaliação, 50.9% referiram que “diminuiu” ou “diminuiu muito”. Apenas 12.1% indicaram que “aumentou” ou “aumentou muito” (cf. Gráfico 4).

Gráfico 3

Diversidade de instrumentos de recolha de informação na avaliação à distância em comparação com a avaliação presencial

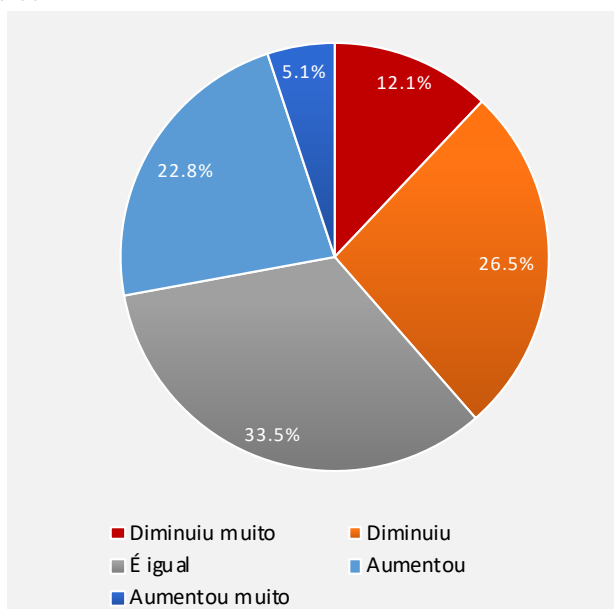
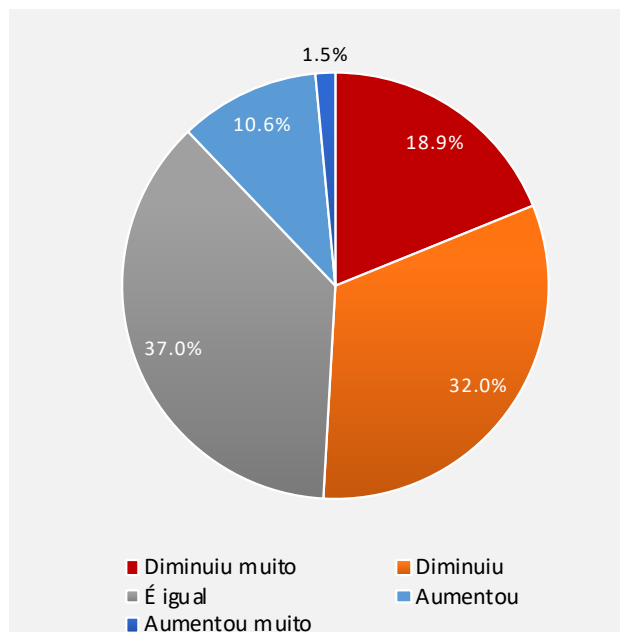


Gráfico 4
Participação dos estudantes em atividades de avaliação pelos pares e autoavaliação



Relativamente à forma como os estudantes equacionam as questões da avaliação à distância, por comparação com a avaliação presencial, referiram que a avaliação à distância é mais propícia à fraude do que a presencial (67.7%), é mais injusta (55.1%) e é mais difícil (53.2%). Apenas 27.1% reportaram sentir-se satisfeitos com a avaliação à distância. Referiram ainda que a avaliação foi realizada de forma síncrona (i.e., em tempo real) (56.6%) e apenas 14.0% dos participantes concordaram com a asserção “os meus professores estão confortáveis com a avaliação à distância”.

Algumas aulas *online* demonstraram-se mais interativas, pois os alunos sentiam-se desinibidos para esclarecer dúvidas, às quais a maioria dos professores respondia prontamente. Em relação à avaliação, o facto de os professores cortarem bastante o tempo da prova para “diminuir a fraude” foi o aspeto mais negativo.

Apesar de ser mais suscetível a fraudes nas avaliações, é ótima em termos de gestão de tempo e redução de furos entre aulas com aumento de tempo útil.

