

Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal

Nuno Fraga¹

Gorete Pereira²

Fernanda Gouveia³

Ana Isabel Gouveia⁴

Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

RESUMO

Este estudo exploratório sobre a educação em tempos de COVID-19 procurou compreender as medidas políticas implementadas na Região Autónoma da Madeira (RAM), bem como as opiniões de um grupo de professores do ensino secundário de uma das escolas do concelho do Funchal, acerca destas medidas, e ainda os novos contextos emergentes da modalidade de Ensino a Distância (E@D), designadamente no que se refere à avaliação das aprendizagens, processos pedagógicos, apoio e acompanhamento na implementação dos procedimentos tecnológicos, liderança da escola, potencialidades e fragilidades.

A pesquisa aqui reportada segue uma orientação descritiva-interpretativa, de cariz predominantemente qualitativo, em conformidade com a questão orientadora e os objetivos formulados. Os testemunhos dos professores foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, cujos dados foram igualmente sujeitos a um tratamento estatístico (análise quantitativa).

Os resultados revelaram a capacidade de adaptação demonstrada pelos professores, face à situação emergente da crise pandémica, não obstante o registo de algum agravamento das desigualdades entre os alunos, no que diz respeito à qualidade das suas aprendizagens. Foi possível aferir que neste sistema de E@D, a forma tradicional de avaliar apenas os conhecimentos é inadequada, revelando-se necessário o reajustamento deste modelo.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; COVID-19; Ensino a distância; Plataformas digitais.

ABSTRACT

This exploratory study on education in times of COVID-19 sought to understand the political measures implemented in the Autonomous Region of Madeira (RAM), as well as the opinions of a group of secondary school teachers in one of the schools in the municipality of Funchal about these measures, and also about the new emerging contexts of Distance Learning (E@D), namely with regard to the assessment of learning, pedagogical processes, support and monitoring in the implementation of technological procedures, school leadership, strengths and weaknesses.

The research reported here follows a descriptive-interpretative orientation, of a predominantly qualitative nature, in accordance with the guiding question and the formulated objectives. Teachers' testimonies were analyzed using the content analysis technique. This data was also subjected to statistical treatment (quantitative analysis).

The results revealed the adaptability of teachers, in view of the situation emerging from the pandemic crisis. This is despite the registration of the aggravation of the inequalities present in the student body, in what concerns the quality of learning. It was possible to verify, in this distance learning system, that

¹ Endereço de contacto: nfraga@staff.uma.pt

² Endereço de contacto: goretepereira@staff.uma.pt

³ Endereço de contacto: mfgouveia@staff.uma.pt

⁴ Endereço de contacto: ana.isabel.gouveia@hotmail.com

the traditional way of evaluating (only) knowledge is not adequate. It is necessary to readjust this model.

Keywords: Education; Learning; COVID-19; Distance learning; Digital platforms.

1. O ensino a distância (E@D)

No final de 2019, à medida que a COVID-19 se disseminava rapidamente por todo o mundo, diversos países anunciavam medidas de confinamento com vista à contenção da difusão do vírus, que incluía o encerramento total ou parcial das escolas. O grande desafio imposto à comunidade educativa global, foi precisamente a manutenção do ensino e a aprendizagem num momento de crise e de grande incerteza, quando a pandemia da COVID-19 seguia um rumo alucinante de contágio e propagação em muitos países do mundo.

Para garantir a continuidade da aprendizagem e de forma equitativa, a UNESCO⁵ lançou um apelo às organizações internacionais, à sociedade civil e aos parceiros do setor privado, para possibilitar a #AprendizagemNuncaPara, numa coalizão global, no sentido de prestar apoio aos países a desenvolver abordagens abertas e flexíveis e ajudar as crianças em situação de maior risco neste período.

Tratou-se de um esforço, de uma oportunidade para repensar a educação, para desenvolver o E@D e para tornar os sistemas educativos mais resilientes, mais abertos e mais inovadores.

A situação de emergência em tempos de crise pandémica da COVID-19 e o grande incremento das TIC, haveriam de granjear um maior dinamismo e projeção internacional ao E@D. Em Portugal como modalidade de oferta educativa, O E@D foi regulamentado pela Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro⁶ que define as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo e respetivo regime de frequência. Sendo legalmente reconhecida como uma modalidade educativa e formativa dos ensinos básico e secundário, destina-se aos alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola e está alicerçada na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem.

Para garantir a continuidade das aprendizagens, as escolas, de forma gradual estabeleceram Planos de Ensino a Distância e o ensino presencial deu lugar ao E@D com a mediação das TIC e a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem alargado a todos os estudantes.

2. Orientações nacionais e internacionais face ao encerramento das escolas

Foram várias as entidades nacionais e internacionais que procuraram oferecer apoio, e orientar os profissionais de educação que se viram perante um desafio complexo em tempo de pandemia.

