

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210

E
INTER
FACES
CIENTÍFICAS

CINCO LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS COVID-19

FIVE LESSONS FOR SCHOOL EDUCATION AT POST COVID-19

CINCO LECCIONES PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR
DESPUÉS DE LA COVID-19

Bento Duarte da Silva¹
Teresa Ribeirinha²

RESUMO

Este texto aborda a experiência educativa, vivida em Portugal, na sequência da pandemia provocada pelo coronavírus. Com o encerramento das escolas toda a educação escolar presencial foi interrompida, transitando as atividades de ensino-aprendizagem para o mundo digital, processo que designamos de educação a distância – EaD emergencial. Este estudo pretende responder a duas questões: (1) de que forma está a decorrer o processo de EaD emergencial? (2) Que implicações se podem retirar desta experiência educativa para os tempos pós pandemia? Perante o isolamento social e sendo a comunidade em estudo constituída por professores, alunos e encarregados de educação, recorremos ao método da netnografia que permite uma pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo on-line. As fontes de coleta de dados foram diversas, analisaram-se depoimentos nos *media*, participações em *webinars* e aulas on-line, com dinâmicas multifacetadas de observação, desde o modo “silencioso” ao mais “imersivo”. Os resultados indicam que a experiência educativa está a decorrer de forma bastante heterogénea em consequência dos diferentes níveis de apropriação das tecnologias digitais dos docentes e das desigualdades digitais dos alunos. Reconhecida a importância da integração das tecnologias digitais nas ações curriculares, prevê-se, que para os tempos pós-pandemia, a inclusão digital seja uma das prioridades da escola, bem como a convergência da educação presencial e a distância.

PALAVRAS-CHAVE

Educação a Distância. Educação On-line. Educação Escolar em Pandemia. Educação Escolar no Pós Covid-19.

ABSTRACT

This text addresses the educational experience, lived in Portugal, caused by the corona virus pandemic. With the closure of schools, all classroom education was interrupted, moving teaching and learning activities to the digital world, process that we call emergency distance education (EaD). This study aims to answer two questions: (1) how is the emergency EaD process going on? (2) what implications can be drawn from this educational experience for post-pandemic times? In the face of social isolation, and because the community under study is formed by teachers, students and parents, we use the netnography method that allows an observational participant research based on online field work. The data collection sources were diverse, media statements, participation in webinars and online classes were analyzed, with multifaceted observation dynamics, from “lurker” mode to “insider” mode. The results show that the educational experience is occurring in a very heterogeneous way, as a result of the different levels of ownership of teacher’s digital technologies and student’s digital inequalities. Recognized the importance of integrating digital technologies in curricular actions, digital inclusion is expected to be one of the school’s priorities for post-pandemic times, as well as the convergence of classroom and distance education.

KEYWORDS

Distance Education. Online Education. School Education in Pandemic Times. School Education in the Post Covid 19.

RESUMEN

Este texto relata la experiencia educativa vivida en Portugal en el marco temporal de la pandemia causada por el coronavirus. Con el cierre de las escuelas, se interrumpió la educación escolar presencial y las actividades de enseñanza-aprendizaje se transfirieron al mundo digital, propiciando un proceso denominado Educación a Distancia (EaD) de emergencia. Este estudio pretende responder a dos cuestiones: (1) ¿cómo se está desarrollando el proceso de EaD de emergencia? (2) ¿Qué conclusiones se pueden extraer de esta experiencia educativa de cara a los tiempos pospandemia? En la situación de aislamiento social exigida por el estado de alarma, y teniendo en cuenta que la comunidad que se quería analizar estaba compuesta por maestros, estudiantes y tutores, se decidió recurrir al método de la netnografía que permite la investigación observacional participativa basada en el trabajo de campo en línea. Las fuentes de recogida de datos fueron diversas: se analizaron las declaraciones publicadas en los medios de comunicación, así como la participación en seminarios web y en las clases en línea, con dinámicas de observación multifacéticas, desde el modo “silencioso” al “más inmersivo”. Los resultados indican que la experiencia educativa se está desarrollando de forma muy heterogénea como resultado de los diferentes niveles de apropiación de las tecnologías digitales por parte de los docentes y las desigualdades digitales de los estudiantes. Reconociendo la importancia de integrar las tecnologías digitales en las acciones curriculares, se puede prever

que para los tiempos posteriores a la pandemia, la inclusión digital será una de las prioridades de la escuela, así como la convergencia de la educación presencial y a distancia.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia. Educación en línea. Educación escolar en tiempos de pandemia. Educación escolar después de Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo coronavírus fez parar o mundo, colocou-nos em isolamento e está a ter repercussões em muitas áreas da sociedade. A Educação Escolar é uma dessas áreas, e, praticamente em todos os países, o ensino presencial deixou de ser praticado, passando a Educação a Distância – EaD – a assumir esse papel, em todos os níveis de ensino. É uma situação nunca antes vista, uma EaD emergencial generalizada a todas as crianças e jovens.

Muito se tem debatido sobre as designações e conceitos para esta experiência educativa durante os tempos da pandemia: se Educação a Distância, Educação Remota ou Educação On-line. Pelo facto da generalidade das fontes que usamos para este texto se referirem a EaD vamos usar esta designação no texto: EaD emergencial.

Contudo, se atendêssemos à atribuição de um conceito mais próximo da literatura científica a designação mais apropriada seria Educação Remota, pois o que aconteceu foram orientações momentâneas e pontuais para acudir a uma situação de emergência, ao passo que a modalidade EaD, mais ainda na etapa geracional em que as tecnologias digitais de conexão contínua potenciam a Educação On-line, exige um ambiente de aprendizagem específico (virtual), design pedagógico, produção de material e avaliação digital e on-line, entre outros aspetos, previamente definidos, para que a escolaridade seja desenvolvida nesta modalidade.

