

Ensino remoto emergencial: o caso do curso de serviço social em Portugal

Emergency remote learning: the case of the social work course in Portugal

Aprendizaje remoto de emergencia: el caso del curso de trabajo social en Portugal

Jacqueline Marques - Universidade Lusófona de Lisboa | Instituto de Serviço Social | Lisboa | Lisboa | PT. E-mail: jacqueline.marques@ulusofona.pt | 

Ana Paula Garcia - Universidade Lusófona de Lisboa | Instituto de Serviço Social | Lisboa | Lisboa | PT. E-mail: anapaula.garcia@ulusofona.pt | 

Resumo: O presente estudo, de natureza descritiva, pretende compreender a perceção dos docentes, durante os confinamentos, acerca do tipo de metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação, do impacto no processo de aprendizagem, concretização dos objetivos e competências, dos principais limites e ganhos. O instrumento para recolha de dados foi o inquérito a docentes da licenciatura em serviço social. No que se refere ao processo de aprendizagem verificou-se maior dificuldade de concentração dos alunos e constantes problemas técnicos e de acesso à internet. O distanciamento foi o principal impacto na relação aluno-professor. Os objetivos e competências foram para a maioria parcialmente atingidos, realçando-se a distinção, para a sua concretização, entre aulas teóricas, teórico-práticas e estágio. A aquisição de competências relacionais, de argumentação e exposição oral foram as mais prejudicadas, mas, por outro lado, aprofundaram outras. Assistiu-se a uma transposição das metodologias do ensino presencial para o online com consequências para docentes e discentes.

Palavras-chave: ensino remoto; consequência da pandemia no ensino; serviço social.

Abstract: This descriptive study aims to understand the teachers' perception, during confinement periods, of the type of teaching-learning and assessment methodologies, their impact on the learning process, the achievement of objectives and competencies, and the main limitations and gains. The instrument for data collection was the survey to undergraduate teachers in social work. Regarding the learning process, students found it more difficult to concentrate and there were constant technical and internet access problems. The distance was the main impact on the student-teacher relationship. The objectives and competences were, for the majority, partially achieved, highlighting the distinction, for its achievement, between theoretical, theoretical-practical, and practical classes. The acquisition of relational, argumentative and oral skills was the most affected, but, on the other hand, they deepened others. There was a transposition of the methodologies of face-to-face teaching to online teaching with consequences for both teachers and students.

Keywords: remote teaching; consequences of the pandemic on teaching; social work.

Resumen: Este estudio descriptivo pretende conocer la percepción de los profesores, durante el confinamiento, sobre el tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación, su impacto en el proceso de aprendizaje, la consecución de objetivos y competencias, y las principales limitaciones y ganancias. El instrumento de recogida de datos fue la encuesta a los profesores de grado en trabajo social. En cuanto al proceso de aprendizaje, a los estudiantes les resultaba más difícil concentrarse y había constantes problemas técnicos y de acceso a Internet. La distancia fue el principal impacto en la relación alumno-profesor. Los objetivos y competencias fueron, para la mayoría, parcialmente alcanzados, destacando la distinción, para su consecución, entre clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas. La adquisición de habilidades relacionales, argumentativas y orales fueron las más afectadas, pero, por otro lado, profundizaron otras. Se produjo una transposición de las metodologías de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea con consecuencias tanto para los profesores como para los alumnos.

Palabras clave: aprendizaje remoto; consecuencias de la pandemia en la enseñanza; trabajo social.

- Recebido em: 18 de agosto de 2022
- Aprovado em: 21 de dezembro de 2022
- Revisado em: 27 de março de 2023

1 Introdução

A pandemia de coronavírus SARS-Cov2 obrigou a suspensão das atividades de ensino presencial em todo o mundo. Pensava-se ser uma situação temporária, nas previsões iniciais da OMS de cerca de um trimestre, mas rapidamente a progressão da pandemia demonstrou que o tempo seria mais prolongado e com uma grande incerteza relativamente ao seu término.

A diminuição (e até cessação) de interações sociais foi uma das imposições da pandemia. Sendo as universidades espaço de aglomeração de pessoas, de interação e convívio, foi necessário, em nome da saúde pública, alterar este carácter social associado às mesmas. Em Portugal o governo estabeleceu medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica, nomeadamente a suspensão das atividades letivas e não letivas em março de 2020, (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, 2020) (PORTUGAL, 2020). Uma realidade que foi global com mais de 150 países a encerrar as universidades (UNESCO, 2020a). De modo a não prejudicar os estudantes com uma interrupção dos seus cursos, sem se saber por quanto tempo, foram tomadas medidas no ensino superior, na maioria dos países, centradas em três grandes objetivos: “i) tornar o desempenho das tarefas de ensino mais flexível; ii) superar as dificuldades geradas pela situação de distância; iii) procurar alternativas ao ensino e à avaliação” (GRANDE DE PRADO *et al.*, 2020, p. 231).

Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) responderam a este desafio através da transição de toda a atividade universitária presencial para plataformas digitais. Desse modo, o ensino online surge como alternativa, ou como refere Martinez (2020 *apud* MISHRA; GUPTA; SHREE, 2020) a única opção possível para responder a esta nova realidade.

O Ensino à distância requer metodologias próprias, estratégias de gestão e avaliação adequadas, estrutura e suporte técnico, materiais pedagógicos específicos, apoio técnico e pedagógico constante e, claro, a formação dos docentes e discentes para a utilização da tecnologia de forma adequada (RIBEIRO *et al.*, 2019). Tratando-se de uma resposta de emergência não existiu o tempo necessário para a capacitação dos discentes e docentes, nomeadamente em estratégias pedagógicas adequadas a (diferentes) formas de ensino online e ao manejo das plataformas.

Os autores Moreira e Schlemmer (2020) sublinham que mesmo os professores que muitas vezes utilizavam tecnologias no seu quotidiano tiveram de “transportar e adaptar metodologias e

práticas de ensino adotadas em salas de aula presencial, para os meios online, resultando em práticas de ensino remoto, de ensino à distância, distintas das práticas consolidadas neste domínio e sustentadas pela pesquisa na área” (p. 3).

Para além de todos os limites pedagógicos e tecnológicos verificou-se uma realidade onde as desigualdades económicas e sociais influenciaram o próprio acesso dos estudantes a esta transformação. Existiam muitos alunos que não tinham como aceder aos meios informáticos, não dispunham de internet em suas casas, nem um espaço próprio e adequado para assistir às aulas, entre outros. Como referem Ortigoza, Rodríguez e Inchaurredo (2021) para uma adaptação metodológica baseada na conectividade e ferramentas digitais, e por esse meio alcançar objetivos académicos, é necessário que se verifique igualdade no acesso aos recursos existentes.

