

ENSINAR E APRENDER: DESAFIOS NO PERÍODO COVID EM PORTUGAL

TEACHING AND LEARNING: CHALLENGES IN THE COVID PERIOD IN PORTUGAL

Joaquim José Escola¹

Resumo

O momento que nos é dado hoje experienciar, aquilo que o cidadão comum experimenta no seu quotidiano é único e desafiante. O mundo vive um cenário que muitos descrevem como de guerra, em que o inimigo é invisível mas igualmente mortífero. A capacidade de disseminação do vírus agudiza a propagação e a rapidez com que se torna comunitário, ditando os famosos cercos sanitários. As descrições das mortes, dos funerais, sobretudo em cidades e territórios com elevada densidade populacional, assemelha-se a algumas descrições medievais da peste negra ou mesmo das representações iconográficas daquela. A nova peste do século XXI chama-se SARS – COVID 2. Entraram no vocabulário do cidadão comum palavras como COVID 19, (des) confinamento, pandemia, cerca sanitária, máscara, viseira entre outras. A evolução da pandemia, O mapa mundi, regista a propagação da doença e, a cada dia que passa, inscreve novos recordes sejam de infetados, de óbitos, ou de cidadãos que recuperaram da doença. A sociedade do medo de que Baumann (2005) falava a respeito das grandes cidades, vem agora aprofundar-se, não reforçando o medo em relação ao outro específico, as a todos os outros estranhos que vivem em grande proximidade connosco, o outro enquanto turista que chega à cidade, ao outro enquanto estrangeiro com quem nos cruzamos, ao outro enquanto habitante local que deambulam nos espaços públicos, que viajam nos transportes públicos a todos que habitam na cidade. Nada voltará a ser igual. O universo da educação tem, perante a pandemia, o seu maior desafio. Talvez possamos falar de um mundo antes da COVID19 e depois da COVID19. Como educar depois da pandemia? Neste artigo pretendemos refletir sobre algumas das grandes questões com que os educadores portugueses se debatem. Partindo de três pesquisas realizadas e publicadas durante a pandemia identificar quais as dificuldades sentidas, as repostas dadas pelas instituições educativas e pelos professores, os desafios que se colocam a seguir.

Palavras-chave: Covid19. TIC. Competências Digitais. Fratura digital. Educar para o mundo digital.

Abstract

The moment we are given today to experience, what ordinary people experience in their daily lives is unique and challenging. The world is experiencing a scenario that many describe as war, in which the enemy is invisible but equally deadly. The ability to spread the virus aggravates the spread and the speed with it becomes community, dictating the famous sanitary enclosures. Descriptions of deaths and funerals, especially in cities and territories with high population density, resemble some medieval descriptions of the black plague or even its iconographic representation. The new plague of the 21st century is called SARS-COVID 2. World like COVID 19, (un) confinement, pandemic, sanitary fence, mask, visor, among others, entered the vocabulary of ordinary people. The world map of the evolution of the pandemic, records the spread of the disease and, with each passing day, it records new records whether of infected, of deaths, or of citizens who recovered from the disease. The society of fear that Baumann (2005) talked about in big cities, now deepens, not reinforcing fear in relation to the specific other, but to all the other strangers who live in close proximity to us, the other as a tourist that arrives in the city, the other as a foreigner with whom we come across, the other as a local inhabitant who wander in public transport to everyone who lives in the city. Nothing will ever be the same again. The universe of education has, before the pandemic, its greatest challenge. Maybe we can talk about a world before COVID 19 and after COVID19. How to educate after the pandemic? In this article we intent to reflect on some of the major issues that Portuguese educators face. Based on three surveys carried out and published during the pandemic, to identify the difficulties experienced, the responses given by educational institutions and teachers, the challenges that arise next.

Keywords: SARS - COVID 2. ICT. Digital Skills. Digital Divide. Education for the digital word.

¹Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, IF da Universidade do Porto - Portugal.

Introdução

O cidadão comum, num mundo cada vez mais global, tem no domínio da tecnologia uma das chaves mais decisivas para a sua presença e participação nas sociedades tecnologicamente mais desenvolvidas, sejam elas designadas por sociedade da informação e comunicação, sociedade do conhecimento, sociedade digital, informacional ou outra. O facto incontornável é a presença da tecnologia e a centralidade da informação como valor. A civilização tecnológica, como Hans Jonas a apelidava na década de sessenta do século passado, tem vindo a confirmar e a reforçar a presença dos dispositivos tecnológicos na sociedade e no quotidiano dos cidadãos, nos processos de construção do saber, no volume de informação produzido passível de ser convertido em conhecimento, no bem estar de uma parte significativa da população mundial. No entanto, todas as conquistas, todo o desenvolvimento tem-nos confrontado com complexas implicações éticas, isto é, o poderoso progresso registado no domínios científicos e tecnológicos, revelam a fragilidade do próprio conhecimento produzido ou nos resultados alcançados. A questão da desigualdade no acesso aos dispositivos tecnológicos de que se servem os cidadãos na Sociedade da Informação e Comunicação para aceder à informação, os constrangimentos na qualidade da rede, a falta de competências digitais conferem uma centralidade à questão ética maior que é da fratura digital e, consequentemente, da exclusão digital.

Neste artigo pretendo num primeiro momento refletir sobre a importância da ciência e da tecnologia na civilização em que vivemos e as implicações da mesma em todos os domínios da sociedade, com especial relevância no universo educacional. Num segundo momento refletir sobre algumas das questões que se têm vindo a impor por força da situação pandémica provocada pelo COVID 19 e as respostas que têm sido encontradas e as suas implicações no aprender e ensinar, na imagem da escola, no modelo da educação que sempre privilegiou o presencial.

Civilização Tecnológica

O contexto de desenvolvimento da pandemia da COVID 19 tem forçosamente que ser pensada à luz do tempo e das possibilidades que o mesmo oferece. O mundo desde sempre foi atingindo por situações complexas com forte potencial destruidor, em que as ameaças à sobrevivência individual, comunitária ou coletiva se experienciava, em que o contato com pessoas atingidas pela doença e a morte se tornaram constantes.