A transição das atividades letivas para casa tem mostrado a extraordinária utilidade da Internet, no entanto trouxe inúmeros desafios às instituições, professores, alunos e famílias. Refletir sobre esses desafios é o propósito deste texto, onde procuramos retirar algumas lições para os tempos pós-pandemia.

Na pesquisa, recorreremos a uma forma especializada de etnografia, a netnografia, que utiliza as comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenómeno cultural na internet (KOZINETS, 2014).

O facto da internet se afirmar com artefacto cultural, levando a cultura também para o campo da cibercultura (LÉVY, 2000), é particularmente importante para o método etnográfico uma vez que, deste modo, o uso da internet está diretamente relacionado às práticas dos seus usuários.

Procuramos, desta forma, não só descrever as práticas educativas de professores e estudantes nestes tempos de EaD, reportando eventos e experiências observadas, mas também explicar como essas experiências e dinâmicas se constituíram em teias de significado educacional, de modo a extrairmos orientações para os tempos vindouros.

2 MÉTODO DA PESQUISA

A permanência das pessoas em casa, como consequência da pandemia, fez com que as atividades de ensino-aprendizagem passassem a decorrer em processo de EaD emergencial, também, a pesquisa para a abordagem deste tema apenas pudesse ser feita, recorrendo a fontes on-line. Nesse sentido, o método netnográfico, como abordagem de pesquisa on-line, foi o mais apropriado para a realização deste estudo.

O termo netnografia resulta da combinação das palavras *net* e *ethnography* e descreve o desafio metodológico de preservar os detalhes da observação do acompanhamento de indivíduos em meio eletrônico (BRAGA, 2013).

A netnografia consiste na pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo on-line, “usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETS, 2014, p. 62). Não se trata de uma proposta metodológica inteiramente nova, mas sim de uma ampliação das potencialidades do método etnográfico tradicional para contemplar as especificidades do ambiente digital, permitindo o estudo de objetos, fenômenos e culturas que emergem do ciberespaço, por meio da apropriação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

A presente pesquisa analisou, exclusivamente, dados gerados por meio de observações, participações e interações on-line, pelo que estamos perante o que o autor designa de netnografia “pura”.

A netnografia segue etapas de pesquisa. A primeira etapa é dedicada às questões de pesquisa. Neste caso, foram duas as questões de partida:

- 1) Nestes tempos de pandemia, de que forma está a decorrer o processo de EaD emergencial?
- 2) Quais são as implicações teóricas e práticas que decorrem desta experiência educativa, totalmente online, para os tempos pós pandemia?

A segunda etapa diz respeito à identificação da comunidade que, neste estudo, é a comunidade educativa, em particular professores e estudantes e suas famílias (encarregados de educação), procurando perceber como se adaptaram a esta transição da escola para o on-line.

A terceira etapa é da observação participante e coleta de dados, tendo-se recorrido a diversos tipos de participação / observação, desde o “silencioso” ao “insider” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011), conforme estivemos mais distantes ou mais envolvidos em relação à comunidade em observação. No modo “silencioso”, o destaque vai para o manancial de textos coletados em jornais e revistas, em artigos de opinião, depoimentos e entrevistas produzidas por diversos protagonistas da comunidade educativa. Também acedemos a diversos *sites*, em particular ao da Direção Geral da Educação (DGE), com página especial para apoio às escolas (<https://apoioescolas.dge.mec.pt>), a fontes estatísticas, como as produzidas pela base de dados *pordata* (<https://www.pordata.pt/Portugal>), bem como a blogs de comunidades de professores e grupos de *facebook*.

E, visionamos, ainda, aulas lecionadas na televisão na programação “Estudo em Casa” (<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa>) idealizadas e produzidas para este tempo específico. Já no modo de

participação “insider”, estivemos envolvidos em algumas comunidades, o destaque incide na nossa qualidade de docentes e pesquisadores da temática. Como refere Kozinets (2014, p. 61), a acuidade do pesquisador é também uma condição para a qualidade do empreendimento etnográfico. Assim, um dos autores do texto tinha em curso uma pesquisa de investigação ação, numa turma de 10º ano, e viu-se fortemente implicado com esta transição. Além disso, o autor é também encarregado de educação de um aluno do 6º ano de escolaridade.

Em relação ao outro pesquisador, foi docente universitário, é membro de um Centro de Investigação em Educação e membro de um Centro de Competência em TIC na Educação tendo, portanto, uma larga experiência de prática e de pesquisa em educação on-line. Nesse sentido, participou em duas webinar como palestrante, afins ao tema desta pesquisa, sobre os temas “Estudos domiciliários em Portugal em tempos de pandemia” (https://www.youtube.com/watch?v=bE2gC_W9l4M) e “O que esperar do Ensino e da Aprendizagem pós Covid-19?” (<https://youtu.be/aJgQiMKEx8>), onde teve oportunidade de refletir com várias professores e estudantes sobre as experiências educativas em tempo de pandemia.

Portanto, ambos os pesquisadores estão imersos nesta nova realidade, com participação ativa, fato que, se por um lado pode levar à revelação da subjetividade dos pesquisadores, também lhes permite ter um melhor entendimento sobre os novos fenômenos, seus significados e implicações para as práticas educativas que daí poderão decorrer.

Na quarta etapa da pesquisa procedemos à análise de dados e interpretação dos resultados, recorrendo a uma abordagem qualitativa dos dados e triangulando diversas fontes de observação.