Aqui existiu uma resposta muito lenta do Estado português em prover os meios aos alunos que não os possuíam. A suspensão das atividades presenciais representou assim, para muitos estudantes, uma situação de exclusão e uma rutura no seu processo de ensino-aprendizagem, colocando em questão o papel do Estado na garantia do direito à educação e à igualdade de oportunidades como expresso no Artigo 73º da Constituição da República Portuguesa (PORTUGAL, 2005).

Seria expectável que o ajuste de “emergência” fosse inicialmente elaborado de forma mais ou menos caótica, com cada docente a responder da melhor forma possível ao novo desafio, mas que com o tempo as IES desenvolvessem planos e projetos pedagógicos próprios para esta nova forma de ensino. Mas será que foi isso que de facto ocorreu? No sentido de entender esse processo, o presente estudo pretende compreender a perceção das/os docentes que lecionaram na licenciatura em serviço social durante a(s) fase(s) de confinamento acerca: do tipo de metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação utilizadas, do impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem dos alunos, do impacto do ensino remoto na concretização dos objetivos de aprendizagem e das competências inerentes ao curso de serviço social, das principais dificuldades e limites que sentiram/vivenciaram e das potencialidades e ganhos deste processo.

Foi neste contexto de incerteza e de desconhecido que, enquanto docentes no curso de Serviço Social, experienciámos o ensino à distância e nos vimos confrontadas com uma realidade também nova para nós, que nos interpelou e nos levou a reflexões que estão na origem da elaboração deste estudo e que se constituem como a principal motivação para a sua concretização.

2 O ensino à distância

O desenvolvimento das tecnologias de informação e a comunicação em rede possibilitaram a globalização do conhecimento e o surgimento de uma sociedade caracterizada pela conectividade entre cidadãos e as instituições e trouxeram alterações radicais nas suas inter-relações (BECK, 2015). Estas transformações implicaram grandes mudanças na economia e no mercado de trabalho, propiciando a emergência de “novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 2).

O ensino à distância pode definir-se como uma modalidade de ensino proporcionado por instituições de ensino em que a presença física quer do professor, quer do aluno não é necessária (HANTEM, 2020). Na perspectiva de Moore e Kearsley (2011 *apud* MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), o ensino à distância baseia-se num conceito muito simples que permitiu a comunicação entre pessoas sem a necessidade de estarem face a face, sendo a escrita a primeira forma de o fazer. Esta ideia de associar o ensino à distância à escrita predominou até meados do século XX quando a rádio e a televisão começaram a conquistar popularidade. O autor sublinha que o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, bem como a introdução dos computadores, permitiram que o ensino à distância entrasse numa nova fase. Dessa forma, e a partir da década de 1990, as instituições começam a fazer uso das tecnologias e redes de comunicação digital, levando à expansão das primeiras universidades com ensino à distância.

Pela revisão da literatura efetuada, percebemos que tem havido a preocupação por parte de muitos autores em definir as características do ensino à distância. Hantem (2020) evidencia quatro características que se destacam neste modelo de ensino aprendizagem: **i)** acessibilidade – já que facilita o acesso ao ensino a sujeitos que tenham constrangimentos pessoais em frequentar o ensino presencial; **ii)** contextualização – uma vez que permite que o indivíduo aprenda no seu contexto, mantendo um contacto imediato e permanente e, desse modo, facilita a integração do conhecimento científico com conhecimento prático; **iii)** flexibilidade – pela maior liberdade, por comparação ao ensino presencial, permitindo ao aluno planear no tempo e no espaço as suas atividades de estudo e ter o seu ritmo de aprendizagem; **iv)** interação e trabalho colaborativo – já que se baseia fundamentalmente na interação entre o aluno e o professor e o aluno com os seus pares.

Considera-se que durante a pandemia não foi desenvolvido um ensino à distância nos moldes que o mesmo possui, ou seja, com metodologias e características específicas. Em vez disso recorreu-se a um ensino remoto de emergência. Para Moreira e Schlemmer (2020) o ensino remoto ou aula remota caracteriza-se como uma modalidade de ensino ou de aula que prevê a separação geográfica entre professores e estudantes e que, com as restrições impostas pela pandemia, se adotou nos diferentes níveis de ensino, pelas diferentes instituições de educação em todo o mundo. Os autores reforçam, ainda, que neste modelo o ensino presencial - desde o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas - é transportado para o digital.

Pese embora exista distanciamento geográfico, a aula decorre num tempo síncrono seguindo a mesma lógica do ensino presencial e a comunicação é feita, essencialmente, de um para muitos em que o professor assume um papel protagonista. As presenças são virtuais e aulas são dadas em salas digitais, com recurso a sistemas de webconferência. Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) sublinham que “este modelo de ensino tem o seu foco nas informações e nas suas formas de transmissão [...] predominando a lógica do controle, onde tudo o que é concebido e disponibilizado é registado, gravado e pode ser acedido e revisto posteriormente”.

3 Dificuldades e limites do ensino remoto durante a pandemia

Existem já alguns estudos que apresentam as dificuldades e consequências desta transição de emergência. Segundo Gusso *et al.* (2020, p. 4) as principais dificuldades sentidas foram: “**a**) a falta de suporte psicológico a professores; **b**) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planeamento de atividades em “meios digitais”); **c**) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; **d**) o descontentamento dos estudantes; e **e**) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes as tecnologias necessárias”. Resultando, segundo os mesmos autores no “**a**) baixo desempenho académico dos estudantes; **b**) aumento do fracasso escolar; **c**) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e, **d**) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino” (p. 5).

O estudo de Hadar *et al.* (2020), num colégio em Israel, assinalou a dificuldade dos estudantes no domínio das competências socio-emocionais. Os autores salientam que “nas condições atuais, o papel das competências sociais-emocionais é ainda mais importante, uma vez que exige a capacidade de agir e de se ajustar às mudanças rápidas à medida que estas ocorrem”

(p. 582) acrescentando que tendo em conta os modelos de stress “quando a perceção que um sujeito tem das exigências externas excede os seus recursos internos, o resultado é stress e uma sensação de falta de controlo” (ibidem). Num sentido semelhante a Unesco realça as dificuldades dos alunos na adaptação pessoal das suas atividades diárias, o desequilíbrio sócio emocional e as dificuldades económicas (UNESCO, 2020b).