Algumas doenças tiveram papéis decisivos nas sociedades e levaram a transformações no modo como a vida e a morte eram pensadas, como as relações se estabeleciam, na organização dos aglomerados populacionais, de uma forma global, no modo como se pensou a cidade. A peste negra é, provavelmente, do ponto de vista da representação da capacidade destrutiva de uma

doença, aquela que marca mais o imaginário coletivo. A peste negra atingiu a Europa no século XIV, entre 1347 e 1351, e causou uma devastação sem precedentes. Calcula-se que pode ter causado a morte a cerca de duzentos milhões de pessoas. A segunda pandemia da peste bubónica permaneceu ativa na Europa durante séculos (entre 1347 e 1750). Estas pandemias, ainda que de forma mais lenta no sentido da sua própria propagação, tiveram um efeito devastador. A representação que a arte fez destes acontecimentos revelam e desvelam um misto de sentimentos. Os quadros do pintor renascentista do século XVI, Pieter Bruegel (1525-1569) “O triunfo da Morte”, exposto no Museu do Prado, e a pintura Dulle Griet, exposto no Museu Mayer Van Den Berg, em Antuérpia, transmitem claramente os sentimentos de horror, desespero, morte e o medo experimentados pelas figuras humanas aí representadas. A ciência e a técnica menos desenvolvidas na área da medicina, as condições de habitabilidade e de higiene da esmagadora maioria da população, a pobreza que arrastava consigo a fome, tornavam mais fácil a propagação das doenças e a morte. Hoje o progresso tecno-científico, os sistemas nacionais de saúde, a Organização Mundial de Saúde permitiram disponibilizar respostas mais céleres e consistentes às demandas da população, mas apesar disso a ameaça constante de rotura nos hospitais pela propagação exponencial da doença, a exaustão dos profissionais de saúde, a falta de equipamentos de proteção e ventilação, marcaram a primeira fase da pandemia. Os países mais pobres e com maior densidade populacional são os que continuam a evidenciar à saciedade o caráter /poder destruidor da pandemia e a incapacidade de a travar enquanto as várias equipas não disponibilizarem uma vacina. Neste contexto importa recordar que a revolução dos transportes e das comunicações que teve desde finais do século XIX um papel importante nas sociedades, reforçada no século XX e primeiras décadas do século XXI, facilitou a mobilidade das populações. Combinando esta realidade com a capacidade de propagação da doença, rapidamente se percebe as dificuldades de lidar com a situação. As primeiras decisões políticas apostaram no distanciamento social, no reforço das regras de higiene e, de forma evidente, no confinamento das populações. As falências das empresas, o desemprego, a procura de soluções para evitar o colapso das economias exigiam que se procurasse regressar ao “novo normal” (CASTELLS, 2020), expressão que assinala o ponto de chegada em que nos encontramos e que exige ajustamentos, adaptação comportamental dos cidadãos, modos de ser e estar no espaço público, distância social nos espaços comerciais, transportes públicos. No domínio da educação as transformações são muitíssimo profundas. Na linha do que vem acontecendo desde a revolução científica moderna toda a expectativa se deposita nas possibilidades da tecnociência. Os avanços da medicina, as condições tecnológicas de que dispõem hoje os grandes laboratórios e consórcios associados, animam o cidadão comum a acreditar que dentro em breve, e no quadro da validação científica dos resultados experimentais,

num espaço mais curto de tempo teremos acesso a uma vacina que ponha fim à ameaça que todos sentimos. Neste tempo de espera e expectativa em que aguardamos o avanço da ciência na resposta ao vírus SARS-COV2, no domínio educacional voltamo-nos para as possibilidades que as tecnologias digitais da informação e comunicação disponibilizam para garantir que as escolas continuem a cumprir a sua missão.

A educação em tempo de pandemia

As grandes transformações provocadas pela pandemia no domínio educacional são muitas e extraordinariamente significativas. Há um pressuposto que é essencial nesta reflexão tem que ver com o modo como se lidou com o problema / desafio. O recurso à metáfora bélica, à ideia de que o mundo estava em guerra com o vírus, abria claramente campo para se levar mais longe a exploração da metáfora (GADAMER, 1984), onde o vírus é visto como um inimigo poderoso, dotado de uma extraordinária capacidade de se camuflar, de se disseminar por entre a população, transformados em hospedeiros / aliados invisíveis que, de forma inconsciente e silenciosa o transmitiam, contagiando os mais próximos e os mais frágeis (populações idosas, doentes crónicos), condenando-os, em muitas situações à própria morte. Neste caminho de propagação vão enfraquecendo as defesas, pondo à prova a capacidade das instituições de saúde e os sistemas nacionais de saúde responderem à crescente demanda de auxílio das populações. Os profissionais resistem na linha da frente, lutando com todas as forças contra o inimigo, procurando salvar vidas, sendo também eles tantas vezes atingidos pelo vírus e numa opção responsável e corajosa, para evitar o contágio dos familiares, alguns destes profissionais escolhem o isolamento, a solidão como forma de proteger os entes queridos. Felizmente, esta luta silenciosa tem merecido o reconhecimento global das populações, e alguns gestos de carinho das populações que, de forma espontânea, homenageiam estes lutadores. Nas guerras que deflagraram no século XX, sobretudo as duas Grandes Guerras, permanecem no nosso imaginário algumas imagens, com destaque para as que mostravam dos hospitais de campanha, a colaboração do pessoal da cruz vermelha em espaços improvisados, deambulando por entre os feridos e os mortos nos campos de batalha. Desta vez o inimigo é invisível e a azáfama dos profissionais de saúde é mostrada a espaços nos ecrãs mediáticos, nas salas de cuidados intensivos, nos hospitais improvisados onde as equipas, junto dos ventiladores, pugnam denodadamente por manter vivos aqueles pacientes. Toda esta realidade se refletiu de forma decisiva na educação. A metáfora bélica foi claramente assumida pela comunidade educativa. Todos, professores, alunos, técnicos de educação, profissionais de saúde, forças policiais, parceiros institucionais, empresas locais, a comunidade onde as escolas se enraízam, uniram-se com o mesmo intuito: combater o mesmo inimigo, resistir às suas investidas.