Os exames não são justos, pois o tempo é muito encurtado e nem todos têm a mesma aptidão para ser tão rápidos. Além disso, há pos-

sibilidade de se copiar, o que torna as coisas mais injustas, pois quem tenta fazer as coisas da forma mais correta sai prejudicado, o que é injusto e as notas não refletem a verdadeira aprendizagem do aluno.

A avaliação *online* é muito mais exigente, injusta e desproporcional aos conhecimentos transmitidos, o que é uma desvantagem enorme.

Com a chegada dos exames percebi que não foi a mesma coisa. E a culpa não pode ser deitada só aos alunos. Porque, quando corre mal a muita gente, a culpa talvez seja um bocado do professor que nem sempre é acessível.

Eu já tinha o costume de estudar os conteúdos e aprender sozinho, mas o método de avaliação através de exames deixou um pouco a desejar; poderia ter sido melhor avaliado através de trabalhos.

Expectativas dos estudantes sobre o ensino num futuro próximo

Quando questionados sobre como desejariam o próximo ano letivo, a maioria mencionou preferir o ensino misto (*online* e presencial) (56.2%) e 36.5% referiram apenas o ensino presencial. Apenas uma minoria preferiu somente o ensino à distância (7.3%) (cf. Gráfico 5). As justificações para a escolha do ensino misto prendem-se com questões de segurança e saúde, com a possibilidade de ter aulas gravadas, com a maior comodidade proporcionada pelo ensino à distância, com uma melhor gestão do tempo, com a redução de despesas, por um lado, e, por outro, no âmbito do ensino presencial, pelas atividades e conteúdos práticos, pelo acompanhamento docente mais adequado e eficaz, pela existência de melhores resultados e pela natureza da avaliação, pela existência de melhores condições para a aprendizagem e pelo acesso a recursos e serviços.

A princípio o regime misto seria uma forma de retorno gradual às atividades presenciais, sem, contudo, haver tantos riscos associados. Mais um semestre apenas *online* seria muito exaustivo e não desenvolveríamos competências importantes do ponto de vista prático.

A conjugação entre ambos, desde que a componente *online* consista na disponibilização das aulas gravadas, permitindo, assim, acesso a qualquer altura e permitindo retroceder o vídeo e assistir a qualquer parte novamente, e presencial porque oferece um maior contacto com os docentes.

As aulas teóricas penso que funcionam bem num método *online*, como aulas gravadas. Contudo, uma componente mais prática necessitaria de ser lecionada presencialmente.

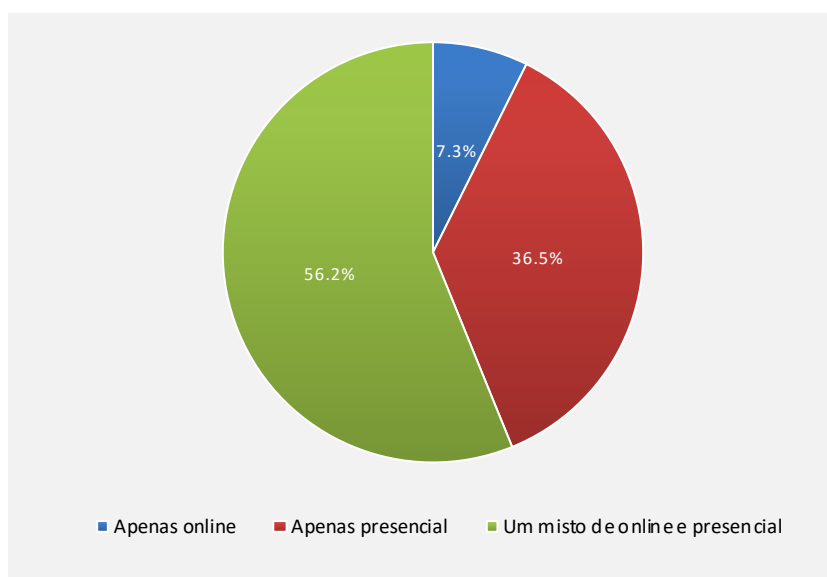
As aulas presenciais num curso essencialmente prático são indispensáveis, pois permitem uma maior e melhor fluidez de trabalho.

Sem qualquer forma de comparação, o ensino presencial continua a ser, para mim, de longe a melhor forma de aprendizagem. Claramente que caso este seja possível.