Num estudo com aproximadamente 1500 estudantes de uma das maiores instituições públicas dos Estados Unidos – Universidade Estatal do Arizona, Aucejo *et al.* (2020) verificaram que os efeitos desta nova situação não são homogéneos, afetando de forma mais negativa os estudantes de rendimentos mais baixos que, segundo os autores “[em 55% dos casos são] mais propensos a atrasar a sua formação em comparação com os seus homólogos de rendimentos mais elevados” (p. 10).

Flores *et al.* (2021) tendo em conta a realidade portuguesa apresentam um estudo com 2718 estudantes de IES no qual verificam que “globalmente, embora se tenham identificado aspetos positivos, as perceções dos estudantes apontam para uma visão mais negativa do que positiva” (p. 23). Os autores referem também que os resultados mostram que “de entre as dificuldades sentidas encontram-se a dificuldade de concentração, gestão do tempo e das tarefas requeridas” (p. 18) bem como a “menor participação dos estudantes em processos de auto e heteroavaliação” (p. 25).

4 Contextualização da formação em Serviço Social em Portugal

A institucionalização do Serviço Social em Portugal coincide com a abertura da 1ª escola em Lisboa em 1935, a segunda em Coimbra em 1937 e a terceira no Porto em 1956. Estas escolas tinham uma natureza privada e, sobretudo a de Lisboa era tutelada pelo patriarcado de Lisboa, tendo-se mantido esta estrutura organizativa até à revolução de abril de 1974. É num contexto sociopolítico, ideológico e cultural do Estado Novo, num regime de ditadura e corporativo que se enquadra a formação e a institucionalização do Serviço Social em Portugal. Esta formação era regulada pelo Estado, tinha uma duração de três anos, com atribuição de certificado e diploma profissional (BRANCO, 2009). Em 1956 o plano da formação foi alterado de três para quatro anos e, nos anos 60 a formação do Serviço Social sofreu algumas alterações que foram marcantes e lhe conferiram uma nova reorientação. Em 1961, o curso foi reconhecido como superior, por despacho do ministério da educação.

Em 1963 foi criado o curso de serviço social no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Ultramarinas (ISCSPU), passando a existir desta forma numa universidade pública. No entanto, o curso foi extinto em 1968/1969, por questões de política do ensino superior, mas reabriu novamente em 1980 e em 1984 passou a designação para Política Social mantendo o seu plano de estudos anterior (CARVALHO *et al.*, 2020).

Em 1989 o Instituto de Serviço Social de Lisboa alterou o plano de estudos de 4 para 5 anos tendo sido reconhecido o grau de Licenciatura aos cursos de Serviço Social dos Institutos de Lisboa, Porto e Coimbra (BRANCO, 2009).

Os anos 90 foram marcados pela proliferação de novos cursos de Serviço Social, e a formação foi inserida em Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas - universidades e institutos politécnicos.

Em 2006, a Declaração de Bolonha uniformizou o sistema de ensino superior e estruturou-o em três ciclos de estudos “facilmente legíveis, comparáveis, facilitadores da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e, ao mesmo tempo, com competitividade no plano internacional” (FERREIRA, 2007, p. 76). Esta estruturação foi totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010, e a sua organização foi efetuada de acordo com o sistema europeu de créditos curriculares visando a passagem de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos, para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e na promoção da mobilidade e da competitividade profissional, como já referido. Globalmente, Bolonha veio reduzir o tempo de formação, justificada pela necessidade de adequação do ensino universitário europeu e ao mercado de trabalho nacional e internacional (MARTINS; TOMÉ, 2008). Assim, ao nível do 1º ciclo o Serviço Social passou a ter a duração de seis semestres com 180 créditos em algumas das IES e noutras, a duração de 7 semestres com 210 créditos. Com o Processo de Bolonha surgiu também a certificação e avaliação da formação pela Agência de Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e a uniformização das designações dos cursos que formavam outros profissionais de intervenção social, nomeadamente, as licenciaturas em Trabalho Social, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), e em Política Social, do ISCSP-Universidade de Lisboa. Este processo ocorreu em 2007. (CARVALHO *et al.*, 2020).

Para a realização deste estudo e, como forma de chegarmos a todas as IES que lecionam o curso de Serviço Social, foi consultada a base de dados da Direção Geral do Ensino Superior. Desse levantamento concluímos que a oferta formativa ao nível do 1º ciclo, em Portugal, é

atualmente de 17 cursos de 1º ciclo, distribuídos nos subsistemas de ensino público e privado (DGES, 2022), como nos mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Licenciatura em Serviço Social nos subsistemas de ensino público e privado e estabelecimento de ensino em Portugal - Total ECTS.

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Duração	ECTS
Beja	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Beja	6 Semestres	180
Castelo Branco	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Castelo Branco	6 Semestres	180
Leiria	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria	6 Semestres	180
Portalegre	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Portalegre	6 Semestres	180
Viseu	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Viseu	6 Semestres	180
Lisboa	Público	Universitário	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	6 Semestres	180
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra	7 Semestres	210
Lisboa	Público	Universitário	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - UL	7 Semestres	210
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	7 Semestres	210
Açores	Público	Universitário	Universidade dos Açores	7 Semestres	210
Porto	Privado	Universitário	Instituto Superior de Serviço Social do Porto	7 Semestres	210
Coimbra	Privado	Universitário	Instituto Superior Miguel Torga	7 Semestres	210
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa	7 Semestres	210
Braga	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa	7 Semestres	210
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Lusfada	6 Semestres	180
Lisboa	Privado	Universitário	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	6 Semestres	180
Porto	Privado	Universitário	Universidade Lusófona do Porto	6 Semestres	180

Nota: Elaboração própria.

Fonte: DGES. Direção-Geral do Ensino Superior. Lisboa, DGES, 2022. Disponível em: [Acesso ao Ensino Superior 2022 - Índices de Cursos \(por curso e instituição\) \(dges.gov.pt\)](https://www.dges.gov.pt). Acesso em: 4 jul. 2022.