Uma das marcas mais significativas neste processo tem que ver com a questão do tempo de resposta. Um dos aspectos mais recorrentes em todas as mudanças levadas a cabo nos sistemas educativos tem sido o tempo que antecede a decisão, o momento da decisão e, por fim, o tempo destinado à sua implementação. Todos os atores reclamam a necessidade de um tempo apreciável para a avaliação das mudanças propostas ou das possíveis alterações provocadas por aquelas. O argumento invocado prende-se, forçosamente, com a necessidade de evitar a precipitação, de conservar a prudência e de mostrar em todos os momentos critério e um grande cuidado na apreciação que se pretende fundamentada.

A pressão que se exerceu sobre as instituições educativas foi enorme. Sobre elas recaía a expectativa de que aquelas iriam encontrar respostas céleres. O ensino presencial deixava de ser a resposta mais adequada ao contexto pandémico. O aparecimento do primeiro caso em Portugal, no norte do país, desencadeou de imediato o encerramento da escola e a cada novo episódio a opção encontrada era a mesma, até que em 13 de março de 2020 o governo português decretava o encerramento das escolas, seguindo-se as universidades. O confinamento era uma exigência para quebrar as cadeias de contágio e, desta feita, as possibilidades de propagação. Contudo, não seria possível, nem legítimo deixar em suspenso, no meio de um ano letivo, milhares de alunos. A opção pelo ensino a distância configurava-se como a resposta possível para a situação que se vivia.

Da fratura digital à inclusão digital

A pandemia do COVID 19 trouxe de novo para a ordem do dia, e de uma forma muito clara, a questão da *fratura digital* (CASTELLS, 2004, p. 301-302; ESCOLA, 2007, p. 95-110) e da *inclusão digital*. A noção de *fratura digital*, consagrada na literatura especializada na década de 90 do século passado, aparece pela primeira vez no seio do Departamento de Comércio do Governo, nos EUA. A noção de *digital divide* (*fratura digital*) aí utilizada, pretendia sensibilizar para a situação de desigualdade não só entre os que possuem computador, mas também os que tinham acesso a uma rede de menor qualidade, bem como aqueles que se encontram privados quer do hardware como da conectividade. A situação de desigualdade foi ganhando proporções que levou à realização de duas Cimeiras Mundiais sobre a Sociedade da Informação e Comunicação uma realizada em Genebra (2003) e dois anos depois em Tunes (2005). A explosão da internet, em meados da década de 90 tornou mais visível a dificuldade. A esperança de que a revolução informática e a difusão da internet proporcionaria um caráter democratizador do progresso tecnológico e científico. O progresso tecnológico e científico, apesar de extraordinário não concretizou a promessa da modernidade, de que o progresso constante em que a civilização se encontra animada e proporcionado pela tecnociência não confirmou condições mais igualitárias a todos os cidadãos do

mundo. Referindo-se a esta questão durante o período da pandemia escrevia Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz (2020, p. 219):

Esta falta de tecnologia repercutiu-se no aprofundamento da desigualdade social, em detrimento dos estudantes com nível socioeconómico mais desfavorecido; para além disso, a desigualdade social esteve presente, inclusive em países desenvolvidos, uma vez que os estudantes não tiveram acesso constante às tecnologias por razões diversas, como o facto de que os seus pais se encontrarem em teletrabalho e a disponibilidade de equipamentos informáticos ser limitada. A esta falta de tecnologia pode acrescentar-se a falta de espaços adequados que facilitem a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Por outras palavras, a pandemia trouxe à tona o que diversos estudos institucionais haviam revelado: há uma ‘brecha digital’ entre países e pessoas (UNESCO, 2017). E se as tecnologias digitais, especialmente, internet são a chave na sociedade do conhecimento, o não facilitar o seu acesso a custos razoáveis repercutir-se-á na marginalização de certos países e coletivos humanos.

Se tomássemos como referência a realidade portuguesa, a preocupação com a inclusão digital em Portugal tornou-se evidente com a publicação do Livre Verde para a Sociedade da Informação e Comunicação (1997), pois aí estabelecia-se como meta transformar a sociedade nacional, apostando no que possibilitaria que o país, para responder aos desafios de uma sociedade tecnologicamente avançada e com infraestruturas que facilitassem a sua (re)organização, se tornasse uma Sociedade da Informação e Comunicação. A educação era convocada a assumir um papel relevante neste caminho. Um conjunto de projetos nacionais foram lançados, devendo eu destacar o Plano Tecnológico da Educação (PTE), que de forma muito ambiciosa pretendia colocar Portugal entre os cinco países mais desenvolvidos tecnologicamente. Os catorze projetos que o compunham, distribuíam-se por quatro eixos (Eixo da Tecnologia, Eixo dos Conteúdos, Eixo da Formação, Transversais) tiveram um papel nuclear no caminho que a educação seguiu no país (TEIXEIRA, ESCOLA & TEIXEIRA, 2013; GUERRA & ESCOLA, 2013; GOMES & ESCOLA).

No entanto, a crise profunda que abalou os países europeus, de forma muito particular Portugal, Irlanda e Grécia, interrompeu um trajeto importante na modernização tecnológica de Portugal. Com a presença da Troika, impondo um conjunto de medidas muito difíceis (desemprego, cortes salariais, perda de regalias adquiridas e diminuição do poder de compra) com um programa de resgate muito duro que tinha como objetivo central a diminuição do *deficit* excessivo. As restrições violentas decorrentes do programa de ajustamento imposto à administração pública, durante vários anos, deixaram em suspenso este projeto de modernização tecnológica da educação. Assim a distribuição de computadores portáteis pelos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental (Computador Magalhães), aos professores e aos alunos de níveis de ensino fundamental e médio a preços muito mais acessíveis do que os praticados no

mercado, a distribuição de Quadros Interativos Multimédia, as famosas lousas digitais, em todas as salas de aula das escolas do ensino fundamental, a formação contínua, a formação em competências TIC nível 1, a certificação de competências TIC (nível 1 e 2) dirigida aos Professores, foram muito importantes para a qualificação docente e indutoras da utilização da Tecnologia, para a modernização tecnológica das escolas e para uma melhor integração das TIC nas práticas de ensino por parte dos professores. O correto desenvolvimento deste projeto e uma situação económica mais estável teriam permitido a Portugal conseguir condições mais favoráveis para responder à pandemia.

