

## Educação e pandemia: desafios e constrangimentos das políticas emergentes

GORETE PEREIRA

[goretepereira@staff.uma.pt](mailto:goretepereira@staff.uma.pt)

Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira

NUNO FRAGA

[nfraga@staff.uma.pt](mailto:nfraga@staff.uma.pt)

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

FERNANDA GOUVEIA

[mfgouveia@staff.uma.pt](mailto:mfgouveia@staff.uma.pt)

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

### Resumo

Esta investigação procurou conhecer e debater as políticas educativas emanadas pela tutela, e os desafios da sua operacionalização a nível micro, em tempos de pandemia da COVID-19. As orientações emergentes do Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020, que instituiu o Ensino a Distância (EaD) com o apoio das tecnologias digitais, como a modalidade mais adequada à situação vivida, e ainda as diretrizes da Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020 que estabeleceu as medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, entre outros, constituíram-se arcaboço

legislativo do *design* dos ambientes virtuais de aprendizagem. A partir de um inquérito por questionário, desvelamos, na voz dos professores, os caminhos percorridos ao nível da operacionalização dos Planos de Ensino a Distância, (E@D). Foram inquiridos 100 professores e educadores de diversas escolas do Concelho do Funchal na Região Autónoma da Madeira (RAM). Concluiu-se que a suspensão das atividades letivas impulsionou o surgimento dos Planos de E@D adaptados às realidades dos contextos, e ainda, que a resposta emergencial foi a possível, reconhecendo-se necessária a adoção de novas abordagens assentes no paradigma da educação digital em rede. Foram reportadas evidências do agravamento das desigualdades no acesso à educação.

---

**Palavras-chave:**

Educação, Pandemia, Políticas Educativas, Planos de Ensino a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

**Abstract**

This research sought to understand and discuss the government's educational policies and the challenges of its micro-operationalization during the COVID-19 pandemic. There are several legislative documents that guided the design of virtual learning environments, including: the guidelines of Circular Letter No 5.0.0-53/2020, with the support of digital technologies, as the most appropriate modality to the situation experienced, and also the guidelines of the Resolution of the Council of Ministers No. 53-D/2020, which established the exceptional and temporary measures for the organization of the school year 2020/2021 during the COVID-19 pandemic. Arising out of an inquiry through surveys, we show, from the teachers' perspective, the paths taken in the operationalization of distance learning plans. A number of teachers and educators from various schools in the Municipality of Funchal in the Autonomous Region of Madeira (ARM) were interviewed. It was concluded that the interruption of the teaching activities prompted the emergence of the Distance Learning plans adapted to the realities and contexts. Furthermore, it was acknowledged that even though the emergency response was the result of the best effort possible given the circumstances, it was indeed limited, and it was recognized that there is a need to use new approaches based on the paradigm of digital network education. Evidence of worsening inequalities in access to education was reported.mo.

**Key concepts:** Education, Pandemic, Educational Policies, Distance Learning Plans, Virtual Learning Environments.

**Introdução**

Em 2020, quando a pandemia da COVID-19 se disseminou pelo

mundo, paralisando os sistemas educativos, foi necessário assegurar a continuidade da educação para todos e a migração das atividades para os espaços virtuais de aprendizagem configurou-se a solução imediata. Não obstante a prontidão das respostas, este encerramento acarretou elevadíssimos custos sociais e económicos sobretudo para as comunidades mais vulneráveis e desfavorecidas (UNESCO, 2020).

Em Portugal, a resposta da educação à crise pandémica da COVID-19, envolveu meios alternativos de aprendizagem, de modo a garantir aprendizagens flexíveis e atividades sustentadas em ambientes digitais. Com efeito, mediante a nova realidade, as comunidades educativas e os professores convergiram na mobilidade dos palcos pedagógicos presenciais para ambientes virtuais de aprendizagem, suportados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No contexto da situação vivida no território nacional e na RAM a Resolução do Conselho de Ministros 53-D/2020, de 20 de julho de 2020, prescrevia medidas excecionais e temporárias para a organização das atividades letivas no âmbito da pandemia da doença COVID-19. Na preparação do regime não presencial, as escolas deveriam conceber Planos de E@D por referência aos equilíbrios necessários entre diferentes metodologias e diferentes momentos de trabalho. Este texto

inscreve-se na abordagem da gestão desses momentos e do desenvolvimento desses Planos, procurando convocar algumas questões teóricas e conceituais e apresentar os dados empíricos recolhidos.