5 Metodologia

O presente estudo possui uma natureza descritiva. O instrumento para a recolha de dados foi um inquérito online a docentes de diferentes IES da licenciatura em serviço social. O inquérito foi dividido em 6 secções: **i**) caracterização dos participantes (questão 1 a 3); **ii**) metodologias de ensino-aprendizagem (questão 4 a 6); **iii**) processo de aprendizagem dos alunos (questão 7 e 8); **iv**) concretização dos objetivos de aprendizagens e competências (questão 9 e 10); **v**) dificuldades e limites do ensino à distância (questão 11); **vi**) ganhos do ensino à distância (questão 12). O instrumento possuía questões fechadas (secção i), de avaliação pela escala de Likert (uma questão da secção iii) e abertas (restantes secções). Para a análise das respostas fechadas recorreu-se a estatística descritiva simples. As questões abertas foram objeto de análise de conteúdo, de modo a efetuar uma categorização e, posterior, análise.

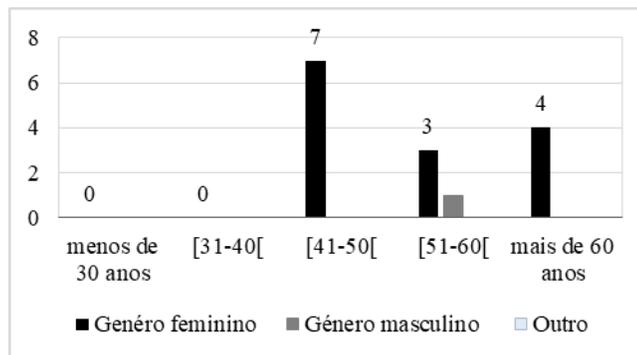
Os dados foram recolhidos entre 1 e 11 de julho de 2022, a docentes da licenciatura em serviço social das dezassete IES de Portugal que integravam a rede profissional e pessoal das autoras do estudo. Foram enviados 41 questionários a docentes de 5 institutos politécnicos, 4 universidades públicas e 5 universidades privadas (2 cooperativas e 3 universidades privadas, duas delas com 2 polos em zonas distintas do país).

6 Resultados

6.1 Caracterização das inquiridas

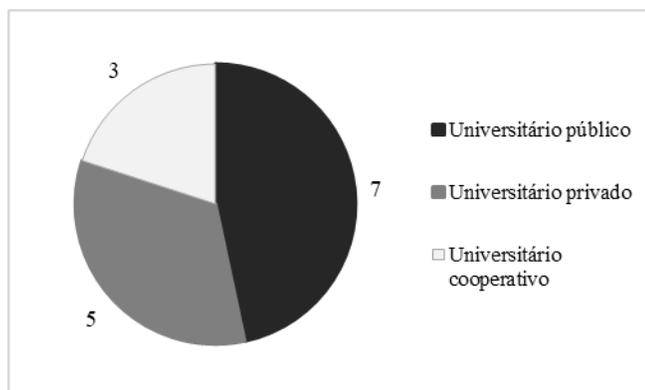
Dos questionários enviados obteve-se um total de 15 respostas. Conforme se demonstra no gráfico 1, maioritariamente eram docentes do género feminino (14 docentes), com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos (7 docentes), os 51 e os 60 anos (4 docentes) e com mais de 60 anos (4 docentes). As IES nas quais se integravam as inquiridas possuíam natureza diversa, incluindo a diversidade de instituições em que a licenciatura em serviço social é ministrada, nomeadamente: 7 docentes do ensino universitário público e 8 do ensino universitário privado (5 do sistema privado e 3 cooperativo) (gráfico 2).

Gráfico 1 - Género e grupo étario



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 - Natureza da IES

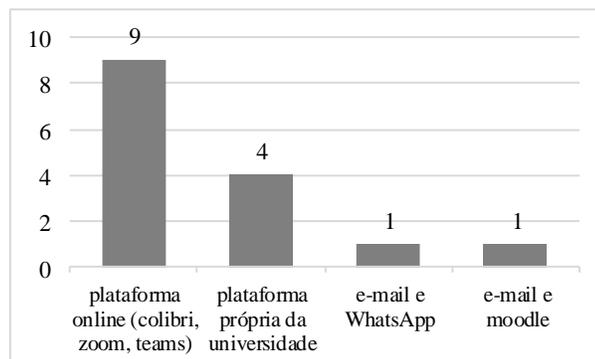


Fonte: Elaboração própria.

6.2 Metodologia de ensino-aprendizagem

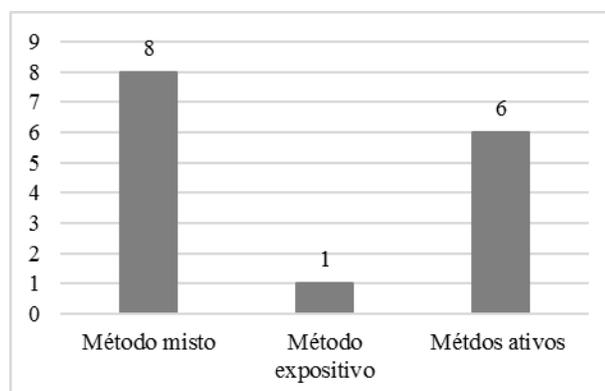
A(s) alternativa(s) mais utilizada(s) na lecionação durante o confinamento foi a plataforma online (colibri, zoom, teams) em 60% dos casos (9 inquiridas), seguindo-se, com 26,7% dos casos (4 inquiridas) plataforma própria da universidade e com menor expressão o e-mail e WhatsApp e o e-mail e moodle, com 6,7% (1 inquirida) em cada, conforme descrito no gráfico 3.

Gráfico 3 - Meio(s) mais utilizado(s)



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 - Metodologia de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaboração própria.

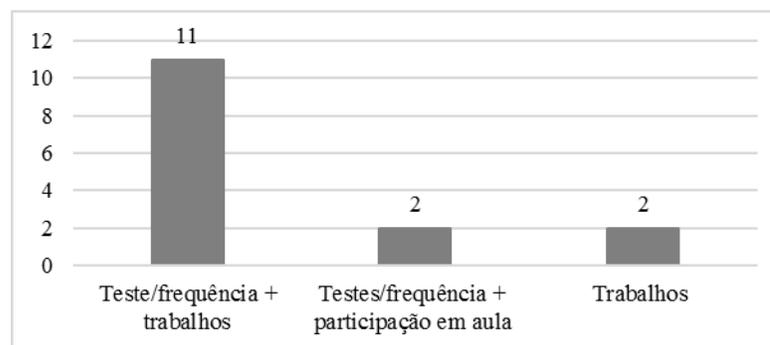
A metodologia de ensino-aprendizagem utilizada durante a(s) fase(s) de confinamento pelas inquiridas foi a metodologia mista que associa um método expositivo com metodologia ativa em 8 casos (53%), 6 (40%) utilizaram unicamente a metodologia ativa e colaborativa e 1 (7%) das inquiridas utilizou exclusivamente o método expositivo, conforme gráfico 4.