Alguns indicadores da Fundação para a Ciência e Tecnologia (fonte do Instituto Nacional de Estatística (INE) e a EUROSAT), disponibilizados em 11 de novembro de 2017, são importantes para a compreensão da problemática da fratura digital e as suas implicações no contexto da COVID-19. Estes dados mostram as dificuldades em relação ao acesso a dispositivos informáticos em casa dos portugueses, concretamente, recolhe informação sobre a existência de um computador por domicílio. Com a imposição governamental do confinamento da população a situação tornava-se mais problemática, uma vez que no agregado familiar alguns dos membros ficavam em teletrabalho e os alunos passavam a ter necessidade de manter a ligação à escola através do ensino a distância. Esta realidade não foi exclusiva de Portugal, verificou-se também em Espanha e no Espaço sul-americano. (CABERO-ALMENARA & VALENCIA-ORTIZ, 2020, p. 219; CABERO-ALMENARA & VALENCIA-ORTIZ, 2019; RAPPOPORT RODRÍGUEZ E BRESANELLO, 2020) Importa recordar que nesta data apenas 71,5 % dos lares portugueses possuíam um computador. Os dados confirmam uma evolução muito positiva entre os anos de 2007 e 2017, sobretudo se se tiver em conta que em 2007 apenas 48,3% dos portugueses possuía computador, isto é, sensivelmente um em cada dois portugueses tinha em casa computador. Quando comparada com a realidade europeia percebe-se que o país ainda estava aquém da média na Europa que apresenta valores na ordem dos 84%. A desigualdade entre as regiões no interior do território português é também evidente. A problemática da fratura digital também se faz sentir entre as regiões do litoral e do interior do país. A região de Lisboa (79,2%) e das ilhas (Açores com 75,8% e Madeira com 74,3%) destacam-se porque são as únicas regiões que apresentam médias superiores à média nacional (71,5%). A região do Alentejo com 61,9%, é aquela que revela dados mais baixos, com um significativa diferença se comparada com a região de Lisboa, menos 17,3%. (<http://www.poesic.pt/pt/indicadores/2-inclusao-digital/1>).

O acesso à internet em Banda Larga nos lares portugueses também melhorou. Neste indicador constatamos que passou de 30% em 2007 para 78% em 2019. Também neste indicador as diferenças entre as regiões são consideráveis: A região norte tem 74%, a região de Lisboa 86%.

“Agregados domésticos com acesso à internet%” em 2007 era de 40% e em 2019 era o dobro 80%. Neste caso, independentemente do salto quantitativo verificado, importa não esquecer que deixa 20% dos portugueses privados de acesso à internet. Um em cada cinco portugueses não tinha acesso à internet em casa.

O indicador “alunos matriculados por computador nas Escolas do Ensino Básico e Secundário regular” mostra uma enorme regressão entre 2007 e 2018. A média passou de 9,5% para 4,5% (dados de 14-8-2019).

É importante atermo-nos a alguns dos indicadores que se referem à realidade nacional para, a partir deles, se pensar com maior detalhe as dificuldades sentidas por esses indivíduos em particular na resposta que se procurou dar à pandemia. Vejamos apenas alguns indicadores que nos auxiliam mais na apreciação: O indicador “indivíduos (dos 16 aos 74 anos) que nunca usaram computador”, em 2018 era de 22%. Em 2007 eram mais do dobro (48%); (<http://www.poesic.pt/pt/indicadores/2-inclusao-digital/2>). O indicador “Indivíduos (dos 16-74) que usam computador” a média nacional em 2019 cifra-se nos 66,8 %. Este resultado atesta as dificuldades sentidas no campo das competências digitais e da inclusão. Ainda que a esmagadora maioria da população representada sejam idosos não deixa de merecer uma especial atenção tanto mais que este grupo está cada vez mais isolado, longe das famílias, pelo que as competências digitais permitir-lhes-iam estar em contacto com os entes queridos, comunicar, quebrando a solidão e o isolamento.

O indicador “Indivíduos que usam internet de forma regular (uma vez por semana, todos os dias, ou quase todo os dias %) a media nacional em 2019 é de 73%. As desigualdades continuam a fazer-se sentir entre as regiões. Quando confrontamos os dados verificamos que a região norte de Portugal regista o pior resultado (67%) e a região de Lisboa, a capital do país, o melhor (82%). A fratura digital entre regiões é evidente.

“Indivíduos (16-74 anos) que usam o telemóvel” é, no quadro dos indicadores da Sociedade da Informação e Comunicação aquele que apresenta há mais tempo e de forma mais constante melhores resultados. Em 2013 a média nacional já era de 93,5%. O indicador “indivíduos (16-74 anos) que usam o telemóvel (ou smartphones) para acederem à internet” em 2019, a media nacional era de 62%, inferior à media europeia de 73%. (<http://www.poesic.pt/pt/indicadores/2-inclusao-digital/2>). Estes dados são muito relevantes para se poder avaliar com detalhe os desafios e as respostas à situação em que nos encontramos.

Que desafios? que respostas? que aprendemos com a pandemia?

Tendo como objetivo compreender a situação por que os educadores portugueses passaram e preparar melhor a resposta para o ano letivo que agora se inicia identifiquei três estudos que serviram de base à discussão dos desafios que se nos coloca a situação pandémica que nos atinge.