Na RAM as orientações emanadas do Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril de 2020, apontavam diferentes soluções educativas, de modo a assegurar as aprendizagens das crianças e alunos de todos os níveis de ensino. As práticas de Ensino a Distância (EaD) ou práticas de ensino remoto de emergência (Moreira, Henriques & Barros, 2020) com recurso às metodologias digitais, assumiram-se como a solução mais adequada à crise experimentada, visando a resposta assertiva e a minimização dos impactos ao nível do percurso escolar das crianças e alunos.

Partindo das representações de um grupo alargado de professores acerca das políticas implementadas, auguramos conhecer como foram organizadas e planificadas as aulas online. Que plataformas foram utilizadas e como foi estabelecida a comunicação síncrona e assíncrona? De que forma foram desenvolvidas as práticas pedagógicas online?

### **1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

A evolução tecnológica granjeada a partir dos anos 90, permitiu o desenvolvimento da Educação Online, uma das modalidades do EaD.

Complementarmente, o modo de funcionamento, a metodologia de trabalho e a comunicação mediada por computador viriam a revolucionar a educação a distância, assistindo-se a uma mudança de paradigma (Harasim, 2000; Garrison et al., 2000 cit. Isilda, Martinho, Amante, Pereira, & Caeiro, 2017) reconhecida como a terceira geração do EaD.

Assumindo-se como uma alternativa ao ensino presencial, o EaD apresenta-se como “resposta às necessidades emergentes de uma sociedade caracterizada por elevados níveis de competitividade em que o ‘tempo’ é um fator crítico no desenvolvimento dos indivíduos e das instituições” (Costa & Peralta, 2001, p. 488).

Conceitualmente o uso da tecnologia que suporta a aprendizagem é conhecido por e-Learning, processo em crescimento desde os anos 90. Quanto ao ensino, previsto com um tempo e um espaço próprio, está a mudar de um modelo fixo e conservador para um modelo que transcende o lugar e o espaço, mas onde a instrução permanece.

O foco na aprendizagem, a ênfase na interação professor-aluno, a utilização de estratégias de trabalho colaborativo e uma aprendizagem mediada por materiais e estratégias que estimulem os alunos a integrar a informação autonomamente e de modo significativo, são os eixos

---

essenciais a uma mudança de paradigma pedagógico, e que enquadraram as propostas mais consistentes de e-learning (Costa & Peralta, 2001).

Na sequência da suspensão das atividades letivas presenciais devido à propagação da doença da Covid-19, professores e alunos viram-se confrontados com a transição abrupta para o online e a uma resposta emergencial com a transferência de metodologias e práticas pedagógicas típicas de contextos de aprendizagem físicos, “naquilo que tem sido designado por Ensino Remoto de Emergência” (Moreira, Henriques & Barros, 2020, p. 352). A resposta emergencial, resultante da imposição de confinamento e de isolamento social, levou as escolas a repensarem as vias de comunicação e interação entre professores e alunos, com base na utilização efetiva de tecnologias de suporte ao EaD.

Todavia, como reconhecem os autores, na maioria dos casos, as tecnologias têm sido utilizadas numa perspetiva instrumental, restringindo-se às metodologias e práticas pedagógicas de pendor meramente transmissivo. Torna-se, pois, urgente a reconversão e transição deste ensino remoto de emergência, para uma “educação digital em

rede de qualidade” (p. 352), onde a planificação e organização do ambiente digital em rede, a comunicação e a seleção das tecnologias e conteúdos digitais adequados serão de extrema relevância.

Pois, mais do que transferir práticas presenciais, é urgente a criação de verdadeiros modelos de aprendizagem virtuais que agreguem espaços de desconstrução e de promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (Monteiro, Moreira & Almeida, 2012).