Entre o grupo que utilizou a metodologia mista as principais estratégias apontadas, para além da exposição da matéria, foi a discussão das matérias com apelo direto da participação dos alunos, elaboração de exercícios práticos/ casos práticos/ trabalhos e sua apresentação e discussão (7 respostas), elaboração de aulas e seminários com profissionais convidados (4 respostas), visualização de filmes e vídeos e sua discussão (3 casos), realização de visitas de estudo virtuais, menti meter e pesquisas online. Das inquiridas que utilizaram a metodologia

participativa/colaborativa as estratégias /técnicas que apontaram foram fóruns, exercícios práticos, role-play, visualização de filmes, sala de aula invertida e tutorias individuais.

As estratégias e técnicas de avaliação mais utilizadas pelas inquiridas (gráfico 5) em 11 casos (73,3%) foi a associação de exercício individual de conhecimento (teste/frequência) com a realização de trabalhos individuais ou grupais, 2 inquiridas (13,3%) utilizaram o exercício individual de conhecimento associada com a avaliação da participação do estudante e 2 inquiridas (13,3%) utilizaram exclusivamente trabalhos de diversa natureza.

Gráfico 5 - Estratégias e técnicas de avaliação



Fonte: Elaboração própria.

6.3 Processo de aprendizagem dos alunos

A questão número 7 possuía um conjunto de 4 afirmações avaliadas na escala de formato Likert (ver gráfico 6). Quando se pediu para concordarem ou discordarem com a afirmação “os alunos tiveram maior dificuldade de concentração”, 3 (20%) concordaram totalmente, 11 (73%) concordaram em parte, e 1 (7%) discorda totalmente. Assim, a quase totalidade das inquiridas – 14 (93%) concorda (parcial ou totalmente) que os alunos apresentaram maior dificuldade de concentração.

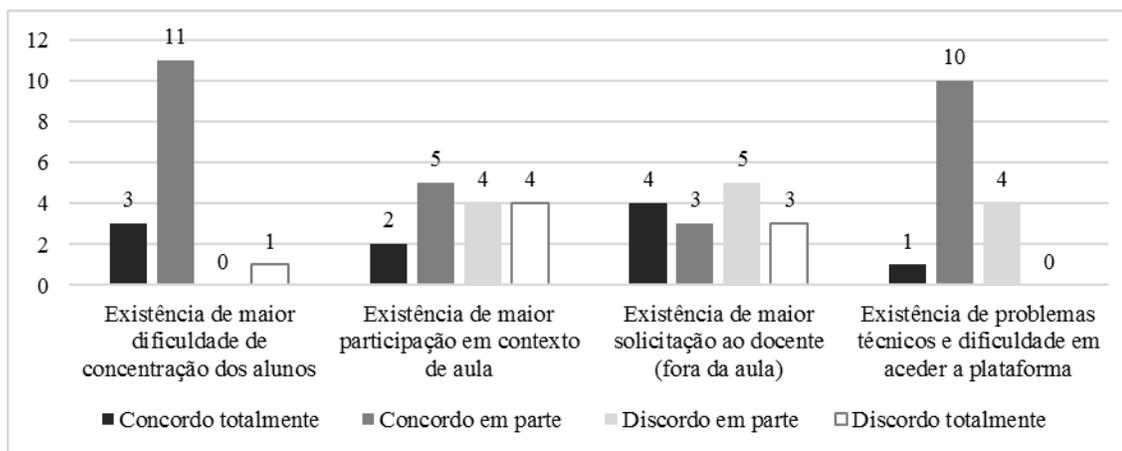
No grau de concordância/discordância sobre a afirmação “os alunos participaram mais em contexto de aula”, 2 inquiridas (13%) concordam totalmente, 5 (33%) concordam em parte, 4 (27%) discordam em parte, 4 (27%) discordam totalmente. A percepção sobre a participação do aluno em contexto de aula apresentou respostas que se dividem quase de igual modo entre os que consideram que existiu uma maior (7 inquiridas, 47%) e menor (8 inquiridas, 53%) participação.

Na afirmação “os alunos solicitaram mais o docente (fora da aula)”, verificou-se que 4 concordam totalmente, 3 concordam em parte, 5 discordam em parte e 3 discordam totalmente.

As inquiridas dividem-se em número semelhante quanto à sua perceção da solicitação dos alunos durante o confinamento, já que 7 inquiridas (47%) considera que aumentou e 8 inquiridas (53%) consideram que não existiu um aumento dessas solicitações.

A maioria dos docentes, 11 inquiridas (73%), sentiram que “existia muitas vezes problemas técnicos e dificuldade em aceder a plataforma por parte do aluno”. Assim, 1 inquirida (6,6%) concorda totalmente, 10 (66,6%) concorda em parte e 4 (26,6%) discorda em parte.

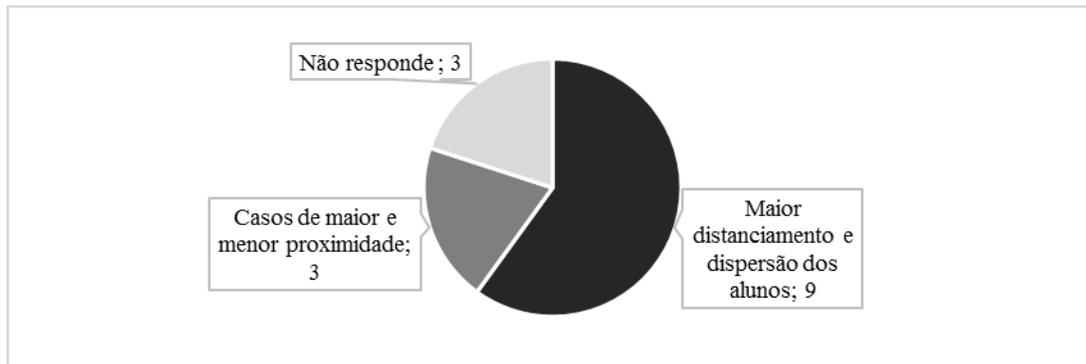
Gráfico 6 - Processo de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria.