Para apreciar com mais detalhe o impacto e as alterações provocadas pela pandemia tomámos como referência o estudo de Bento Duarte da Silva e Teresa Ribeirinha (SILVA & RIBEIRINHA, 2020) intitulado “Cinco lições para a educação escolar depois do COVID-19”, considerámos o estudo coordenado por João Marôco (2020), “Experiências de ensino a distância em tempos de pandemia”, e, por fim, o estudo realizado por uma central sindical portuguesa, pela FENPROF (2020), “Ensino a Distância (E@D). As percepções e as palavras dos professores”.

O estudo de Silva e Ribeirinha (2020) constitui um importante contributo para a compreensão da situação da pandemia em Portugal e tem o mérito de fazer um adequado diagnóstico do que a comunidade educativa portuguesa viveu, disponibiliza cinco lições a acautelar para o período pós-pandemia. A metodologia escolhida para a realização do estudo foi a netnografia. (KOZINETTS, 2014), uma metodologia que se inscreva na tradição da etnografia. A netnografia alarga o seu campo de intervenção aos ambientes digitais, ao ciberespaço. Os investigadores fazem observação participante em contextos virtuais, digitais, explorando as comunicações produzidas por recurso à mediação informática, às interações *on-line* como fonte de recolha de dados que sirvam de base à compreensão dos fenómenos em estudo (KOZINETTS, 2014, p. 62). A netnografia pressupõe cinco etapas: a primeira etapa é a da definição dos objetivos de pesquisa e que, neste caso concreto, estabeleceu enunciando duas questões. As duas questões de investigação foram enunciadas da seguinte forma: a) “de que forma está a decorrer o processo de E@D emergencial em Portugal em tempos de pandemia? b) Que implicações podemos retirar para um período pós-pandemia?” (SILVA & RIBEIRINHA, 2020, p. 197 e p. 207)

A segunda etapa consistiu na identificação da comunidade educativa (professores, pais, encarregados de educação, alunos) com o intuito de compreender como se fez a transição da escola do regime presencial para o *on-line*.

A terceira etapa coincide com o período de colheita de dados através da observação participante, recorrendo ao *modo silencioso* ou *insider* (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011).

A quarta etapa é destinada à análise, interpretação e discussão dos dados. Privilegiando-se uma abordagem qualitativa, importa, para dar maior consistência aos resultados, recorrer à triangulação de fontes de observação.

A quinta etapa prendeu-se com a publicitação dos resultados, evidenciando as implicações teóricas e práticas que a experiência que os investigadores realizaram, por forma a apoiar o período pós-pandemia.

Em relação à primeira questão os investigadores consideraram que as respostas foram bastante heterogéneas, destacando a ausência de experiência de integração das tecnologias digitais. Os pesquisadores concluem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação não eram uma prática generalizada nas escolas e a inclusão digital dos alunos patenteava *deficits* consideráveis.

Como resposta à segunda questão Silva e Ribeirinha (2020) identificaram cinco lições: 1) O período que vivemos potenciou o reconhecimento do trabalho dos professores; 2) aprofundou a dimensão digital /on-line das escolas e da sociedade; 3) promoveu a inclusão digital e a transição digital; 4) reconhecer a importância vital da escola – presencial; 5) tornar *o b-learning* como o novo normal na educação escolar.

O estudo intitulado “Experiências de ensino a distância em tempos de pandemia”, serviu-se de um inquérito por questionário *on line*, disponibilizado entre 5 e 25 de junho de 2020. O grupo de investigação foi liderado pelo pesquisador do ISPA João Marôco. O estudo tinha como objetivos “conhecer as experiências e as práticas dos professores” e “partilhar experiências e ensinamentos no uso de ferramentas no âmbito do E@D”. Esta pesquisa envolveu mais de 4150 professores que responderam a um inquérito *online*. A amostragem é não probabilística. Numa análise por ciclo de estudo, constatamos que a esmagadora maioria dos respondentes eram professores do 3º Ciclo do Ensino Secundário (61,3%)². Do segundo ciclo do ensino básico 16,3% e 13,6% do 1º Ciclo do ensino básico. Os respondentes ligados à educação especial eram 3,3% e 2,5% à educação pré-escolar.

O estudo realizado pela FENPROF (2020), “Ensino a Distância (E@D). As percepções e as palavras dos professores” teve, à imagem do estudo de Marôco o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados privilegiado. Obteve 3548 respostas válidas, recolhidas durante a primeira quinzena de maio de 2020. Dos respondentes a esmagadora maioria dos professores pertencia a escolas públicas (96,6%), embora o questionário estivesse aberto à participação de professores do ensino privado (1,9%) e particular e social (2%). Analisada a distribuição dos docentes por nível de ensino constatamos que os dados são idênticos ao estudo de Marôco (2020). A esmagadora maioria dos respondentes eram professores do 3º Ciclo do ensino secundário (63,90%). Do segundo ciclo do ensino básico 20,20 % e 18,10% do 1º Ciclo do ensino básico³ e 7,80% da educação infantil. No que respeita aos respondentes a maior diferença entre o

² Corresponde ao ensino médio no Brasil.

³ Corresponde à 1ª e 2ª série do ensino fundamental no Brasil.

estudo de Marôco e da FENPROF, em termos dos participantes, é a percentagem de educadores de infância que participa no estudo.

No estudo de Marôco (2020) em relação à pergunta sobre a frequência de utilização das ferramentas de E@D em sala de aula, antes da pandemia, evidenciam-se três resultados: 35% dos professores nunca utilizara uma plataforma de ensino a distância, seja Moodle, Classroom, MSTeams, ou outra; quase metade dos respondentes (46%) afirma nunca ter utilizado *software/apps* de avaliação digital (Moodle Quiz, Quizlet, QuizMaker, etc...), e mais de dois terços dos inquiridos (64%) declara nunca ter utilizado *software/apps* de aulas *online* (p.e. Zoom, Google Meet, MS Teams,...). Há duas perguntas que importa serem pensadas em conjunto: “Durante a pandemia com que frequência usou os seguintes recursos de E@D” e “Após a pandemia com que frequência pensa usar as seguintes ferramentas de E@D”.