Na perspetiva construtivista, há lugar à criticidade, as atividades têm maior duração, são mais estruturadas, o docente deixa de ser um transmissor do conhecimento e assume o papel de orientador, exige-se meios de comunicação para permitir a troca permanente de ideias entre docentes e entre os estudantes e vice-versa. Incentiva-se a formação de grupos de trabalho para a realização de tarefas e análise crítica dos conteúdos de modo a motivar o aprendiz. É estimulada a criação de grupos e redes de discussão (cooperativos e colaborativos) e por fim, é incentivada a autoavaliação e heteroavaliação dos estudantes.

A transição recomendada deverá enquadrar um novo design de ambiente de aprendizagem em contexto virtual que enfatize a aprendizagem do estudante. Para Lencastre e Araújo (2009) o grande desafio

que se coloca à educação online é a criação de uma cultura de aprendizagem em convergência com a abordagem construtivista, que transfira para o aprendiz a interpretação com vista à construção da sua própria representação do conhecimento, de acordo com os seus marcos referenciais.

Para Moreira, Henriques & Barros (2020) é igualmente recomendável a criação de uma boa estrutura de comunicação para gerar uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem (p. 354), onde o estudante se sinta conectado e motivado. Nas salas de aula virtuais a comunicação assume caráter síncrono ou assíncrono.

Para além dos espaços de comunicação assíncrona, as plataformas, normalmente, também possuem ferramentas de comunicação instantânea incorporadas, como o BigBlueButton na Moodle, embora os estudantes, geralmente prefiram se comunicar através de ferramentas de comunicação mais informais, como, por exemplo o WhatsApp (Moreira, Henriques & Barros, 2020, p. 355).

## **2. Políticas Educativas Emergentes: Discursos e Práticas**

No auge da crise pandémica da COVID-19, e no seguimento da suspensão das atividades letivas presenciais, foram aprovados inúmeros normativos com vista à regulamentação da transferência das práticas

presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem. Constituíram enquadramento legislativo a este estudo, o Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril de 2020, a Resolução do Conselho de Ministros 53-D/2020, de 20 de julho de 2020, o Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas e o documento de apoio Contributos para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas.

### **2.1 Plano de Ensino a Distância (E@D)**

Na RAM, na sequência do encerramento das escolas, a Direção Regional de Educação (DRE) da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT) publicou o Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020 de 13 de abril de 2020, sobre o Ensino à Distância/3º período letivo, onde é exposto “um conjunto de orientações e recomendações sobre a conceção e implementação de um Plano de Ensino à Distância, para um contexto único, nunca antes perspetivado, a todos os estabelecimentos de educação e ensino” (p. 3) da RAM.

Neste sentido, as escolas foram interpeladas a “elaborar e aprovar o seu Plano de Ensino à Distância, disponibilizando-o de imediato no

---

site/página da própria escola, (para conhecimento da comunidade educativa e da DRE)” (Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020 p. 2). Com recurso às metodologias digitais era necessário assegurar as respostas adequadas que permitissem “garantir o direito de aprender; manter proximidade e contacto regular com os seus educadores/professores e colegas; consolidar as aprendizagens já adquiridas, dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem e desenvolver novas aprendizagens” (p. 2). Na conceção e prossecução dos Planos de E@D as escolas deveriam mobilizar para o efeito toda a comunidade educativa.

Compete ainda à escola: “a) orientar e aconselhar as famílias na organização das atividades pedagógicas, nomeadamente do tempo e métodos de estudo (...); b) fornecer materiais e recursos às crianças e aos alunos (...); c) apoiar as famílias na gestão de comportamentos das crianças/alunos facultando orientações e estratégias adaptadas à realidade sociofamiliar, à idade e às especificidades dos educandos” (Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020, p. 5).

No que concerne à Resolução do Conselho de Ministros 53-D/2020, de 20 de julho de 2020 foram aprovadas um conjunto de medidas ex-

cecionais para o ano letivo 2020/2021 no âmbito da pandemia da doença COVID-19, que confirmaram os regimes do processo de ensino e aprendizagem misto e não presencial, não obstante, a manutenção do presencial como regime regra. Quanto à organização e funcionamento das atividades letivas e formativas estas deveriam desenrolar-se por referência ao Decreto-Lei n.º 55/2018, bem como o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais.