Em Portugal, a Direção-Geral de Educação (DGE), em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), apresentou um conjunto de recursos que visaram apoiar as escolas na aplicação de metodologias de E@D, privilegiando soluções e processos simples na interação com os alunos e com as famílias, sobretudo com aquelas que não dispunham de equipamentos e ferramentas digitais. Foi igualmente enfatizada a prioridade no estabelecimento de contacto diário com os alunos, sendo fundamental assegurar que estes recebessem os materiais e as tarefas para desenvolver.

Sugeriu-se ainda a promoção de atividades assíncronas, a formação de equipas de apoio em cada escola e a colaboração entre os profissionais, num momento tão complexo, assim como o acesso de todos os alunos aos recursos disponibilizados pela escola, com a utilização de software de livre acesso, evitando a “proliferação de ferramentas e de plataformas (...) para facilitar a concentração dos alunos nos espaços digitais”. Foi, inclusive, criado um endereço de *e-mail* (apoioescolas@dge.mec.pt) para partilha de dúvidas e sugestões (DGE, 2020 - <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/391>).

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁶ De acordo com o previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

As emissões do #EstudoEmCasa iniciadas a 20 de abril em vários canais da TV nos dias úteis, entre as 09:00 e as 17:50 e ainda em <https://www.rtp.pt/estudoemcasa> com conteúdos programáticos para o Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), constituíram-se como um complemento e como um recurso de apoio muito importante para todos os alunos, mas, sobretudo para aqueles que não dispunham de conectividade e/ou de equipamentos e ferramentas digitais, a par dos planos E@D de cada estabelecimento de ensino. É possível encontrar no endereço <https://estudoemcasa.dge.mec.pt> outras informações acerca dos temas abordados, das aprendizagens essenciais convocadas, para além de propostas de trabalho dirigidas aos alunos. Houve ainda espaço para a partilha de conteúdos para as crianças em idade pré-escolar emitidos na RTP2.

A nível internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) refletiu sobre o impacto da pandemia da COVID-19 nos sistemas educativos mundiais, definindo algumas prioridades de ação estratégica. Neste sentido, publicou um relatório “A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020” (Reimers & Schleicher, 2020) com o propósito de apoiar a implementação de respostas educativas alternativas ao ensino presencial, face à situação de pandemia. O relatório enuncia uma série de recomendações para evitar ao máximo prejudicar as aprendizagens e atenuar o impacto do encerramento das escolas.

Em maio, a OCDE publicou outro relatório “Coronavírus special edition: Back to school”⁷, assente na premissa de que os sistemas educativos devem preparar-se a curto e a longo prazo, construindo respostas aos desafios dinâmicos impostos pela pandemia. Apresenta algumas estratégias para os próximos 12 a 24 meses, estabelecendo como prioridades a garantia de segurança, a avaliação dos progressos realizados pelos alunos, a atenuação do impacto de atrasos na aprendizagem e de eventuais casos de abandono escolar, assim como a salvaguarda do bem-estar dos docentes e alunos. Face a este contexto incomum, a OCDE sugere a melhoria das capacidades de resposta e a reinvenção de métodos de ensino-aprendizagem, reforça a importância de apoiar os mais frágeis e destaca o poder da educação na construção da igualdade.

Aconselha o trabalho colaborativo e propõe a priorização dos conteúdos a abordar, sugerindo ainda a criação de planos de reforço para efetuar revisões intensivas dos conteúdos de aprendizagem antes do início do próximo ano letivo. Estas recomendações são igualmente expressas no relatório da OEI (Organização dos Estados Iberoamericanos), publicado em março deste ano, “Efeitos da crise do coronavírus na educação” (Sanz, Sainz, & Capilla, 2020), no âmbito de uma campanha #LaOEIcontigo, lançada por esta organização, cujo objetivo consistia em atenuar os efeitos que a crise do coronavírus terá na educação, na ciência e na cultura. De acordo com este relatório, são muitas as medidas que cada governo pode desenvolver para diminuir os efeitos desta situação, como por exemplo a contratação de novos professores para tornar possível um atendimento mais personalizado, reconhecendo ainda que a educação a distância pode constituir uma oportunidade de realização de aprendizagens, mediante o uso das TIC e o reforço de materiais. No entanto, este desiderato só será exequível com formação para os professores, tanto no âmbito do uso pedagógico das TIC, quanto nas metodologias de ensino adequadas a esta modalidade de E@D.