À pergunta “Durante a pandemia com que frequência usou os seguintes recursos de E@D” os valores são muito próximos quando confrontados com a questão que visa obter a expectativa que os professores têm sobre a utilização de recursos E@D depois da pandemia, o que significa que os professores apesar de não usarem com frequência os recursos de E@D nas suas práticas letivas, depois da sua utilização revelam disponibilidade para continuar a fazê-lo no contexto pós-pandemia. Este dado é importante na medida em que atesta uma avaliação positiva da experiência por que passaram os professores e, ao mesmo tempo, a abertura à possibilidade de integrarem curricularmente os recursos de ensino E@D numa prática não emergencial.

Os professores que responderam ao inquérito de Marôco (2020) não revelaram grande dificuldade na utilização dos recursos de E@D. Apenas 9% consideraram “difícil” o *software* /aplicações para aulas *on-line*, 11% as plataformas de gestão de ensino e 14% o *software* / aplicações de avaliação digital. Consideraram como “muito fácil” o email e o *chat online*, com 84% e 81% respetivamente, e *software* /aplicações para aulas *on-line* (68%), as plataformas de gestão de ensino (61%) e o *software* / aplicações de avaliação digital (60%).

No estudo da FENPROF (2020) 65,10% dos professores que participaram no estudo consideraram que a E@D é mais exigente do que o ensino presencial, 14% dos respondentes considerou que era igualmente exigente e apenas 20,90% menos exigente.

O inquérito por questionário da FENPROF não interroga os professores sobre a sua formação para a utilização dos recursos E@D apesar de chamar à atenção para o facto dos professores serem um grupo envelhecido e o sistema não ter conseguido garantir uma renovação dos quadros como seria desejável (FENPROF, 2020, p. 4). Ao contrário Marôco (2020) concede uma atenção especial à formação dos professores. A questão da formação para o uso de recursos de E@D revela dados muito importante: 80% dos professores declara que “Discorda” ou

“discorda completamente” que a maioria dos professores tem formação suficiente para o ensino a distância, no entanto, diante da necessidade a esmagadora maioria dos professores declarou que foi autodidata. Este dado sobre a formação para o uso de recursos de E@D combinada com anteriormente apontado de que os professores não haviam revelado grande dificuldade na utilização de recursos de E@D ajuda a compreender a capacidade de resposta dada pelos professores no período do confinamento. Não é seguro que a utilização dos recursos de E@D tenha sido acompanhada de uma mudança efetiva nas práticas e nas metodologias. Cabero Almenara (2020), referindo-se à realidade de Espanha, chama a atenção para a baixa competência digital revelada por alguns professores na incorporação educativa das tecnologias. Convicto de que num futuro próximo os professores serão chamados a trabalhar com um sistema misto, pelo que o perigo maior radica no tipo de resposta, uma vez que perante a situação desencadeada pela COVID-19 a resposta foi a da repetição no espaço virtual do que se fazia no presencial.

O que foi demonstrado pela situação da COVID-19 é que muitos professores a única coisa que fizeram foi repetir no virtual o que realizavam no presencial, abusando de videoconferências, com o erro adicional de não ponderar o volume de informação e atividades que transmitiam e exigiam aos estudantes. (CABERO-ALMENARA, 2020, p. 2)

Num outro texto de que também é co-autor escreve:

Em grande medida o que se tentou foi replicar no virtual o que se havia feito antes no presencial, sem refletir que se trata de dois contextos diferentes que requerem tanto ao docente como aos alunos mobilizar habilidades e competências diferentes. (CABERO- ALMENARA & VALENCIA-ORTIZ, 2020, p. 219)

Um outro dado muito interessante que ajuda a compreender o modo célere como a comunidade educativa se organizou para responder à pandemia na sociedade portuguesa prende-se com a capacidade que os professores portugueses revelaram para se adaptarem aos novos desafios que o confinamento impunha, a capacidade de entreajuda dos profissionais e a autonomia no acesso aos apoios não formais de outros professores, familiares, amigos, grupos de apoio ou fóruns *online*. A pesquisa de Marôco (2020) atesta que o facto dos professores não terem tido formação específica para a utilização de recursos de ensino E@D não constituiu um obstáculo a ponto de paralisar a atividade letiva ou desmobilizar os docentes. Pelo contrário, os professores envolveram-se nesta luta conjunta e conseguiram levar a bom porto a missão que tinham assumido: assegurar que os alunos continuavam a ter aulas, faziam as suas aprendizagens e não viam adiados os seus projetos vitais. Não deixa de ser relevante o facto de 74% dos professores declararem não ter recorrido ao apoio das redes formais, institucionais (Coordenador TIC da Escola), e 90% afirmaram não ter pedido apoio a serviços técnicos especializados ou consultores externos à Escola. Estes dados reforçam bastante mais uma tendência de maior diálogo e cooperação entre os

professores. É, no entanto muito relevante o dado disponibilizado pela FENPROF (2020, p. 6) “até meados de maio, ou seja, até metade do 3º período letivo, mais de metade dos docentes não tinha conseguido contactar com os seus alunos. Não estavam contactáveis pelos meios.

Há ainda um dado que deve ser refletido com alguma atenção. Na pesquisa de Marôco quando inquirir os professores sobre o que pensam em relação ao ensino a distância encontramos alguns dados que se destacam e que merecem ser discutidos: um em cada dois professores considera que o ensino a distância só deve ser usado em situação de emergência, e para consolidar conhecimentos e competências. Cerca de 75% dos professores considera que nem os professores, nem os alunos prefere as aulas *on-line*. Mais de 80% dos professores considera que não existem condições adequadas, do ponto de vista dos recursos de ensino (computador, software, acesso à internet), quer para as famílias (88%), quer para as escolas (91%) para o ensino a distância.

No mesmo estudo (MARÓCO, 2020) no que concerne à representação que os docentes têm da eficiência das aulas no ensino a distância para quem ensina e para quem aprende os resultados não são nada animadores. 65% dos professores “discorda” ou “discorda completamente” que o ensino a distância torna as aulas mais eficientes para quem aprende e 61% dos professores “discorda” ou “discorda completamente” que o ensino a distância torna as aulas mais eficientes para quem ensina.