O ensino presencial inerentemente permite termos contacto com outros conteúdos, estarmos em ambientes em que temos todos os mesmos recursos e trabalharmos a comunicação.

Gráfico 5

Preferência de modalidade de ensino para o próximo ano letivo



Conclusões

Globalmente, embora se tenham identificado aspetos positivos, as perceções dos estudantes apontam para uma visão mais negativa do que positiva. Na adaptação ao fecho da universidade e na avaliação global da experiência de ensino e aprendizagem *online*, os estudantes dividem-se entre os que respondem positivamente e

negativamente, sendo que as mesmas características do ensino à distância foram avaliadas de forma oposta por diferentes estudantes. Estas respostas poderão estar relacionadas com a resposta institucional face à transição abrupta e inesperada do ensino presencial para o ensino *online*, mas também com os processos de adaptação individuais. Um estudante autorregulado, com autonomia nos seus processos de aprendizagem, particularmente no que diz respeito ao autocontrolo face a perturbações internas e externas, num processo em que as crenças de autoeficácia desempenham um importante papel (Zuffianò et al., 2012), poderá estar mais preparado para gerir o tempo, gerir a sua concentração e para otimizar a utilização dos recursos disponíveis (Zimmerman, 2011). Esta reflexão sugere a importância da promoção da agência de cada estudante face ao seu processo de aprendizagem, controlando aspetos cognitivos, motivacionais e comportamentais que favoreçam a adaptação bem-sucedida a situações de aprendizagem diversas.

Independentemente de os estudantes referirem que se adaptaram bem ou não à mudança, mas principalmente no caso dos que tiveram dificuldades, é possível identificar alguns motivos internos que afetaram essa adaptação. Competências sociais e emocionais como o reconhecimento e a gestão das próprias emoções, a capacidade de definir objetivos positivos e de tomar decisões que sejam adequadas ao alcance desses objetivos são relevantes para o sucesso académico no ensino presencial e provavelmente terão o mesmo papel na adaptação ao ensino à distância (Zins et al., 2004). A importância dessas competências (e.g. gestão da atenção, das emoções, do tempo, planear estrategicamente a sua ação, gerir as distrações) também sugere a necessidade de as instituições de Ensino Superior promoverem um conjunto de competências autorregulatórias e socioemocionais consideradas essenciais para o estudante lidar com a incerteza e a imprevisibilidade que caracteriza o momento atual, o que corrobora outras investigações (Hadar et al., 2020).

Poderá ainda considerar-se a forma como o estudante se confronta com as situações de aprendizagem como um fator relevante, pressupondo-se que um estudante que utilize uma abordagem à aprendizagem profunda esteja mais preparado para as exigências de um ensino que, tal como o ensino à distância, requer maior autonomia no processo de aprendizagem, na busca de informação e na integração e reflexão sobre o conhecimento do que um estudante que se centre numa abordagem superficial (McDonald et al., 2017).

Por outro lado, vários foram os motivos externos apontados. A resposta institucional à transição rápida e inesperada do ensino presencial para o ensino à distância foi vivenciada pelos docentes como um grande desafio e o tempo de adaptação à mudança foi muito diferenciado. Estas diferenças foram sentidas pelos estudantes,

em alguns casos, como dificuldades dos docentes em organizar e promover a sua aprendizagem, em optar por métodos mais estimulantes que, de certa forma, superassem a ausência da vertente prática do ensino, e em dar apoio aos estudantes.

Destaca-se uma menor participação dos estudantes em processos de auto e heteroavaliação. Daí a necessidade de serem desenvolvidos esforços para co-construir com os estudantes, sobretudo no contexto do ensino à distância, estratégias promotoras da construção do conhecimento e da reflexão sobre o processo de aprendizagem, quer individual (ARG, 2002; Boud 1986, 1989, 1995; Light & Cox, 2003), quer colaborativo (Light & Cox, 2003; Savin-Baden, 2003), potenciando a regulação da aprendizagem para que ela possa ser socialmente mais partilhada. A necessidade da interação com os professores e com os colegas foi também amplamente referenciada.