3. Tipologia do estudo, contexto, objetivos da investigação e questões orientadoras

Neste estudo, privilegiámos a perspetiva qualitativa, sem, no entanto, descurar alguns contributos da abordagem quantitativa e em função desta opção metodológica, enfatizámos a descrição, a indução e a hermenêutica. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa permitiu o levantamento de dados acerca dos contextos organizacionais e pedagógicos vivenciados neste período de pandemia da COVID-19 numa escola secundária da RAM. A pesquisa foi suportada pela aplicação de um inquérito por questionário como técnica de recolha de dados e pela análise documental (De Ketele & Rogiers, 1996), nomeadamente aos Planos de Ensino a Distância da Direção Regional de Educação, bem como da escola secundária em estudo. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995) nas respostas ao inquérito por questionário, no que diz respeito às dimensões de análise: avaliação das aprendizagens, participação dos alunos, trabalho docente, liderança da escola, potencialidades e fragilidades do E@D.

O estudo orientou-se pela seguinte questão e objetivos de investigação:

⁷ Disponível em <http://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>

Questão de investigação: Quais os procedimentos e instrumentos utilizados pela escola na operacionalização do Plano de Ensino a Distância?

Objetivos da investigação:

1. Analisar as respostas desencadeadas pela escola quanto à sua organização, face ao encerramento presencial das atividades escolares.
2. Analisar as respostas educativas delineadas pelo estabelecimento de educação e ensino.
3. Compreender as metodologias, as estratégias e os instrumentos pedagógicos e tecnológicos utilizados pelos professores nos processos de ensino e de avaliação das aprendizagens.

3.1. Sujeitos de investigação

Relativamente ao Perfil dos Participantes do estudo, que resultaram de uma amostragem por conveniência, verificamos que 71,4% (n=15) são mulheres e 28,6% (n=6) são homens, sendo que a maioria dos participantes têm idades entre os 50 e os 59 anos (47,6%, n=10) e uma média de 30 anos de serviço, considerando o tempo de serviço dos 21 professores que responderam ao inquérito por questionário.

Gráfico 1. Género dos professores

Género
21 respostas

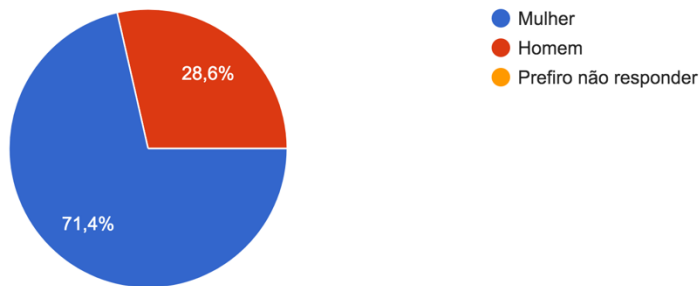
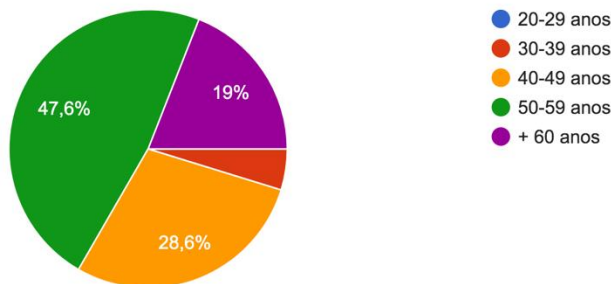


Gráfico 2. Faixa etária dos professores

Faixa Etária
21 respostas



4. Análise e discussão dos dados

4.1. Plano de E@D: breves considerações

No seguimento do Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020 de 13 de abril de 2020 da Direção Regional de Educação (DRE) da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT) da Região Autónoma da Madeira (RAM) é apresentado “um conjunto de orientações e recomendações sobre a conceção e implementação de um Plano de Ensino a Distância, para um contexto único, nunca antes perspetivado, a todos os estabelecimentos de educação e ensino” da RAM. Vejamos alguns dos pressupostos e das características que são elencadas no documento da DRE e que se circunscrevem às fases da elaboração e operacionalização do Plano.

Relativamente à fase da elaboração do Plano é notória a convocação de mobilização de todos os atores educativos, num exercício que se espera concertado com o estado atípico dos tempos escolares e pedagógicos provocados pela COVID-19. Deve-se, portanto, “mobilizar (...) os órgãos de direção, de supervisão pedagógica, estruturas intermédias de coordenação pedagógica, conselhos de turma, ou equipas pedagógicas, equipas multidisciplinares ou outros, [os] técnicos especializados, [os] representantes dos alunos, dos trabalhadores não docentes e dos encarregados de educação, [e as] parcerias locais e regionais”. Testa-se a escola democrática e o peso da sua arena política (Costa, 1996), bem como uma burocracia inteligente que “estrutura mecanismos úteis para a monitorização e melhoria da ação, responsabilizando e levando a uma tomada de decisão informada” (Alves & Cabral, 2019, p. 20).