O facto evidente é que no início do terceiro período em Portugal, abril de 2020, após a interrupção letiva e o gozo do período das férias da Páscoa, professores e alunos, em todas as instituições educativas do país, substituíram as aulas presenciais por aulas suportadas por plataformas de ensino a distância, situação que se manteve até ao fim do ano letivo. O ano letivo 2020-21, que se iniciou em Portugal entre os dias 15 e 17 de setembro, trazem um novidade: os alunos regressaram ao regime presencial combinado com momentos virtuais, o regime misto anunciado por Silva e Ribeirinha (2020). No entanto esta exigência do presencial, neste contexto não deixa de indiciar uma menorização do ensino a distância. Discutindo esta questão em Espanha Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz (2020, p. 222-223) escrevem:

Uma das primeiras coisas que devemos aprender desta experiência é transformar o imaginário social e académico, que a partir de certos sectores educativos criou sobre a formação virtual, apresentando-a como uma formação de segunda categoria por comparação com a presencial. Ambas as formações têm as suas vantagens e inconvenientes e a sua preferência vem marcada por diferentes variáveis que compreendem desde a idade dos estudantes até à tipologia de conteúdos por transmitir, sem esquecer as competências que se deseja alcançar no ato instrucional. (...) De forma que, se lamentavelmente a situação se agrava, e tivermos que regressar ao confinamento, um grupo de professores já assumiu a ideia que o que vai realizar é uma ação educativa de segunda categoria.

O importante não é que a formação seja presencial ou a distância, mas que seja de qualidade.

A exigência de manutenção da distância social nos espaços, o uso obrigatório de máscara, a organização dos espaços circum-escolares e dos tempos de recreio para evitar que os alunos se misturem indiscriminadamente e se torne mais complexa identificação das cadeias de contacto. O regresso ao “novo normal” (CASTELLS, 2020) em Portugal confirma a tendência europeia de recusar o confinamento das populações ou o encerramento das escolas e a sua entrada num sistema híbrido, para estar em conformidade com o mundo, pois como defende Castells (2020): “O nosso mundo é será necessariamente híbrido, feito de realidade carnal e realidade virtual.”

Conclusões

O contexto da pandemia provocado pelo SARS-COVID 2 trouxe transformações muito significativa em todos os domínios, mas foi no domínio da educação que se percebeu mais as mudanças. O confinamento das populações, o encerramento físico das instituições educativas em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, impuseram como exigência a necessidade de se encontrar soluções para a manutenção da atividade educativa, isto é, o Ministério da Educação e a sociedade em geral depositava nos professores uma efetiva confiança que estes iriam prosseguir a sua missão, garantir que os alunos continuavam a ter aulas e a ter possibilidade de fazer experiências de aprendizagem. Os constrangimentos, as dificuldades sentidas tiveram como contraponto não a desistência, o baixar dos braços mas, pelo contrário, revelaram uma realidade muito diferente. O que nos foi dado observar foi a busca incessante das escolas e professores para encontrar soluções, para responder às solicitações e modificações constantes das orientações emanadas pelas entidades competentes, com evidentes implicações na organização dos processos de ensino e aprendizagem. Este acontecimento contribuiu grandemente para duas das cinco lições que Silva e Ribeirinha (2020, p. 207) identificaram para uma educação pós-pandemia: o período que vivemos potenciou o reconhecimento do trabalho dos professores e aprofundou a dimensão digital /on-line das escolas e da sociedade.

Apesar de se constatar que antes da pandemia os professores não usavam os recursos de E@D, rapidamente passaram a fazer uso dos mesmos nas suas práticas. A ausência de formação inicial ou continuada específica não constituiu um impedimento ou um móbil para a paragem. A imperiosa necessidade imposta pelo contexto adverso levou a que os professores procurassem juntos de colegas, familiares, amigos ou mesmo grupos informais em redes sociais / fóruns as respostas às suas dúvidas, indicações sobre a forma para colmatar adequadamente as necessidades dos alunos. No fim, deixam uma abertura efetiva ao aprofundamento da experiência, à possibilidade de voltar a utilizar os recursos de E@D nas práticas, confirmando elevadas expectativa sobre as possibilidades pedagógicas que os mesmos recursos encerram.

A exigência tão evidente da presença e recurso a equipamentos tecnológicos que o contexto que vivemos desde março de 2020 reclamava, fruto do encerramento físico das escolas, pôs a descoberta de novo a questão da fratura digital (ESCOLA, 2007). O estudo da FENPROF (2020) confirma a extensão do problema quando confirma que até meados de maio só 42,2% dos professores conseguira contactar os seus alunos, isto é, pela negativa mais de metade dos professores não conseguira estabelecer contacto com os alunos. A emissão regular dos programas de TV #EstudoEmCasa iniciaram-se em 20 de abril, num horário que tinha início às 9 horas e o encerramento às 17,30, durante os cinco dias da semana, com taxas de visionamento diárias consideráveis, de cerca de 70 mil pessoas. Por um lado é verdade, como defendem Silva e Ribeirinha (2020, p. 109) que um número muito elevado de jovens (5,5% dos alunos até aos quinze anos, isto é, cerca de 50000 alunos) não possuía computador ou acesso à internet nos seus domicílios, por outro, a denúncia da situação feita pelos media, sensibilizou a opinião pública para a situação de desigualdade e injustiça a que se sujeitavam os alunos, o que criou uma enorme pressão sobre o governo, as autarquias, as escolas para encontrarem soluções para a dificuldade. As respostas foram diferenciadas, mas independentemente de tudo, houve uma melhoria das condições com a disponibilização de equipamentos.