De modo a conhecer a perceção que os docentes tinham do impacto na relação aluno-docente durante o período do confinamento efetuou-se uma questão aberta que permitiu compreender que 9 das inquiridas (60%) consideram que existiu maior distanciamento e dispersão dos alunos, apontando situações de isolamento, de dificuldade na comunicação e no estabelecimento de uma relação de proximidade e de ausência de um feedback dos alunos sobre a compreensão da matéria. Para 3 inquiridas (20%) esta situação foi variável existindo casos de maior e menor proximidade, duas destas inquiridas salientam a diferença no estabelecimento da relação entre os alunos que já tinham anteriormente uma relação presencial e os que estavam a conhecer pela primeira vez, com maior dificuldade no estabelecimento da relação com os últimos. Em 3 situações a resposta não foi considerada por não se relacionar com a questão.

Gráfico 7 - Impacto na relação aluno-docente



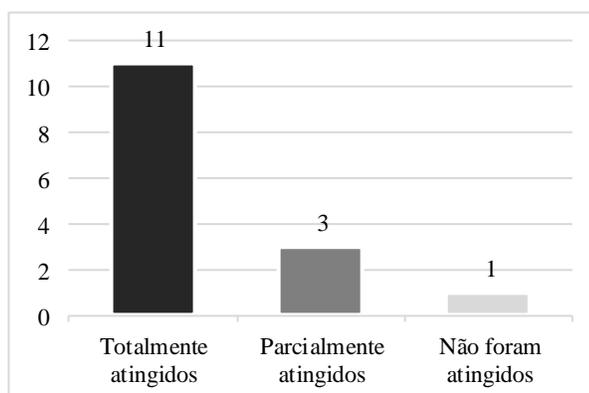
Fonte: Elaboração própria.

6.4 Concretização dos objetivos de aprendizagens e competências do curso

Em relação a concretização dos objetivos da aprendizagem ligados ao curso de serviço social a maioria, 11 inquiridas (73%), consideram que foram parcialmente atingidos, sendo que desses 5 efetuam uma distinção entre as aulas teóricas e teórico-práticas e as aulas práticas e estágios. Nas duas primeiras consideram que se atingiram os objetivos de forma satisfatória, já nas aulas práticas e/ou estágio consideram que os objetivos foram parcialmente concretizados. Para 3 inquiridas (20%) os objetivos foram totalmente atingidos e 1 inquirida (7%) considera que estes não foram concretizados (gráfico 8).

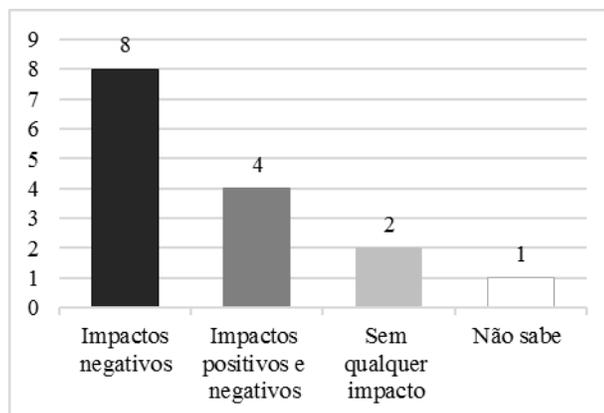
No que se refere as consequências na aquisição das competências inerentes ao curso por parte dos/as alunos/as (gráfico 9), 8 inquiridas (53%) consideram que existiu um impacto negativo salientando a dificuldade na aquisição de competências relacionais (4), de competências de argumentação e exposição (2) e sem especificar o tipo de impacto em 2 casos. Para 4 inquiridas (27%) existiram consequências positivas e negativas, nas primeiras um maior aprofundamento teórico e reflexivo, maior motivação para a investigação e competências de planificação e gestão; nas segundas as inquiridas apresentam consequências negativas na aquisição de competências relacionais (4) e de argumentação e exposição oral (1). Com a percepção de não ter existido nenhum impacto surgem 2 respostas (13%) e 1 inquirida (7%) considera que não consegue avaliar o impacto. Aqui salientamos as 2 respostas que consideram não existir qualquer impacto apesar de todas as alterações impostas, nomeadamente de modificação do presencial para o online.

Gráfico 8 - Concretização dos objetivos da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 9 - Aquisição das competências



Fonte: Elaboração própria.

6.5 Dificuldades e limites do ensino à distância

Em 10 casos as respostas sobre as dificuldades e limites centraram-se no discente, em 2 casos as dificuldades apresentadas centram-se no docente e discente e 2 no docente.

Das dificuldade e limites que os docentes consideram ter existido por parte do discente salienta-se a dificuldade na interação e participação (8), a dificuldade em motivar e estimular a atenção do aluno (5), as dificuldades técnicas dos alunos (2), a ausência de feedback sobre o processo de aprendizagem (2) o cansaço dos alunos devido a excessivas horas ao computador (2) e a dificuldade em criar um real espaço de reflexão grupal (1).

Nas respostas centradas nas dificuldades nos docentes salientam o aumento e excesso de trabalho (4), o cansaço (2) e problemas técnicos (1).

Tabela 2 - Dificuldades

Dificuldade apresentada pelas inquiridas		N.º
Dos/as alunos/as	dificuldade na interação e participação	8
	dificuldade em motivar e estimular atenção do aluno	5
	dificuldade técnicas	2
	ausência de feedback sobre o processo de aprendizagem	2
	cansaço dos alunos devido ao excesso de horas ao computador	2
	dificuldade em criar um real espaço de reflexão grupal	1
Dos/as docentes	aumento e excesso de trabalho	4
	Cansaço	2
	problemas técnicos	1

Fonte: Elaboração própria.

6.6 Ganhos do ensino à distância

Quando questionadas sobre os ganhos possíveis do ensino à distância 6 das inquiridas (40%) centraram as suas respostas em ganhos para si enquanto docente, 3 inquiridas (20%) nos ganhos para o docente e discente, 3 (20%) consideram não existir qualquer tipo de ganho e 3 inquiridas (20%) não responderam à questão colocada.

Dos ganhos para os docentes as inquiridas apontam: a gestão do tempo com a diminuição das deslocações (4) e com a possibilidade de conciliar a vida familiar e profissional (1), a aquisição de novas competências digitais (3), a aquisição de novas competências e estratégias de ensino (3) e a possibilidade de assistir e participar em congressos, seminários e eventos (2) independentemente da zona geográfica onde ocorrem.

Os ganhos centrados nos alunos foram a possibilidade de convidar profissionais e outros docentes que estavam geograficamente distantes (2) e a melhor gestão de tempo dos alunos pela diminuição das deslocações (1).