Por fim, na quinta etapa procedemos à redação e relato dos resultados da pesquisa focando-nos, de modo particular, nas implicações teóricas e práticas que esta experiência educativa poderá ter para os tempos pós pandemia. Cientes que a qualidade da pesquisa netnográfica decorre dos padrões etnográficos tradicionais: coerência, rigor, conhecimento, ancoramento, inovação, ressonância, verossimilhança, reflexividade, práxis e mistura (KOZINETS, 2014), estes representaram uma orientação pragmática que se procurou seguir ao longo deste trabalho.

3 RESULTADOS

3.1 CONTEXTO E CRONOLOGIA DOS ACONTECIMENTOS

Esta contextualização pretende descrever alguns números sobre o território português para se perceber a incidência e afetação da pandemia no sistema escolar.

Portugal é um país com uma área geográfica de 92.212 km², com uma população de 10.28 milhões de habitantes (em 2019), tinha 4.043.726 famílias (dados do censo de 2011) e em 2018 tinha 5.954.548 alojamentos familiares (base pordata). Em termos escolares, considerando o agregado dos regimes público e privado, existiam 2.006.479 crianças e jovens a frequentar os diversos níveis de escolaridade (base pordata, 2019). Atendendo apenas aos níveis de ensino não superior (pré-escolar, básico e secundário) existem 1.628.985 alunos, 146.830 docentes em exercício e 8.469 escolas que foram afetados pelos efeitos da pandemia.

Com o aparecimento das primeiras pessoas infetadas com a covid-19, a 2 de março e face à evolução do contágio, a 16 de março (próximo do final do 2º período letivo) o governo decidiu encerrar as escolas dos níveis de ensino pré-escolar, básico e secundário, e, gradualmente, as instituições de ensino superior foram tomando a mesma decisão.

Por causa da evolução da pandemia, a 19 de março o governo decretou o estado de emergência (que durou até 2 de maio), definindo o encerramento de todos os setores da sociedade, exceto os essenciais à vida. Logo se percebeu que as escolas iriam permanecer encerradas e a EaD emergencial seria a alternativa para 3º período, que iniciava a 14 de abril.

3.2 A EXCLUSÃO DIGITAL

Para uma resposta à altura da exigência da EaD seria necessário que cada aluno possuísse um computador com ligação à internet.

Em 2019, 80,9% dos agregados familiares tinham acesso à internet em casa, número que subia para 94,5% nas famílias com crianças até aos 15 anos (INE, 2019), pois a aquisição da tecnologia (computador e internet) está fortemente relacionada com a aprendizagem e com as tarefas escolares dos jovens (PEREIRA; SILVA, 2009). Ora, esses 5,5% das famílias, com crianças até 15 anos, que não têm internet em casa, representam cerca de 50 mil alunos em exclusão digital.

Além do acesso, havia a questão das competências como a literacia digital. Neste âmbito, os estudos efetuados recentemente não são nada promissores (FRAILLON; AINLEY; SCHULZ; FRIEDMAN; DUCKWORTH, 2018). Os autores aplicaram um inquérito a 46 mil estudantes com idades entre os 13 e 14 anos, em 14 países, entre os quais Portugal. Os resultados indicam que 98% dos jovens não conseguem avaliar se a informação on-line é fiável e apenas 2% estavam no nível 4 de competências (o mais elevado da escala), ou seja, com capacidade para avaliar criticamente as informações e criar produtos de informação, havendo 25% de jovens que só consegue executar “tarefas elementares”, tendo um conhecimento funcional dos computadores (nível 1 “básico/funcional”). Estes dados corroboram a tese do recente livro coordenado por Lluna e Pereira (2017) quando afirmam “los nativos digitales no existem”. O depoimento do docente Paulo Guinote, em “primeira mão”, no Jornal de Letras (edição de 1.07.2020; <https://guinote.wordpress.com/2020/06/18/o-texto-deste-mes-para-o-ji-educacao/>) é elucidativo a este propósito:

Mesmo quando se pede apenas [], que um trabalho manuscrito seja fotografado e anexo no espaço certo de uma “sala virtual”, em grande parte dos casos a imagem surge desfocada ao ponto de ser ilegível, está anexada da forma que calha ou, no limite, nem aparece, porque o aluno se esqueceu de guardar o anexo e mandou entregar o trabalho sem qualquer documento. [] A literacia digital para o lazer e diversão é uma coisa bem diversa da necessária para aceder a conteúdos educacionais e usá-los como base para desenvolver novas aprendizagens.

E as competências digitais dos professores? Se tomarmos como referência os resultados de uma pesquisa a professores do ensino superior do Brasil e Portugal (amostra de 505 docentes), por meio

da aplicação da escala AliDiP – Avaliação da Literacia Digital para Professores (JOLY et al., 2014), verificamos que a maioria dos docentes apresenta um bom desempenho na utilização pessoal (uso no quotidiano) das TDIC, mas ainda está num processo de desenvolvimento quanto às suas competências de desempenho na gestão pedagógica.

A transposição do uso pessoal das tecnologias, para o uso pedagógico é a etapa mais complexa na integração das TDIC na Educação, entendendo os autores do estudo que os professores necessitam de melhorar a sua formação no domínio de competências mais avançadas, com foco particular na sua utilização pedagógica numa perspetiva criativa, inovadora e transformadora.

3.3 AS RESPOSTAS

Desde o primeiro dia de encerramento das escolas até final do 2º período letivo (27 de março) percebeu-se que as respostas teriam que ser variadas, apontando muito para a capacidade de gestão pedagógica das escolas. Assim, enquanto a DGE elaborava orientações genéricas para a resposta educativa à Pandemia, as escolas iam, por um lado, fazendo o levantamento dos alunos com necessidades de apoio em computadores e internet, e, em simultâneo, reprogramando as atividades para o 3º período letivo e concebendo planos de EaD emergencial.