Na fase da elaboração do Plano é proposto que as escolas constituam equipas de apoio aos professores, incentivando o trabalho colaborativo que implica “a partilha de metodologias e práticas relativas às metodologias digitais e de E@D”, para as quais a DRE disponibilizou os seus serviços de apoio. Reconhecendo a amplitude dos ambientes virtuais de aprendizagem, das plataformas digitais que os sustentam, bem como das dinâmicas metodológicas e pedagógicas subjacentes, a tutela da Educação na RAM apela à escolha de “uma única plataforma de contacto”, consubstanciando um espaço virtual de fácil acesso e de comunicação que possibilite o desenvolvimento do trabalho síncrono e assíncrono, evitando a dispersão dos professores e dos alunos. Entre outras possibilidades, destacam-se as seguintes plataformas: o *Microsoft Teams* a partir do Office 365 e o *Moodle* Escolas, bem como um amplo conjunto de recomendações e orientações disponíveis no site “Ambientes Inovadores de Aprendizagem”, um projeto da SRECT, que desde 2017 visa “contribuir para a mudança paradigmática que se pretende na Educação”⁸.

Independentemente da plataforma digital que iria possibilitar o trabalho síncrono e assíncrono foi reforçada a necessidade de “não se perder o contacto com os alunos” pelo que a utilização de instrumentos de comunicação mais simples como o telefone ou a mensagem de texto (ex. SMS, MMS) passam a ser privilegiados para que os alunos “tenham acesso aos recursos disponibilizados pela escola”.

Esta nova relação da escola com os seus alunos, que amplia significativamente o envolvimento dos encarregados de educação, foi ainda complementada e assegurada pelas emissões televisivas regionais e nacionais e que reforçaram a ação dos Planos de Ensino a Distância nas escolas. Na RAM, as emissões televisivas designadas por “Telensino: Estudar com Autonomia” foram transmitidas pela RTP Madeira, entre as 09:00 e as 13 horas e direcionaram-se aos alunos do ensino secundário. Na Região Autónoma dos Açores e através do Projeto “Aprender em Casa”, o Governo dos Açores através da sua Secretaria Regional de Educação e Cultura em parceria com a RTP Açores⁹ promoveu conteúdos de Educação Pré-Escolar e de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atendendo à especificidade do ensino secundário, contexto de onde emergem as representações dos professores analisadas neste artigo, a DRE prevendo “um trabalho mais autónomo” dado o perfil de aluno do ensino secundário, recomendou aos professores que assumissem o papel de orientadores do processo de aprendizagem, salvaguardando o esclarecimento de dúvidas e partilhando estratégias para a resolução de problemas. As propostas que os professores deveriam partilhar com os alunos deveriam assumir “diferentes

⁸ Cf. <https://aia.madeira.gov.pt/quem-somos.html>

⁹ Cf. “Aprender em Casa”, <https://edu.azores.gov.pt/acontecer/aprender-em-casa-na-rtp-acores/>

níveis de aprofundamento/complexidade (...) numa perspetiva inclusiva”, que poderia confluir na elaboração de planos individuais de trabalho, em situações onde fossem detetadas maiores fragilidades da assimilação e consolidação dos conteúdos de aprendizagem.

A este cenário pedagógico de E@D, a tutela reforçava ainda a necessidade de “colaboração e coordenação entre as equipas pedagógicas”, num processo que se desejava articulado e dialógico, de maneira a que as diversas informações disponíveis sobre os alunos e a sua relação com a escola, fossem partilhadas e analisadas pelos diversos atores educativos implicados nos processos de aprendizagem à distância (DRE, 2020).

O Plano, aprovado em Conselho Pedagógico, era acompanhado e monitorizado por diversas equipas da escola, nomeadamente, pelo Conselho Executivo, pelos Coordenadores de Ano, pelo Coordenador TIC, pelo Coordenador de Audiovisuais; pelos Coordenadores de Departamento Curricular; pelos Delegados de Disciplina; pelos Diretores de Turma/Diretores de Curso; pelos Docentes e pelos Docentes de Apoio Especializado. O Plano determinava, para cada uma destas equipas, responsabilidades específicas, cabendo aos Diretores de Turma a gestão e organização do horário semanal, após auscultar os docentes do respetivo conselho de turma. Tratava-se de um Plano conciso (cinco páginas), com responsabilidades bem definidas e que ambicionava transpor para o ambiente virtual processos pedagógicos presenciais, colocando o professor em lugar de destaque, na medida em que lhe competia a criação desses cenários virtuais, com as necessárias adaptações.