Tabela 3 - Ganhos.

Ganhos apresentados pelas inquiridas		N.º
Dos/as alunos/as	possibilidade de convidar profissionais e outros docentes que estavam geograficamente distantes	2
	gestão de tempo dos alunos pela diminuição das deslocações	1
Dos/as docentes	gestão do tempo com a diminuição das deslocações	4
	conciliação a vida familiar e profissional	1
	aquisição de novas competências digitais	3
	aquisição de novas competências e estratégias de ensino	3
	possibilidade de assistir e participar em congressos, seminários e eventos	2

Fonte: Elaboração própria.

7 Considerações finais

Para a transmissão de aulas síncronas existem diversas soluções sendo, na nossa amostra, a mais utilizada o Zoom, Google Meet e Microsoft Teams. São ferramentas de fácil acesso e manuseamento, na qual se garante uma aproximação à experiência do ensino presencial já que as aulas ocorrem “ao vivo”, permitindo uma interação aluno-professor em tempo real (GABARDO; QUEVEDO; RIBAS ULBRICHT, 2010).

A metodologia de ensino-aprendizagem mais utilizada pelas nossas inquiridas foi a mista, que interliga os métodos expositivos com os ativos, seguindo-se a opção pela utilização única de métodos ativos. Salientamos que, provavelmente pela rapidez com que foi necessário fazer a adaptação ao ensino online e pela ausência de formação dos professores nesse tipo de ensino, existiu uma transposição do tipo de ensino que já era efetuado em contexto presencial. Apesar disso, foi visível a preocupação em integrar uma diversidade de estratégias ativas para motivar, apelar a participação e interação do aluno e o seu envolvimento em todo o processo, através da elaboração de exercícios práticos/ casos práticos/ trabalhos e sua apresentação e discussão, convite de profissionais para expor a sua experiência, visualização de filmes e vídeos e sua discussão, etc.

As estratégias e técnicas de avaliação mais utilizadas foi a associação de exercício individual de conhecimento (teste/frequência) com a realização de trabalhos individuais ou grupais, novamente numa transposição do que, em regra, já era efetuado no formato presencial. Embora este trabalho não se centre na perceção dos alunos salientamos o estudo de Flores *et al.* (2021, p. 19) no qual avaliaram a diversidade de instrumentos de avaliação e verificaram que 38.6% dos alunos consideram que essa variedade de instrumentos “diminuiu” ou “diminuiu

muito” e 27.9% indicaram que “aumentou” ou “aumentou muito”. Na linha do que as docentes da nossa amostra salientaram, os estudantes do referido estudo destacam como principais meios de avaliação durante o ensino online os testes de perguntas fechadas, o trabalho de projeto em grupo, os testes mistos com questões de escolha múltipla e perguntas abertas, as apresentações orais em grupo e as fichas de trabalho/exercícios de aplicação individuais.

Podemos dizer que a transição para o ensino online não se tratou de uma forma de ensino à distância que exige planeamento, formação e meios adequados, mas sim de um ensino remoto emergencial, de uma transposição das metodologias de ensino e avaliação utilizadas no ensino presencial para um formato online (GUSSO *et al.*, 2020; HODGES *et al.*, 2020). Sem dúvida, que foi o possível quando se pediu que de forma rápida e improvisada os estudantes pudessem continuar a ter aulas e ser avaliados de forma a não prejudicar o seu percurso escolar.

No que se refere ao processo de aprendizagem foi possível verificar na nossa amostra que a quase totalidade considera que existiu uma maior dificuldade de concentração dos alunos. Este dado vai ao encontro dos estudos de Flores *et al.* (2021, p. 14) em que os alunos referem “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%)”.

A perceção sobre a participação do aluno em contexto de aula e as solicitações que estes faziam ao docente dividiu a nossa amostra, já que existem valores muito semelhantes entre os que consideram que existiu maior participação e solicitação e o contrário.

Os problemas técnicos e dificuldade em aceder a plataforma como uma dificuldade no processo de aprendizagem foi apontado pela maioria da nossa amostra, indo ao encontro da perspectiva do estudo de Feitosa *et al.* (2020) realizado com professores e alunos do ensino pós-graduado no Brasil, no qual as principais dificuldades apontadas pelos alunos foram, entre outras, a falta de acesso à internet e capacidade técnica reduzida para manusear as tecnologias.

O distanciamento foi o principal impacto que a maioria das docentes considera existir na relação aluno-professor, nomeadamente devido ao isolamento, dificuldade na comunicação “virtual”, no estabelecimento de uma relação de proximidade e na ausência de um feedback dos alunos. Aqui salientamos a diferença que algumas inquiridas consideram existir entre a relação com alunos que já conheciam presencialmente e os que conheceram de forma apenas virtual, com uma maior facilidade de aproximação aos primeiros. Brooks *et al.* (2020) numa revisão de artigos e estudos sobre o impacto psicológico da quarentena verificou um aumento dos estados de

ansiedade associado a um estado de maior apatia e desânimo, situação que foi sentida nos alunos por algumas das inquiridas.

Em relação a concretização dos objetivos da aprendizagem ligada ao curso de serviço social a maioria considera que foram parcialmente atingidos. Aqui realçam a distinção entre as aulas teóricas e teórico-práticas, onde se concretizaram os objetivos, e as aulas práticas e estágios, nas quais existiram maior dificuldade na realização plena dos objetivos. Salientamos que o curso em questão possui uma vertente prática fundamental, através dos estágios, que nos momentos de isolamento sofreram alterações ocorrendo muitas vezes num formato online e/ou com momentos presenciais muito compactados no tempo. Esta situação dificultou a concretização plena dos objetivos associados a essa unidade curricular, embora tenha permitido a realização de outros objetivos que não tinham anteriormente sido considerados.

No que se refere às consequências na aquisição das competências inerentes ao curso por parte dos/as alunos/as a maioria aponta como principal dificuldade a aquisição de competências relacionais e de argumentação e exposição oral. Apesar disso, apontam competências que se desenvolveram de forma mais aprofundada quando comparada com o ensino presencial, nomeadamente, maior disponibilidade para o aprofundamento teórico e investigação e competências de planificação. Desse modo, e apesar das dificuldades referidas pela alteração do formato dos estágios os alunos acabaram por desenvolver competências distintas, mas igualmente importantes.