Um dos princípios orientadores foi que a turma de origem devia ser mantida e as escolas e os professores deveriam mobilizar-se para assegurar um contacto regular com os alunos, pelos meios disponíveis, acompanhando o seu bem-estar e o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Para apoio às atividades escolares, pensando sobretudo nos alunos sem acesso à Internet em casa (estimados em 50 mil), o Ministério da Educação (ME) estabeleceu uma parceria com o serviço público de televisão para transmitir um programa com conteúdos pedagógicos do ensino básico, a que deu o nome de “#EstudoEmCasa”. Este programa começou a ser emitido a 20 de abril e funcionou de 2ª a 6ª, das 09:00 às 17:50 horas, até final do ano letivo (26 de junho), com aulas de 30 minutos que contemplavam conteúdos das várias disciplinas (<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa>)

De uma forma geral, os depoimentos sobre o programa são bastantes positivos e as taxas diárias de visionamento do programa são elevadas (cerca de 70 mil pessoas), a maioria são alunos dos 4 aos 14 anos, mas também público adulto (média semanal de 20 mil pessoas em idade ativa), que aproveita o programa para atualizar e ampliar os seus conhecimentos (reportagem do Jornal Expresso, de 13 de junho, “os alunos mais velhos da nova telescola”; <https://expresso.pt/sociedade/2020-06-14-Os-alunos-mais-velhos-da-nova-telescola>). O “#EstudoEmCasa”, embora não tenha sido “desenhado para adultos”, pois “do ponto de vista da linguagem, dos conteúdos, da intencionalidade, foi pensada para crianças”, não deixará de ter “impacto positivo” para todos os que acompanharem o programa (Licínio Lima in Jornal Público, de 21 de abril, “Os adultos também vão aprender com aulas através da televisão”; https://cied.uminho.pt/sites/default/files/202004/ClippingPdfRequestHandler.aspx_.pdf).

De acordo com as orientações, o “#EstudoEmCasa” deveria ser um recurso para complementar o trabalho dos professores, devendo ser incluído nas medidas previstas no plano de EaD de cada escola.

De seguida, descrever-se-ão as dinâmicas de trabalho de duas turmas, uma do 6º ano, onde foi integrado o “#EstudoEmCasa” e outra de turma do 10º ano de escolaridade. Em ambas as turmas, um

dos autores teve uma participação envolvida, de tipo “insider”, ora como encarregado de educação ora como docente/ pesquisadora.

Na turma de 6º ano de escolaridade, o cronograma semanal tinha uma mancha horária das 9:40 às 12:50 horas e das 15:00 às 16:30 horas. Todas as disciplinas (12) tinham aulas de 30 minutos, distribuídas semanalmente. Por dia, os alunos tinham um total 3 horas de trabalho escolar (aulas), abrangendo 6 disciplinas. No respetivo horário, constavam as aulas do programa “#EstudoEmCasa” e as restantes eram de contato com os professores da turma, havendo aulas na forma de comunicação assíncrona e síncrona, usando diversas plataformas para o efeito: *Zoom*, *Google Classroom*, Escola Virtual e Aula Digital.

Em “primeira mão”, como encarregado de educação de um aluno da turma, tive que o acompanhar nas tarefas escolares e era, frequentemente, solicitada a minha presença, observando que ele não tinha autonomia cognitiva e comportamental para realizar o trabalho escolar sozinho. Os alunos da turma usavam quatro plataformas diferentes, o que dificultava a familiarização com estes recursos digitais dadas as suas especificidades de funcionamento. Foi, portanto, um processo difícil de gerir, particularmente nos primeiros dias, pois a falta de autonomia e de literacia digital impedia os alunos de aplicarem os seus conhecimentos, com o uso das tecnologias, nas situações de aprendizagem.

Entendemos que, generalizando, o papel dos pais foi fundamental, aspecto que é salientado por Ana Bettencourt, ex-presidente do Conselho Nacional de Educação, em artigo publicado no jornal Público, no dia 30 de maio (<https://www.publico.pt/2020/05/30/opiniaio/opiniaio/desconfinar-escola-1918184>):

O papel dos pais mudou profundamente nestes tempos. Muitos deles, tantas vezes criticados pelo seu afastamento da escolaridade dos educandos, assumiram em casa, em confinamento, uma diversidade de situações como tutores, como “explicadores”, como professores, sobretudo das crianças mais novas, que requeriam uma maior assistência.

O relatório da Organização dos Estados Iberoamericanos também realça o importante papel dos pais no período de quarentena, no entanto, salienta que os diferentes níveis de escolaridade das famílias podem aumentar as diferenças entre os alunos (SANZ; GONZÁLEZ; CAPILLA, 2020).

Na turma do 10º ano de escolaridade, o plano de trabalho contemplava 8 disciplinas, com horário diário de 270 minutos a abranger 3 disciplinas, com aulas 90 minutos cada. A mancha horária era das 9:00 às 12:30 horas, e das 14:30h às 16:00 horas. Cada professor podia optar por modo de comunicação assíncrono, síncrono ou misto, recorrendo a diversas tecnologias desde plataformas e-learning ao correio eletrónico, mas também ao telefone e mesmo correio postal quando os alunos não tinham possibilidade de conectividade a Internet.

Em “primeira mão”, como docente da turma, ouvi frequentemente a queixa dos alunos no que se refere ao tempo excessivo de aulas síncronas por dia, à transposição do modelo de aula presencial para o on-line e à não uniformização dos meios de contacto entre os vários professores da turma e alunos.