Foram considerados “os equilíbrios necessários entre diferentes metodologias e diferentes momentos de trabalho” (DGE, 2021, p. 2). Estas e outras diretrizes, resultantes da reflexão e aprofundamento do Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas, foram acauteladas nos Planos de E@D construídos por cada escola, designadamente, a gestão dos momentos síncronos e assíncronos. A estrutura do citado roteiro segue uma lógica sequencial de implementação do Plano de E@D expondo as orientações e recomendações a considerar na sua elaboração. Define ainda que compete à escola, “refletir sobre os princípios apresentados e desenvolver o seu Plano de E@D, encontrando as respostas mais adequadas e potenciadoras do sucesso educativos dos alunos” (p.

1).

### 3. Opções Metodológicas

A componente empírica da investigação que aqui reportamos logrou inventariar as representações de um grupo de professores acerca da operacionalização do Plano de E@D. Este documento orientador, elaborado e aprovado pelas escolas, configurou e inventariou os recursos e as metodologias digitais necessárias no momento em que a pandemia da COVID-19 levou à suspensão das atividades letivas, não letivas e da componente de apoio à família, de caráter presencial.

Visou-se, deste modo, conhecer o trabalho docente e respetiva adaptação aos processos de ensino e aprendizagem ao virtual, bem como o apoio e acompanhamento providenciado pelas escolas ao seu corpo docente. Procurou-se ainda, aclarar as experiências pedagógicas no concernente às metodologias, estratégias, instrumentos pedagógicos utilizados e respetiva adaptação aos novos ambientes virtuais de aprendizagem em que o virtual se converteu em espaço de aprendizagem e interação.

De caráter descritivo e interpretativo (Amado, 2013), a investigação aqui retratada incidiu no paradigma qualitativo (Bodgan & Biklen,

1994), justificado pela riqueza e possibilidade de descrição e pormenorização dos dados.

Para a operacionalização da investigação foi elaborado um inquérito por questionário com 9 questões abertas, por permitir “uma expressão livre das opiniões dos respondentes” (Amado, 2014, p. 271), disponibilizado aos respondentes através do Google Forms, sobre os processos de ensino-aprendizagem no EaD, procurando inquirir visões e práticas implementadas nos novos ambientes virtuais de aprendizagem.

Quanto ao método de seleção dos inquiridos, optou-se por considerar os docentes das diferentes escolas do Concelho do Funchal, com Planos de E@D aprovados, tendo-se para o efeito enviado o inquérito por questionário por email. Lográmos com a participação de 100 professores e educadores, maioritariamente mulheres, 74%, com diferentes perfis cujas idades oscilam entre 30 e 60 anos de idade, muito embora, 7 respondentes se situem no intervalo +60 anos. Os períodos de docência variam entre os 4 e os 40 anos, sendo que todos exercem em instituições públicas. Os participantes distribuem-se pelos diferentes níveis de ensino, mas, maioritariamente nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Cerca de 25% desempenham funções em estruturas intermédias de coordenação pedagógica; 30% assumem a direção de

turma e os restantes 45% são professores titulares (1º ciclo) e outros que integram os respetivos conselhos de turma.

Os sujeitos da pesquisa foram convidados a revisitar os processos de elaboração do Plano de E@D e respetivas fases da operacionalização. Os processos de ensino-aprendizagem desencadeados e elencados nos Planos de E@D ocorreram quando as aprendizagens virtuais se tornaram a única opção de continuidade da escola, mediante o confinamento global. Instámos à tipificação das interações estabelecidas entre os diferentes parceiros educativos. Pedimos ainda que assinalassem os pontos fortes e fracos, emergentes desta fase, em que o ensino-aprendizagem se desenvolveu extraordinariamente em espaços virtuais.

Ainda na sequência da implementação dos Planos de E@D das escolas, as questões sobre o trabalho colaborativo entre os professores e o acompanhamento das respetivas lideranças no processo haveriam de permitir um conhecimento objetivo da realidade experienciada. Nestes ambientes virtuais de aprendizagem, a compreensão do nível de participação dos alunos, bem como o grau de envolvimento dos encarregados de Educação pela importância no sucesso do E@D revelaram-se essenciais.

Para a análise dos dados recorreu-se à técnica da análise de conteúdo que, segundo Vala (1986), visa “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104).

Da leitura flutuante aos dados recolhidos emergiu a análise que se segue orientada para o levantamento das respostas às questões formuladas e objetivos que permearam a pesquisa que aqui reportamos.