No campo pedagógico, o Plano salvaguardava algumas orientações quanto ao modelo de ensino, destacando o *Google Meet* e o *Google Classroom*, como as plataformas digitais preferenciais para o E@D, bem como o *e-mail* e o *WhatsApp*, por exemplo, como meios digitais para estabelecer e facilitar o contacto com os alunos. Entre as observações sobre o modelo de ensino a implementar, destacava-se a necessidade de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem, adaptando a carga horária semanal da disciplina, o tempo para a execução das tarefas e a redução do tempo das aulas virtuais para sessões entre 20 a 30 minutos. Ao professor competia a criação de condições que possibilitassem domínios progressivos de autonomia nos alunos face ao E@D, nomeadamente através da elaboração de guiões de trabalho, da consulta de materiais de apoio, da criação de momentos de trabalho autónomo, da planificação a longo prazo das tarefas, da construção de instrumentos reguladores das aprendizagens, como listas de verificação, fichas de autocorreção, entre outras.

4.2. Processos de ensino-aprendizagem no E@D

Quando questionados acerca da operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem no E@D relativamente às metodologias, estratégias e instrumentos pedagógicos utilizados, os docentes identificaram a utilização de múltiplas plataformas tais como: *Google Meet* e *Google Classroom*, opções que foram assumidas pela escola. Complementarmente, elegeram outras metodologias, estratégias e instrumentos pedagógicos que, ao valorizar o papel dos estudantes, criaram novos contextos de aprendizagem, fundados também no protagonismo destes. De acordo, com Fino (2011) “(...) essa pode ser a inflexão em direção a um novo paradigma de instituição educativa, [...] os professores migrando para a periferia do palco para que os projetores iluminem os aprendizes. É essa a esperança” (p. 53).

No domínio da avaliação das aprendizagens, o novo cenário de E@D forçou a necessidade imperiosa de repensar estes processos, desencadeando adaptações na forma como se avalia. Neste sentido, foi possível aferir que a forma tradicional de avaliar apenas os conhecimentos era inadequada, revelando-se necessário o reajustamento desse modelo.

É grande a convergência existente nesta componente tão essencial ao processo de ensino-aprendizagem, em que apenas um docente admitiu não ter sentido necessidade de readaptar o modelo de avaliação das aprendizagens.

É notória a desconfiança relativamente à veracidade da avaliação das aprendizagens efetuada à distância. O R9, Professor, lamenta o facto de não conseguir “controlar de forma tão eficaz a efetiva aprendizagem do aluno, nem sequer a sua atenção à minha explicação. Não confio totalmente na avaliação não presencial”.

Os docentes reconheceram que a avaliação no E@D diverge amplamente do modelo presencial, o que justifica todas as alterações assinaladas: “Não tenho feito avaliação sumativa” (R13, Professor), “Não acho possível

avaliar. Muitos alunos recusam ligar a câmara e microfone” (R14, Professor). “A avaliação é exclusivamente formativa e qualitativa” (R 15, Professora).

Reconhecendo a primazia dos processos formativos e qualitativos da avaliação, os inquiridos revelaram a substituição do teste sumativo por várias estratégias, tais como: *feedback* aos alunos centrado apenas na correção das respostas; atividades de pesquisa e resolução de fichas de trabalho; atividades assíncronas; questões efetuadas durante as sessões síncronas; trabalhos escritos com uma tipologia previamente definida pela escola; exercícios de escolha múltipla e de correspondência; ponderações semanais a serem ajustadas no final de junho.

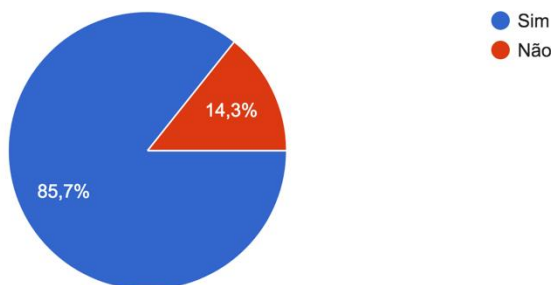
Prosseguindo na análise aos novos cenários de ensino-aprendizagem, em que o virtual se apropriou dos novos contextos emergentes, convidamos os docentes a refletirem sobre a participação dos alunos na interação pedagógica. Em diversos momentos dos seus discursos, caracterizaram a participação dos estudantes como muito positiva, autónoma, responsável e disciplinada, suportada por modelos mais interativos e colaborativos. Também Alves, Formosinho e Verdasca (2016), destacando a importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola, reforçam que os modos de trabalhar de docentes e alunos deverão enquadrar-se em paradigmas mais interativos.

Não obstante e em oposição, surgiram outras opiniões, indiciadoras de um envolvimento mais deficitário dos níveis de participação e colaboração destes aprendizes. Com efeito, na voz dos sujeitos ficou claro que esta prática de E@D expôs assimetrias indiciando níveis de participação distintos, face aos cursos abrangidos: “Depende, se for nos cursos profissionais, os alunos são menos participativos (...)” (R7, Diretor de Turma).