Refira-se que os tempos de trabalho diário, neste modelo de EaD de emergência estiveram de acordo com os tempos máximos recomendados pelo grupo de educação da Universidade de Illinois (EUA) que elaborou um conjunto de recomendações (ISBE, 2020), indicando os tempos mínimos e máximo de envolvimento dos estudantes em atividades de aprendizagem remota. Para o 6º ano, os tempos podem

variar entre 90 a 180 minutos, com aulas de 30 minutos, o que foi cumprido. No entanto, para o 10º ano, os tempos podem variar entre 120 e 270 minutos, com aulas de 45 minutos, embora o total esteja de acordo com o recomendado, a duração de cada aula duplicava o tempo recomendado.

Com o término do 3º período é possível fazer um balanço desta experiência educativa. O depoimento de uma professora, Maria Coelho, ao jornal Público (de 15 de junho) dá bem ideia das dificuldades e do que foi possível fazer (<https://www.publico.pt/2020/06/15/sociedade/reportagem/maria-reinventouse-professora-escolas-1920302>):

Ao mesmo tempo que procurava dar rumo a uma vida que agora acontecia exclusivamente dentro de quatro paredes, Maria tentava gerir o *tsunami* do ensino à distância. “Montar um sistema de raiz, as escolas não estavam preparadas para isso, e rodeada dos meus três filhos. Foi horrível, mas não fiquei bloqueada.

Um inquérito on-line, realizado em maio, sobre as perceções dos docentes em relação à EaD de emergência, respondido por uma amostra de 3.548 professores (2,4% população) dá-nos uma possível avaliação quantitativa que estes fazem da experiência (FENPROF, 2020). Até meados de maio, apenas 42,2% dos docentes tinham conseguido contactar todos os alunos, ou seja, mais de metade dos docentes ainda não tinha conseguido contactar com todos os seus alunos, pois estes não estavam contactáveis pelos meios que impunham a EaD emergencial.

Os recursos mais utilizados para comunicar com os alunos, foram: plataformas digitais (89,3%), e-mail (85,2%), papel (15,4%), telefone (9,6%) e redes sociais (6,6%). Sobre os conteúdos lecionados, 70,5% dos docentes lecionou conteúdos novos, por pressão das escolas, de acordo com orientações do ME, e cerca de 30% dos docentes dedicou-se a reforçar conteúdos que já tinham sido trabalhados em sala de aula.

Relativamente às sessões do #EstudoEmCasa, 51,8% dos docentes consideraram que foram “boas” ou “muito boas”, havendo 40,5% que as consideraram “insuficientes” devido à falta de informação prévia sobre os conteúdos de cada emissão, tendo, por isso, dificuldade em preparar devidamente a atividade direta com os alunos de forma a aproveitar melhor o seu teor. No que concerne ao apoio que tiveram, o maior destaque vai para os pais/encarregados de educação (91,5%) e em último lugar o ME (19,3%).

De um modo geral, as respostas foram bastante heterogêneas, pois a integração das tecnologias digitais nas ações curriculares não era uma prática pedagógica generalizada nas escolas e as taxas de inclusão digital dos alunos tinha *deficits* consideráveis. As implicações teóricas e práticas para os tempos pós pandemia resultantes da análise destas respostas serão apresentadas de seguida.

3.4 IMPLICAÇÕES (LIÇÕES) FUTURAS

3.4.1 Reconhecimento do Trabalho dos Professores

A primeira lição é sobre o papel vital que os professores desempenham no processo educativo. Durante a pandemia o seu empenho foi determinante para ultrapassar as dificuldades e implementarem a EaD emergencial. O depoimento da professora Maria (de educação artística), já citada neste texto, é

bem elucidativo: “Nunca fui muito de vídeos, powerpoints, queria que eles me vissem a desenhar no quadro. Isto tirou-me o tapete completamente”, ou seja, a professora Maria usava, preferencialmente, uma pedagogia centrada na oralidade e no uso do quadro. “Agora precisas da tecnologia, reinventa-te”. A professora ultrapassou os obstáculos, encarando-os como desafios, sendo mobilizada pelo fato de muitos alunos, na fase da quarentena, não terem materiais com que trabalhar. E, reconhece, que também começou a trabalhar mais com os outros colegas do seu grupo disciplinar, “estamos mais unidos”.

O quadro de dificuldades com que muitos professores se depararam foi ultrapassado com a vontade de aprender e de trabalhar em equipe com os outros colegas, pois a “vontade de aprender” é um dos principais atributos para que os professores se motivem a usar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas (MCDUGALL; TURKOGLU; KANIŽAJ, 2017). Um exemplo de entreatajuda é o grupo E-learning-Apoio, criado no *Facebook*, no dia 14 de março, para apoio aos professores na EaD de emergência, tem atualmente 30 mil membros, havendo cerca de 400 publicações por dia.

Assim, esta primeira lição consiste em valorizar o papel social e educativo dos professores, vendendo-os como profissionais reflexivos e construtivos, capazes de diagnosticar situações curriculares complexas, de tomar decisões adaptadas a realidades concretas e diferenciadas e capazes de recriar e melhorar as suas próprias ações pedagógicas.

3.4.2 Aprofundar a Dimensão Digital e Online das Escolas e da Sociedade

Desde meados da década de 1980 que estava em curso uma verdadeira revolução tecnológica no domínio das TIC, que acelerou decisivamente, no início da década de 1990, com a criação do sistema de informação *world wide web*. Daí que não seja de estranhar que, com a Galáxia Internet, a vida no ecrã passasse a fazer parte da nossa realidade e que ocorressem várias transformações na sociabilidade desta “Sociedade em Rede” (CASTELLS, 2002).