Uma das formas de reforçar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes foi feita com a opção pela televisão educativa. A utilização de um canal público de televisão, a RTP Memória para as emissões diárias da televisão para os vários anos e nas disciplinas que compõem o currículo. O “#EstudoEmCasa” é o nome escolhido para o referido programa, que constitui a recuperação da televisão educativa, a Telescola, criada entre nós em meados da década de 60 do século passado e extinta na década de 80 do século XX. A Telescola havia sido criada para garantir a frequência da escolaridade obrigatória em todo o território nacional, diminuição do abandono escolar e das taxas de analfabetismo ainda existentes, superiores ao da esmagadora maioria dos países europeus.

O “novo normal” (CASTELLS, 2020) em que vivemos vem mostrar a realidade do ensino híbrido, não é só pela maior visibilidade das tecnologias digitais da informação e comunicação, mas pela exigência de uma maior articulação entre o presencial e o virtual no quotidiano das escolas portuguesas, bem como pela maior utilização dos recursos de E@D nas práticas docentes. O programa Escola Digital, lançado em 11 de setembro, alguns dias antes do início do ano letivo 2020-21, pretende ser uma resposta a muitas das dificuldades detetadas nos estudos citados. Os 400 milhões de euros contemplados no projeto são destinados à aquisição de 100 mil computadores para os alunos, para a formação dos docentes, para desenvolvimento de competências digitais, para a elaboração e implementação dos planos de transição digital.

Em suma, a escola é de novo convidada a reinventar-se, os professores desafiados a responder às novas exigências da escola digital, desenvolvendo competências instrumentais no domínio do *hardware*, mas sobretudo na identificação de metodologias e estratégias adequadas à nova realidade digital. Os acontecimentos mais marcantes do século XX e XXI foram acompanhados de transformações essenciais. Os campos de Concentração nazis no fim da Segunda Grande Guerra (1945), a queda do muro de Berlim (1989), o atentado às torres gémeas em 11 de setembro de 2001 em Nova York, o SARS-COV2 em finais de 2019. O pensador da Escola de Frankfurt Adorno (1998, p.79) perante a descoberta da barbárie nazi desafiava-nos agir para que os campos de concentração não voltassem a ser possíveis, que Auschwitz não voltasse a acontecer. Com a queda do muro de Berlim e o desmembramento da URSS e uma nova ordem mundial se começava a desenhar e que Francis Fukuyama (1992) acreditava marcar “o fim da história”. O atentado do 11 de setembro nos Estados Unidos da América assinala simbolicamente a globalização do terrorismo e do medo. A pandemia provocada pelo SARS-COV2 que atinge tão dramaticamente o planeta marca também uma nova era que transformará completamente a sociedade de uma forma global e a Escola de modo muito particular. A globalização do terrorismo e do medo é agora incrementada por um novo medo global, a ameaça da contaminação e da morte pela COVID-19, ao mesmo tempo que se procura voltar à vida quotidiana, no quadro de um “novo normal”.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educación para la Emancipación**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- BAUMAN, Z. **Confiança e Medo na Cidade**. Lisboa: Relógio de Água, 2006.
- CABERO – ALMENARA, J. Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. In **Revista Eletrónica Educare**. 1409-4258. Vol. 24. Suplemento Especial, p.1-3, 2020.
- CABERO – ALMENARA, J. & VALENCIA-ORTIZ, R. Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender. In: **Internacional Journal of Educational Research and Innovation**. 15. p. 217-227. 2020.
- CABERO-ALMENARA, J. & VALENCIA-ORTIZ, R. TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. **Aula Abierta**, 48(2), 139-146. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>. 2019.
- CASTELLS, M. O digital é o novo normal. *In: Fronteiras do Pensamento*, 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 1 setembro maio 2020.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CASTELLS, M. **A Galáxia Internet**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

ESCOLA, J. A Fractura digital em Portugal. in Cid Fernández, Xosé Manuel, Rodríguez, Xesús Rodríguez (Coord) **A Fenda Dixital y sus Implicacións Educativas**, Nova Escola Galega, pp. 95-110, 2007.

FENPROF – Federação Nacional dos Professores. O ensino a distância (E@D). As perceções 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: 30 junho 2020. FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FUKUYAMA, F. (1992) **O Fim da História e o último Homem**. Lisboa: Circulo de Leitores, 1992.

GADAMER, H.G. **Verdad y Metodo**, Salamanca: Ediciones Siguème.1984.

GOMES, M. F. & ESCOLA, J. (2013). As Implicações do PTE nas escolas de Bragança. in M. Raposo Rivas; J. Escola; M. E. Martínéz & A. P. Aires (Coords.), **As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades**. Santiago de Compostela: Editora Andavira, pp. 79-100, 2013.

GUERRA, L. & ESCOLA, J. (2013). As implicações do PTE nas escolas do concelho de Vinhais. in M. Raposo Rivas; J. Escola; M. E. Martínéz & A. P. Aires (Coords.), **As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades**. Santiago de Compostela: Editora Andavira, pp. 101-124, 2013.

INE. Sociedade da Informação e do Conhecimento. Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Família, 2019. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2. Acesso em: 10 maio 2020.

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

MARÔCO, J. Experiências de ensino a distância em tempos de pandemia. disponível em <https://somossolucao.pt/2020/08/31/o-que-nos-dizem-os-dados/?fbclid=IwAR0tZWKtVPjMkmWrDQmPVTpBvDzF6Oemk7OBT3W4-HoQDNchW8bwPiLxn8w>. Acedido em 1 de Julho de 2020.

Rappoport, S., RODRÍGUEZ, M.S., y BRESANELLO, M. (2020). **Enseñar en tiempos de COVID-19 Una guía teórico-práctica para docentes**. Montevideo: Unesco.

SILVA, B. D. & RIBEIRINHA, T. (2020) Cinco lições para a educação escolar depois da COVID. In: **Interfaces Científicas**, Aracaj, V.10, N.1, p. 194 – 210. Número Temático – 2020.

TEIXEIRA, M. G.; ESCOLA, J. & TEIXEIRA, A. P. (2013). O plano tecnológico da educação. Um estudo descritivo centrado nos docentes. in M. Raposo Rivas; J. Escola; M. E. Martínéz & A. P. Aires (Coords.), **As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades**. Santiago de Compostela: Editora Andavira, pp. 47-78, 2013.