Das vinte e uma pessoas inquiridas, dezasseis consideraram ter havido um aumento do trabalho colaborativo entre professores, facilitando a adaptação a esta nova realidade, decorrente da partilha de material e de informação, documentação diversa, troca de ideias, dúvidas, estratégias, experiências, para além do apoio prestado por alguns colegas na utilização da tecnologia e, designadamente, das plataformas digitais. Outros motivos apontados sugerem maior contacto com os colegas, as reuniões de grupo para efeitos de preparação das aulas síncronas, a coordenação destes tempos síncronos desenvolvida entre os docentes do conselho de turma, a ajuda entre colegas para discussão sobre novas formas de trabalho, tendo sido referida ainda por um dos docentes a ajuda do diretor da escola: “Todos os professores tiveram que se reinventar e só com a ajuda dos Diretores das escolas e dos outros professores, tem sido possível a adaptação à nova realidade da escola” (R6, Diretor de Turma). Apenas cinco docentes não reconheceram a existência de qualquer aumento de trabalho colaborativo entre os colegas.

Face ao Plano de Ensino a Distância, questionamos os professores do seguinte modo: enquanto professor(a) considera que a sua escola lhe deu o apoio necessário na preparação e realização das suas aulas em regime não presencial? Pedimos que os professores considerassem na sua resposta o Plano de Ensino a Distância da sua escola, os seus objetivos e recomendações, e se possível as lideranças do processo. Verificou-se que 87,7% ($n=18$) responderam que esse apoio foi salvaguardado e apenas 14,3% ($n=3$) discordaram dessa garantia.

Gráfico 3. Apoio na operacionalização do plano de ensino a distância



Globalmente, para os professores discordantes não houve tempo para preparação das novas tarefas, tendo ocorrido uma deficiente organização do novo horário de trabalho bem como a falta de formação.

Todavia, R20, professora, afirma, em jeito de balanço do trabalho desenvolvido em regime não-presencial, o seguinte: “(...) as aulas estão a decorrer melhor do que a minha expectativa. Inicialmente estava ansiosa, para saber se conseguiria chegar aos alunos da maneira como sempre cheguei. Está sendo positivo, contudo nada substitui a presença física.”

Apesar destas posições, é inegável que a grande maioria dos professores reconhece que a escola, em particular a sua direção “fez o que pôde” isto é, face a um cenário imprevisível tentou adaptar-se às novas circunstâncias sociais e escolares e promover outras possibilidades pedagógicas através do E@D. Percebe-se, no conjunto das respostas, que os professores não estavam preparados para enfrentar esta nova realidade, tendo sido recorrente um posicionamento no espaço virtual do mesmo modo que se posicionavam na sala de aula e no espaço pedagógico.

As estratégias pedagógicas, mesmo que semelhantes, exigiam uma adaptação e sobretudo a capacidade de ultrapassar, num primeiro embate, as dificuldades em gerir as TIC e as plataformas digitais. Neste campo foi valiosíssimo o trabalho colaborativo entre professores, tal como a maioria dos participantes do estudo afirmaram.

Entre os professores que assinalaram que a sua escola lhes deu o apoio necessário na preparação e realização das suas aulas em regime não presencial, podemos constatar os seguintes posicionamentos: “Alguns professores de informática ajudaram os colegas na utilização das plataformas” (R2, Presidente do Conselho Executivo); “A escola funcionou bem. Demonstra liderança e boa coordenação” (R3, Professor); “Foram enviados vários mails com tutoriais de utilização das várias formas disponíveis para lecionação à distância” (R4, Professor); “A Direção da minha escola e todos os órgãos que a compõem deram todo o apoio necessário na preparação e realização das minhas aulas em regime não presencial” (R6, Diretor de Turma); “Tivemos formação para usarmos o *Google Classroom* e o *Google Meet*” (R13, Professor); “A escola tem sido bastante proativa quer na planificação e gestão de todo o processo, quer na capacidade de diálogo e apoio a todos os docentes” (R18, Professor).

Para R10 (Coordenador de Departamento ou Grupo Disciplinar) o E@D, como resultado da pandemia, “Não deixa de ser uma experiência nova, mas do ponto de vista da aprendizagem dos alunos tenho sérias dúvidas que funcione. Diria mesmo que para os bons alunos as coisas evoluem bem, mas os alunos, os razoáveis e para os menos bons estou resolutamente convencido que o resultado é muito pior do que o trabalho em sala de aula.”