Na entrada do século XXI este processo de digitalização da sociedade teve um crescimento exponencial, fruto, por um lado, do desenvolvimento da web e do desenvolvimento das tecnologias móveis, a par das redes sem fios. Como consequência, vivemos num tempo comunicacional marcado pela conectividade, mobilidade e ubiquidade. Manuel Castells (2020, on-line), em um artigo recente a respeito destes tempos de pandemia, intitulado *O digital é o novo normal*, esclarece que o “nosso mundo é e será necessariamente híbrido, feito de realidade carnal e realidade virtual. É uma cultura da virtualidade real, porque essa virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade”.

Na educação escolar o processo de digitalização também foi gradualmente chegando. Segundo Silva (2001), o processo iniciou-se em meados da década de 1980, com o projeto Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização (MINERVA) e teve como objetivo a “introdução, de forma racionalizada, dos meios informáticos no ensino não superior”.

Prosseguiu, em 1997, com o lançamento de dois programas, o “Programa Nónio - Século XXI” e o “Programa Internet na Escola”, já com especial incidência nas tecnologias multimédia e nas redes de comunicação (Internet). E culminou com o Plano Tecnológico para Educação (2007-2010), com o objetivo de “transformar as escolas portuguesas em espaços de interatividade e de partilha sem bar-

reiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento” (<https://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html>).

A pandemia veio, de fato, por à prova essas competências digitais das novas gerações e mostrar a grande utilidade da Internet, pois foi a digitalização que permitiu a sobrevivência da escola. A lição a retirar, vivendo nós num mundo híbrido, num fluxo entre o real e o virtual, é que o digital não pode ser negligenciado, antes reforçado, para que, quando ameaças como a atual pandemia surgirem sobre nossas vidas, possamo-nos rapidamente adaptar.

3.4.3 Promover a Inclusão e Transição Digital

Decorrente do ponto anterior, é importante que as pessoas possuam as tecnologias digitais adequadas. Apesar do acesso e uso da Internet ter sido acrescentado à Carta dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução A/HRC/32/L.20 em julho de 2016 (<https://undocs.org/A/HRC/32/L.20>), a nível mundial apenas 59,6% da população tem acesso à Internet, segundo dados do portal *internet world stats* (<https://www.internetworldstats.com/stats.htm>). Os 40,4% infoexcluídos representam 3.148.721.643 pessoas e a geografia da infoexclusão revela que o continente africano possui 60,7% habitantes infoexcluídos.

Em Portugal, segundo dados do portal *pordata*, em 2019, 80,9% dos agregados familiares tinham acesso à Internet nos domicílios. Esta taxa revela que existiam 1.137.318 (19,1%) alojamentos familiares sem Internet em casa. O que, de certa forma, explica as dificuldades de contatos dos professores com os alunos, conforme observamos no inquérito promovido pela Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2020).

As pessoas em casa, em regime de teletrabalho e EaD emergencial, usaram os seus próprios dispositivos, fato muitas vezes referido nos depoimentos dos professores, como é evidenciado neste comentário ao inquérito (FENPROF, 2020, p. 17):

Todos os recursos utilizados por mim foram comprados/pagos por mim: computador, internet e telefone. Nunca ninguém me perguntou se eu queria ou podia utilizar o meu computador e/ou telefone... marcaram as aulas síncronas sem ouvir os professores. Em casas com computadores partilhados é um problema.

Ora, se o fenómeno *Bring Your Own Device* (BYOD) é considerado como um dos principais movimentos com impacto na educação nos próximos anos, porque oferece aos professores e aos alunos a possibilidade de usar os seus equipamentos tecnológicos, permitindo alcançar o tão desejado nível de penetração da tecnologia na educação (um dispositivo por aluno), também é certo que transfere para as famílias e professores os custos da aquisição dos equipamentos e da conexão à internet.

O acesso é fundamental e é condição necessária para minimizar a brecha digital primária, mas não é suficiente. É necessário que seja acompanhado de saberes e competências, para que se faça um uso confiável e crítico das TIC. É aqui que a escola é uma das principais instâncias no combate à infoexclusão, seja enquanto fator de *inclusão digital primária*, facilitando acesso a jovens que, de ou-

tra forma, dificilmente teriam essa possibilidade pelas desigualdades sociais e econômicas de suas famílias, seja enquanto promotora do desenvolvimento pleno da literacia digital se souber integrar curricularmente as TIC nas aprendizagens essenciais (PEREIRA; SILVA, 2009).

3.4.4 A importância Vital da Escola (presencial)

Decorridos três meses de isolamento há uma sensação geral de necessidade de regresso à escola, às atividades presenciais. Esta ausência forçada dos jovens da escola poderá, de certa forma, contribuir para aumentar a sua satisfação em frequentá-la. Um estudo de 2018, elaborado no âmbito da Organização Mundial da Saúde (OMS), com foco na saúde e o bem-estar dos adolescentes, com inquérito aplicado a 227.441 jovens, entre os 11 e 15 anos de idade, em 45 países, mostrou que a satisfação dos jovens relativamente à escola é muito baixa: no conjunto dos países, apenas 21% dos jovens “gostam muito” da escola.

Em Portugal, apenas 9,5% dos jovens com 15 anos de idade manifestaram esse grau de satisfação. Verificou-se, ainda, que a insatisfação aumentou, de 2014 para 2018 e que a insatisfação também aumenta com a idade, encontrando-se valores mais altos de insatisfação para jovens com 15 anos (INCHLEY et al., 2018).