Pedimos à nossa amostra, através de questão aberta, que apontassem as principais dificuldades e limites do ensino online. A maioria focou essas dificuldades no papel do estudante, ressaltando a dificuldade na interação e participação, a falta de motivação dos alunos, as dificuldades técnicas dos estudantes, a ausência de feedback sobre o processo de aprendizagem e o cansaço dos alunos devido a excessivas horas ao computador. No já referido estudo de Flores *et al.* (2021, p. 11) para além da dificuldade de concentração os alunos apontaram os “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”.

Embora apenas uma minoria tenha referido dificuldades centradas no papel de docente é expressivo que esses apontam o aumento e excesso de trabalho e o, conseqüente, cansaço.

Os principais ganhos apontados centraram-se no papel do docente com uma melhor gestão do tempo com a diminuição das deslocações, a possibilidade de conciliar a vida familiar e

profissional, a aquisição de novas competências e a possibilidade de assistir e participar em congressos, seminários e eventos internacionais. Os ganhos centrados nos alunos foram a possibilidade de escutarem profissionais e outros docentes que estavam geograficamente distantes e a melhor gestão de tempo pela diminuição das deslocações.

Salientamos que a questão sobre limites/dificuldades e ganhos era aberta, pelo que poderia escolher-se “para quem” eram essas perdas e proveitos. Verifica-se que nos limites e dificuldades a maioria centrou-se nos alunos o que demonstra que os mais prejudicados no processo de ensino-aprendizagem foram os alunos com impactos no seu percurso pessoal e académico. Já os ganhos foram centrados nos docentes, embora não no seu desempenho na relação com os alunos, mas nos ganhos indiretos para o seu desenvolvimento académico (ex. gestão de tempo, participação em eventos).

Alguns estudos têm demonstrado os aspetos positivos e de sucesso que para Major (2020) são expressão da capacidade de inovação e flexibilização do ensino superior. Sem secundarizar todos os ganhos obtidos e práticas conquistadas para o futuro, não devemos esquecer que o ensino online agudiza as desigualdades sociais e económicas existentes. Para além disso, e sendo a universidade mais do que a transmissão de competências teóricas e técnicas este tipo de ensino diminui a interação social. Este último aspeto constitui-se um fator fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, pela aquisição e treino de competências sociais e grupais, pelo desenvolvimento da empatia, pela construção da identidade e sentimento de pertença e pela valorização da dimensão coletiva.

Referências

AUCEJO, Esteban M. *et al.* The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. **Journal of Public Economics**, Amsterdam, v. 191, p. 1-15, nov. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272720301353?via%3Dihub>. Acesso em: 30 jun. 2022

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco mundial**: em busca da segurança perdida. Lisboa: Edições 70, 2015.

BRANCO, F. A profissão de assistente social em Portugal. **Revista Locus Soci@I**, Lisboa, n. 3, p. 61-89, 2009. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10160>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BROOKS, Samantha K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, Londres, v. 395, n. 10227, p. 912-920, mar. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext). Acesso em: 30 jun. 2022

CARVALHO, M. I. *et al.* **Ser assistente social: retratos da profissão.** Lisboa: Pactor, 2020.

DGES. Direção-Geral do Ensino Superior. Lisboa, DGES, 2022. Disponível em: [Acesso ao Ensino Superior 2022 - Índices de Cursos \(por curso e instituição\) \(dges.gov.pt\)](#). Acesso em: 4 jul. 2022.

FEITOSA, Murilo Carvalho *et al.* Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores? *In:* CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 5., 2020, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11383>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERREIRA, J. B. Bolonha: reconfiguração do ensino superior e desafios curriculares? *In:* PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA A. F. (org.). **Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos.** Porto: Porto Editora, 2007. p. 73-82.

FLORES, Maria Assunção *et al.* Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: um estudo com alunos do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Portugal, v. 55, p. 1-28, mar. 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/9189>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GABARDO, Patrícia; QUEVEDO, Silvia R. P. de; RIBAS ULBRICHT, Vânia. Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, n. 2 especial, p. 65-84, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/147/14716926006.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GRANDE DE PRADO, Mario *et al.* La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación. *In:* CID, M.; RAJADELL-PUIGGRÓS, N.; SANTOS COSTA, G. (eds.). **Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspectivas internacionais.** Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2020. p. 231-250. Disponível em: <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2176>. Acesso em: 1 jul. 2022.

GUSSO, Helder Lima *et al.* Ensino Superior em tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwts4YTxtfr/?lang=pt#>. Acesso em: 1 jul. 2022.

HADAR, Linor L. *et al.* Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 4, p. 573-586, ago. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1807513>. Acesso em: 1 jul. 2022.

HANTEM, Aziz. Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID19: Cas de l'enseignement supérieur au Maroc. **HAL open science**, França, p. 1-16, jun. 2020. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02883214>. Acesso em: 30 jun. 2022.

HODGES, Charles B. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MAJOR, Claire. Innovations in Teaching and Learning during a Time of Crisis. **Innovative Higher Education**, Alemanha, v. 45, p. 265-266, jun. 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-020-09514-w>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MARTINS, A.; TOMÉ, R. Formação contemporânea do serviço social em Portugal. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 153-169, 2008.

MISHRA, Lokanath; GUPTA, Tushar; SHREE, Abha. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, Amsterdam, v. 1, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374020300121?via%3Dihub>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 1 jul. 2022.

ORTIGOZA, Daniel Ortega; RODRÍGUEZ, Julio Rodriguez; INCHAURRONDO, Mateos Ainoa. Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, Peru, v. 15, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1275>. Acesso em: 1 jul. 2022.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. **Artigo 73º da Constituição da República Portuguesa 2005**. Portugal: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: [Constituição da República Portuguesa - Parte I - Título III \(io.gov.mo\)](https://www.io.gov.mo). Acesso em: 4 jul. 2022.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Estabelece medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19. **Diário da República**, Portugal, n. 52, 1º Suplemento, p. 2-13, Série I de 2020-03-13. Disponível em: [Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março | DRE](https://dre.pt). Acesso em: 1 jul. 2020.

RIBEIRO, Raimunda Heveline *et al.* Gestão de aprendizagem no ensino a distância em instituição de Ensino Superior brasileira sob a ótica dos fatores críticos de sucesso. **Revista Paidéi@ - revista científica de educação a distância**, Santos, v. 11, n. 19, p. 1-23, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/912/780>. Acesso em: 29 jun. 2020.

UNESCO. **COVID-19 educational disruption and response**. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acesso em: 29 jun. 2022.

UNESCO. **COVID-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte: análises de impactos, respostas políticas e recomendações**. Brasil: UNESCO, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>. Acesso em: 28 jun. 2022.