Nesta linha de pensamento, R11 (Diretor de Turma) afirmou ser “necessário alguma uniformidade de critérios sobre a estrutura e o planeamento das atividades à distância em termos futuros de modo que as soluções sejam mais eficazes. É necessário que haja uma consciencialização de que a aprendizagem é a razão de ser da escola e não a avaliação. Se o acesso ao ensino superior não estivesse tão dependente das notas dos alunos no ensino secundário o foco de todos mudaria da avaliação para a aprendizagem.” Este posicionamento de R11 acompanha a nossa visão sobre a reestruturação recente da gestão curricular em Portugal, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, na medida em que com ela deveria abrir-se o debate sobre a avaliação das aprendizagens, o acesso ao ensino superior e o estatuto da carreira docente (Fraga, 2019).

4.3. Potencialidades e fragilidades no E@D

No que diz respeito aos pontos fortes do ensino não presencial, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, assim como a rentabilização do tempo dos alunos, constituíram os fatores mais evidenciados, tal como destacou o R11 (Diretor de Turma): “A maior responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem, a necessidade de método de trabalho e organização de rotinas, o fomento da autonomia no processo de aprendizagem, a procura de apoio quando não está a responder a todas as solicitações”. Foram apontadas também a maior interação e cooperação entre alunos e professores e a inexistência de distrações e de conversas paralelas entre os alunos.

Outras ideias a registar consistem no facto de os alunos poderem aprender no conforto das suas casas, a possibilidade de recorrer com mais frequência a ferramentas digitais de fácil utilização, a disponibilização de mais recursos e a maior partilha de materiais e de fichas de trabalho. Registamos uma referência à maior motivação de alunos e de professores.

Os principais pontos fracos apontados dizem respeito à inexistência de contacto físico e ausência de convivialidade, às dificuldades no estabelecimento de relações afetivas, o que pode afetar significativamente o desenvolvimento afetivo e social dos alunos.

Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 8) reconhecem que “se os recursos tecnológicos passarem, de forma mais ampla a fazer parte do quotidiano das escolas, jamais substituirão a relação pedagógica, fundada numa efetiva interação presencial”, tão reclamada pelos docentes que participaram neste estudo.

Outros professores lamentaram a falta de oportunidades equitativas para todos os alunos, assim como o pouco tempo de aulas síncronas e o maior desinteresse revelado pelos alunos que já não estavam entusiasmados, “pois quem não está motivado, é mais difícil motivar” (R21, Professor). Alguns deles sentiram-se mais perdidos e outros até deprimidos pelas dificuldades de organização e falta de apoio dos pais. Foram, ainda, realçados outros aspetos, tais como: o facto de não poderem esclarecer dúvidas quando estas ocorrem, deixando de usufruir de um apoio personalizado e a impossibilidade de desenvolver o trabalho experimental e as aulas práticas, bem como os problemas de alguns equipamentos informáticos ou de ligação à internet, fazendo com que o sucesso da comunicação pedagógica dependesse diretamente de questões técnicas.

De forma mais dispersa, alguns professores mencionaram como pontos negativos a menor quantidade de conteúdos abordados, a inexistência de *feedback* imediato aos alunos, a dificuldade em diversificar as estratégias de ensino e de aplicação de conhecimentos, a impossibilidade de ajudar os alunos a se preparem para os exames e por fim, os constrangimentos do E@D “para alunos que não sejam responsáveis, perseverantes, organizados e com objetivos bem traçados” (R10, Coordenador de Departamento ou Grupo Disciplinar).

Quando questionados sobre o balanço que fazem da implementação do E@D e do processo pedagógico vivido, há um professor em particular que destaca um conjunto de observações que julgamos retratar, na generalidade, em função da observação e dos relatos e debates públicos, o pensamento de muitos profissionais de educação: “Neste tempo de COVID-19, eu considero que é um tempo para refletir e reformular. Nada é definitivo. Tudo é efémero. É necessário repensarmos o nosso modo de estar no planeta...” (R13, Professor).

Constatamos a necessidade de olharmos a educação, a escola em particular com outras lentes pós-pandemia. Se existiam dúvidas sobre a dimensão social que as sustentam, elas ficaram esbatidas pela COVID-19, pelas suas consequências na sociedade, na forma como a apropriamos e no modo como ela nos condiciona e promove. Tal como Estelles e Fischman (2020) sustentam,

a natureza predominantemente redentora dos modelos e das propostas de Educação para a Cidadania Global desde meados dos anos de 1990 não pode lidar com problemas globais associados à pandemia atual, como a restrição dos direitos de privacidade do cidadão ou o fortalecimento de mensagens nacionalistas excludentes (p. 1).

O regresso à escola para o novo ano letivo procedente não poderá ficar indiferente a esta realidade. A Escola, enquanto espaço de cidadania, terá de se apropriar de um modelo pedagógico cosmopolita, isto é, um modelo que não fragmente os sistemas de educação em questões locais ou globais, mas que se reorganize na assunção da importância da diversidade cultural (Freire, 2009) e na crença realizável que “o cosmopolitismo apela à solidariedade e à pertença em todo o cosmos ou no universo” (Estelles & Fischman, 2020, p. 3). Só deste modo, fará sentido falar-se de um perfil de aluno humanista e de uma escola que se apropria de forma clara do discurso da inclusão e da equidade.