Estes valores alertam para a necessidade de re(pensar) a escola, de refletir sobre as finalidades da educação escolar, a organização da escola e do currículo, as formas de aprender e de ensinar, as funções dos atores educativos e o papel das tecnologias digitais. Ao longo dos tempos, a escola demonstrou ser capaz de se adaptar às mudanças, mas nesta etapa societária da Sociedade da Informação não tem mudado o suficiente e assim se foi instalando a divergência entre as formas de aprender na escola e na sociedade (SILVA, 2002).

Portanto, a escola precisa de ser profundamente renovada e este tempo de retorno é uma oportunidade ímpar para o fazer. Ana Maria Bettencourt, em texto publicado no jornal Público (30 de maio de 2020), considera que a sala de aula será sempre o local essencial de encontro, mas que este tempo de pandemia veio tornar mais claro que é possível aprender fora da escola, por meio de, por exemplo, projetos de educação ambiental e intervenção cívica desenvolvidos fora das paredes da escola, “é necessário **desconfinar** a escola que temos, há décadas muito encerrada nas salas de aula e no espaço escolar” (BETTENCOURT, 2020, on-line).

Este regresso à escola presencial no próximo ano letivo não deve ser entendido como simplesmente voltar a ocupar o espaço, mas sim, como alertou José Tolentino de Mendonça, em discurso proferido no 10 de Junho de 2020 (Dia de Portugal), “poder habitá-lo plenamente; poder modelá-lo de forma criativa, com forças e intensidades novas, como um exercício deliberado e comprometido de cidadania” (MENDONÇA, 2020, on-line).

Nesse sentido, torna-se necessário uma confiança acrescida nas escolas e nos profissionais da educação, por parte do Ministério da Educação, pois são eles quem melhor conhecem os contextos comunitários das escolas para nelas desenvolverem projetos capazes de levar a todos alunos uma educação escolar de qualidade.

3.5.5 O B-learning será o Novo Normal na Educação Escolar

A experiência desenvolvida durante a pandemia permitiu desenvolver percursos alternativos percursos da modalidade híbrida. Esta modalidade tem várias designações, no entanto, a mais comum é uso da palavra inglesa *blended* (misto, combinado), utilizando-se a abreviatura *b-learning*.

A apropriação deste conceito implica que essa modalidade educativa estabeleça as suas bases na combinação de instâncias presenciais e não presenciais (on-line), devendo selecionar-se os recursos mais adequados para melhorar as situações de aprendizagem em função dos objetivos e resultados educativos. Neste sentido, segundo Cabero (2010, p. 11), o espaço do *b-learning* deve ser matizado, ou estratificado, em função da maior utilização das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, assim como na amplitude de comunicação textual, áudio, visual ou audiovisual utilizada. Por isso, o *b-learning* tem uma plasticidade para se adaptar aos diferentes contextos educativos, em casos com mais tempo dedicado a tempos on-line, mas outros com mais tempo no presencial.

No ensino superior, o *b-learning* já está a tomar um papel privilegiado em algumas instituições. Pedro Demo (2010, p. 5), ao refletir sobre uma “outra universidade”, considera que “a tendência hoje é não oferecer curso só com presença física ou só com presença virtual, mas de estilo mesclado (*blended*)”, e que os “ambientes virtuais de aprendizagem nos processos formativos só tende a aumentar e serão, um dia, predominantes” (DEMO, 2011, p. 13).

A opinião dos alunos é favorável à convergência da modalidade de ensino “presencial” com a modalidade “a distância”, valorizando os atributos de cada uma: a personalização no presencial (“em proporcionar uma maior valorização da dimensão personalizante e uma discussão mais viva”, a flexibilidade na distância “poderem comunicar com os colegas, com o docente a qualquer hora e de qualquer lugar, em qualquer fase do trabalho” (SILVA, 2000, p. 297).

O *b-learning* também está a penetrar no ensino não superior (fundamental e médio), em diversas modalidades, umas de cariz de inovação incremental (melhorias no sistema existente) outras mais disruptivas (radicalmente novas), como mostram as pesquisas de Horn e Staker (2014).

De entre as várias modalidades de aplicação do *b-learning* destaca-se a “Sala de Aula Invertida” que recorre a vídeo-aulas, disponibilizadas on-line, previamente à aula presencial. Um estudo sobre esta modalidade, salienta a vantagem do uso dos vídeos, pois os seus aspetos funcionais e técnicos “permitem rever a matéria e auxiliar o estudo individual (dos alunos), contribuindo, assim, para a aprendizagem dos conteúdos” (RIBEIRINHA; SILVA, 2020, p. 584).

Portanto, se a pandemia trouxe uma oportunidade aos professores de desenvolverem as suas competências digitais, por que não aproveitar o caminho até aqui percorrido para, agora, com mais confiança, fazer convergir a educação presencial e a educação online recolhendo o melhor dos dois mundos?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, efetuado com recurso ao método netnográfico, procurou responder a duas questões: de que forma está a decorrer o processo de EaD emergencial em Portugal em tempo de pandemia? Que implicações podemos retirar desta experiência educativa para os tempos pós-pandemia?

Sobre a primeira questão, pelos resultados aferidos entendemos que as respostas foram bastante heterogêneas, pois a integração das tecnologias digitais nas ações curriculares não era uma prática pedagógica generalizada nas escolas e as taxas de inclusão digital dos alunos tinha *deficits* consideráveis.

Desta experiência educativa e, respondendo à segunda questão, retiramos cinco lições para os tempos pós-pandemia: reconhecimento do trabalho dos professores; aprofundar a dimensão digital/on-line das escolas e da sociedade; promover a inclusão e transição digital; reconhecer a importância vital da escola – presencial; tomar o *b-learning* como o novo normal na educação escolar.

Deste modo, enquanto esta pandemia não estiver erradicada, ou quando novas ameaças semelhantes surgirem em nossas vidas, podemos ter as condições e as competências para nos retirarmos, adaptarmos e recomeçarmos, agindo com sabedoria perante estes novos fenômenos.