Outro dos aspetos a considerar prende-se com a avaliação que deverá ser objeto de reflexão no sentido de uma maior diversidade de instrumentos (Watering et al., 2008), reforçando as estratégias de *feedback* e de participação dos estudantes (Webber & Tschepikow, 2013) tendo em conta o contexto de ensino e aprendizagem à distância.

O Ensino Superior deve agora retirar as lições desta situação de gestão de crise e de mudança no planeamento e implementação das atividades letivas no futuro. Muitas das soluções implementadas durante a crise demonstraram a sua utilidade; contudo, a oferta de uma educação de qualidade implica um planeamento rigoroso e adequado à medida que novos desafios surgem, nomeadamente através do equilíbrio entre a aprendizagem presencial e *online*, entre a mobilidade física e a aprendizagem "virtual" (IAU & ESN, 2020). Acresce ainda a necessidade de investir numa visão abrangente da pedagogia no contexto *online* que integre a tecnologia para apoiar o ensino e a aprendizagem (Carrillo & Flores, 2020) e na formação de professores, nomeadamente no que diz respeito à metodologia de ensino, à natureza da interação pedagógica e à avaliação em ambientes *online*, bem como considerar os fatores internos e externos que afetam as predisposições e motivações dos estudantes para a aprendizagem *online*.

Referências

- ARG (Assessment Reform Group) (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Retirado de https://www.aiaa.org.uk/storage/medialibrary/o_1d8j89n3u1n0u17u91fdd1m4418fh8.pdf, consultado a 02.12.2020.
- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P., Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191, November 2020, 104271. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>

- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635-642. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Boud, D. (1986). *Implementing Student Self-Assessment*. HERDSA Green Guide No. 5. Sydney, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Boud, D. (1989). The role of self assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20-30. <https://doi.org/10.1080/0260293890140103>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cutri, R. M., Mena, J. & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Education International (2020). *Guiding principles on the COVID-19 pandemic*. Retirado de <https://www.ei-ie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic>
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In L. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516
- Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P. & Vieira, D. A. (no prelo). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, *Revista Portuguesa de Educação*.
- Hadar, L.L., Ergas, O, Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- International Association of Universities (2020). *Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education*. Retirado de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf, consultado a 20.09.2020.
- International Association of Universities & Erasmus Student Network (2020). *Joint paper: IAU and ESN COVID-19 impact on Higher Education: Institutional and Students' Perspectives*. Retirado de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/joint_paper_iau_and_esn_-_institutional_and_students_perspectives_of_covid-19_impact_on_higher_education.pdf, consultado a 20.09.2020.
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European*

- Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Light, G., & Cox, R. (2003). *Learning & Teaching in Higher Education*. The Reflective professional. London: Sage Publications.
- Lim, M. (2020). *Educating despite the Covid-19 outbreak: Lessons from Singapore*. The World University Rankings. Retirado de <https://www.timeshighereducation.com/blog/educating-despite-covid-19-outbreaklessons-singapore%20>, consultado a 29.09.2020.
- Major, C. (2020). Innovations in Teaching and Learning during a Time of Crisis. *Innovative Higher Education*, 45, 265-266. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09514-w>
- McDonald, F. J., Reynolds, J. N., Bixley, A., & Sproken-Smith, R. A. (2017). Changes in approaches to learning over three years of university undergraduate study. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2), 65-87. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.6>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Osman, M. E. (2020). Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 463-471. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802583>
- Quezada, R. L.; Talbot, C. & Quezada-Parker, Q.B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Programme's Response to COVID-19." *Journal of Education for Teaching*. 46:4, 472-483. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Rumbley, L. (2020). *Coping with COVID-19: International higher education in Europe*. European Association for International Education. Retirado de <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/Coping-with-COVID-19--International-higher-education-in-Europe.html>, consultado a 29.09.2020.
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating Problem-Based Learning: Illuminating Perspectives*. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education and Open University Press Imprint.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Retirado de <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>, consultado a 29.09.2020.
- Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>
- Webber, K. L., & Tschepikow, K. (2013). The role of learner-centred assessment in postsecondary organisational change. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2012.717064>

- Zimmermann, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds), *Handbook of Self-Regulation and Performance* (pp.49-59). New York: Taylor & Francis.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, N.Y: Teachers College Press.
- Zuffianò, A. et al. (2012). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>.