Ainda sobre o E@D, embora os professores reconheçam que a solução adotada foi a possível, face às circunstâncias e à velocidade com que os efeitos da pandemia se alastravam, muitos são os que consideram que “Este tipo de ensino leva (...) a um aumento das desigualdades entre alunos, o que não é bom para a aprendizagem (R16, Diretor de Turma), sendo que “O ensino virtual foi a melhor resposta possível neste contexto [mas] não é, de todo, a resposta para o futuro” (R21, Professor), pelo menos neste “*Modus operandi*”.

5. Considerações finais

No auge da crise pandémica, o encerramento dos estabelecimentos de ensino e educação foi uma das medidas adotadas à escala global para conter a propagação da COVID-19. Neste domínio, impunha-se uma resposta célere e eficaz e a reinvenção de novos modos de ação pedagógica suportados por um trabalho verdadeiramente colaborativo que permitiu atenuar as fragilidades decorrentes de um processo conturbado.

As orientações e recomendações emitidas pela DRE apelam à mobilização de todos os atores educativos com especial destaque para os órgãos de direção e para as estruturas intermédias de coordenação pedagógica com vista ao desenvolvimento de um trabalho de colaboração e articulação entre todos os docentes.

No que se refere ao Plano delineado pela escola, verificou-se a intenção de replicar os processos pedagógicos presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem, à exceção das práticas de avaliação, que são amplamente divergentes do modelo presencial. De uma forma geral, os professores deixaram de utilizar a avaliação na vertente sumativa, por considerarem não existir condições para obter informações fidedignas, em virtude de alguns alunos se recusarem a ligar as câmaras.

Por outro lado, esta opção não se compatibiliza com a valorização habitualmente atribuída à vertente sumativa da avaliação neste nível de ensino, tendo em conta a importância dos exames no acesso ao ensino superior, razão pela qual considerou-se fundamental repensar esta situação, ponto de partida para reabrir um debate que se impõe acerca do papel da avaliação das aprendizagens.

A adoção de novas formas de organização do trabalho pedagógico centrado nos estudantes, apostando-se na dinamização da metodologia de trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação, poderá facilitar o ressurgimento de uma nova gramática escolar, que valoriza o desenvolvimento de competências de pesquisa e de um pensamento mais crítico. Os novos espaços de aprendizagem desafiam a ortodoxia (Fino, 2011) ao fundarem novos contextos de aprendizagem em que os alunos são protagonistas.

Pudemos constatar que o E@D foi a resposta possível no estado de emergência e na situação pandémica que as escolas vivenciaram. Todavia, as respostas educativas desenvolvidas pelos professores carecem de uma outra estrutura suportada por critérios mais claros e consistentes com as realidades emergentes, que possam permitir uma preparação mais sistematizada e coerente do trabalho pedagógico.

O uso de ferramentas e plataformas digitais consubstanciaram um bom complemento ao ensino presencial, do qual os docentes não podiam abdicar, visto ser considerado o meio mais adequado à realização de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Contudo, também foram notórias as fragilidades no uso de plataformas e ferramentas digitais, revelando-se fundamental a aposta na formação dos docentes nesta área.

Dos testemunhos recolhidos ficou claro, que este foi um período de grandes desafios, adaptações e reinvenção das práticas pedagógicas com vista a uma resposta eficaz e assertiva num período pautado pela incerteza e por assimetrias ao nível da participação de cada aluno (sobretudo dos que frequentam os cursos profissionais), para além das desigualdades no acesso a recursos técnicos indispensáveis à comunicação e interação pedagógica, sendo opinião unânime de que a aprendizagem em contexto presencial é insubstituível.

Referências

- Alves, J., & Cabral, I. (2019). Preâmbulo. Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M. C. Roldão (Coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas* (pp. 13-34). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgaste. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca (Org.), *Nova organização pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 13-18). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2020). Prefácio. In J. Alves, I. & Cabral, *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: Entre o caos e a redenção* (pp. 4 – 6). Porto: FEPUCP.

- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estelles, M., & Fischman, G. E. (2020). Imaginando uma Educação para a cidadania global pós-COVID-19. *Práxis Educativa, 15*, 1-14.
- Fino, C. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae, 1*(4) 45-54.
- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades, 54*, 11-15.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Morgado, J., Sousa, J., & Pacheco, J. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa, 15*, 1-13.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD.
- Sanz, I., Sainz, J., & Capilla, A. (2020). *Efeitos da crise do coronavírus na educação*. Madrid: OEI.