REFERÊNCIAS

BETTENCOURT, Ana Maria. Descofinar a escola. **Jornal Público**, 30 maio 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/05/30/opiniaio/opiniaio/descofinar-escola-1918184>. Acesso em: 30 maio 2020

BRAGA, Adriana. Netnografia: compreendendo o sujeito nas redes sociais. *In*: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela (org.). **Qualidade faz diferença**: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. **Fronteiras do pensamento**, 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 26 maio 2020.

CABERO, Julio (dir.). **Usos del elearning en las universidades andaluzes**: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 2010. Disponível em: <https://grupotecnologiaeducativa.es/images/LIBROS/excelencia1.pdf>. Acesso em: 20 abril 2020.

DEMO, Pedro. **Outra universidade**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

FRAILLON, Julian; AINLEY, John; SCHULZ, Wolfram; FRIEDMAN, TIM; DUCKWORTH, Daniel. **Preparing for Life in a Digital World**. IEA International Computer and Information Literacy Study

2018. International Report. Amsterdam: IEA. 2018. Disponível em: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/preparing-life-digital-world>. Acesso em: 20 dez 2019.

FENPROF – Federação Nacional dos Professores. **O ensino a distância (E@D)**. As percepções e a(s) palavra(s) dos professores. 2020. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf. Acesso em: 15 jun 2020.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: using Disruptive Innovation to Improve Schools**. Hoboken, USA: John Wiley & Sons, 2014.

INCHLEY, Jo; CURRIE, Dorothy; BUDISAVLJEVIC, Sanja; TORSHEIM, Torbjørn; JÅSTAD, Atle; COSMA, Alina; *et al.* (ed.). **Spotlight on adolescent health and well-being**. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. Volume 2. Key Data, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. 2020. Disponível em: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/hbsc-2020>. Acesso em: 19 maio 2020.

INE. **Sociedade da Informação e do Conhecimento**. Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, 2019. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2. Acesso em: 20 dez 2019.

ISBE. Remote learning recommendations during COVID-19 emergency. Illinois State Board of Education. 2020. Disponível em: <https://www.isbe.net/Documents/RL-Recommendations-3-27-20.pdf>. Acesso em: 3 abril 2020.

JOLY, Maria Cristina; Martins, Roney; Almeida, Leandro S, Silva, Bento; Araújo, Alexandra; Vendramini, Claudette. *Avaliação da literacia digital para professores*. [Relatório Técnico]. Brasília, DF: Universidade de Brasília. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44277>. Acesso em: 20 maio 2020.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LLUNA, Susana; PEDREIRA, Javier (coord.). **Los nativos digitales no existem**. Cómo educar a tu hijos para un mundo digital. Barcelona: Centro Libros, PAPP, S.L.U., 2017.

MCDougall, Julian; TURKOGLU, Nurçay; KANIŽAJ, Igor. Training and capacity-building in media and information literacy. In: FRAU-MEIGS, Divina; VELEZ, Irma; FLORES, Julieta (eds.). Public policies in media and information literacy in Europe. **Routledge**, p. 130-158, 2017.

MENDONÇA, José Tolentino (2020). **O que é amar um país. Intervenção do Cardeal D. José Tolentino de Mendonça, presidente da Comissão Organizadora das Comemorações do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas 2020.** Disponível em: <https://agencia.ecclesia.pt/portal/o-que-e-amar-um-pais-cardeal-d-jose-tolentino-mendonca>. Acesso em 10 de junho de 2020.

PEREIRA, Maria da Graça; SILVA, Bento. A tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: Usos, valores, competências e o factor divisão digital. *In*: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António J. (org.). Conferência Internacional de TIC na Educação, 6, Challenges 2009. **Anais [...]**, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009. p. 555-570. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10031>. Acesso em: 20 maio 2020.

RIBEIRINHA, Teresa; SILVA, Bento. Avaliando a eficácia da componente online da “Sala de Aula Invertida”; um estudo de Investigação-Ação. **Revista e-curriculum**, Dossiê Temático 2020: “Web Currículo: Educação e humanismo”, São Paulo, PUCSP, p. 568-589, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p568-589>

SANZ, Ismael; GONZÁLEZ, Jorge Sáinz; CAPILLA, Ana. **Efeitos da crise do Covid- 19 na educação.** Madrid: OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2020. Disponível em: <https://www.oeiportugal.org/uploads/files/news/Education/721/informe-covid-19pt.pdf>. Acesso em: 2 abr 2020.

SILVA, Bento. O contributo das TIC e da Internet para a flexibilidade curricular: a convergência da educação presencial e à distância. *In*: PACHECO, José A., MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel (org.). Colóquio sobre questões curriculares, 6, 2000. **Anais [...]**, Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 277-298. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17927>. Acesso em: 20 abr 2020.

SILVA, Bento. As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 14, n. 2, p. 111-153, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/491>. Acesso em: 20 abr 2020.

SILVA, Bento. A tecnologia é uma estratégia para a renovação da escola. **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Tecnologia Comunicação e Educação, Rio de Janeiro, n. 5, p. 28-44, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32438>. Acesso em: 20 abr 2020.

Recebido em: 29 de Junho de 2020

Avaliado em: 1 de Julho de 2020

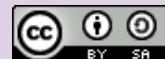
Aceito em: 14 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutor em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa; Professor Catedrático; Investigador do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: bento@ie.uminho.pt

2 Doutoranda em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa no Instituto de Educação da Universidade do Minho sendo pesquisadora no Centro de Investigação em Educação, Braga, Portugal. E-mail: teresaribeirinha@hotmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