#### **4. Análise e Discussão dos Dados**

Discorremos nesta fase os resultados da investigação empírica, cuja análise espelha a sistematização das vozes dos participantes e constituem um roteiro dos processos vivenciados pelos próprios. O inquérito por questionário convidava à reflexão acerca dos Planos de E@D e principais desafios à sua operacionalização e ao apuramento das metodologias, estratégias e instrumentos pedagógicos utilizados. A partir da reconstrução dos cenários de aprendizagem virtuais procurava-se conhecer o grau de participação dos alunos nos desafios lançados e o grau de implicação dos encarregados de educação, parceiros fundamentais em todo o processo. As novas dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem emergentes de um regime não presencial justificaram a auscultação sobre o trabalho colaborativo entre professores

e o apoio disponibilizado pelas escolas aos docentes na preparação e realização das aulas na modalidade de E@D.

#### **4.1 Planos de E@D - desafios**

O desenvolvimento de um Plano de E@D é um processo que flui e se alicerça na procura permanente das melhores respostas às características da comunidade escolar, quer ao nível tecnológico, quer das suas competências digitais (DGE, 2020). Nesse sentido, e segundo os respondentes, houve uma grande mobilização para a mudança que se impôs num momento de crise pandémica. Desde logo as escolas abraçaram o desafio de elaboração dos Planos de E@D em função das realidades dos seus contextos (recursos técnicos e humanos disponíveis, competências digitais dos docentes, situação dos alunos), refletindo, organizando, orientando e supervisionando a operacionalização dos mesmos, conforme reconhecido pela grande maioria dos inquiridos. A intencionalidade de chegar a todos os alunos foi alcançada, em convergência com a prossecução dos objetivos traçados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais. As lideranças intermédias foram de extrema relevância na definição e orientação pedagógica facultada, reconhecida pela maioria dos

sujeitos da pesquisa. O diretor de turma a partir do 2º ciclo assumiu a articulação entre professores e alunos.

A constituição de equipas de apoio para dar resposta e organizar questões emergentes, contribuiu para o sucesso e assertividade dos Planos de E@D. Foram proporcionadas sessões de formação e esclarecimento com vista a proficiência na utilização das plataformas digitais. Estas foram definidas por suporte, segurança e harmonização nos Planos de E@D atendendo-se às suas possibilidades de promoção de espaços de aprendizagem dinâmicos, interativos e eficazes. Verificou-se, na voz de um inquirido, “(...) a antecipação de constrangimentos, organização atempada de recursos e diretrizes, definição de estratégias, resolução de problemas, nomeadamente ao nível informático e de acesso à internet, com vista à inclusão de alunos e docentes” (Participante 23). A disponibilização de apoio técnico e pedagógico aos professores foi uma realidade tendo em vista a utilização dos meios tecnológicos com a criação de uma equipa de apoio tecnológico que organizou os meios e facultou apoio individualizado a todos.

A comunicação em rede foi uma prática recorrente tendo-se estabelecido circuitos de comunicação eficazes dirigidos a todos os elementos da comunidade escolar, com definição clara dos papéis atribuídos a

---

cada elemento, bem como as formas de organização de reuniões/encontros e esclarecimentos.

A decisão do modelo de Plano de E@D foi consensual e integrou aspetos como a definição de horários semanais a cumprir pelos alunos: fixa ou flexível, incluindo os necessários tempos de pausa; a organização de equipas pedagógicas para a conceção de um plano de trabalho semanal para cada grupo/turma, sob a orientação do coordenador de escola ou diretor de turma e a equação de modos de trabalho a distância, com recurso às sessões síncronas.

Na escolha das ferramentas e plataformas optou-se pela uniformização das mesmas, com vista à harmonização dos processos, de modo a simplificar a concentração dos alunos nos espaços digitais. Na opinião de alguns respondentes a opção por uma única plataforma de contacto favoreceu a otimização da sua aplicação, e respetivo suporte técnico às práticas veiculadas nas mesmas, sempre que se revelou necessário. Por parte da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia foi recomendado por razões de segurança, o uso das plataformas Microsoft Teams e o Moodle Escolas, disponível a todos os ciclos de ensino e que contava com o apoio de uma equipa para auxiliar os do-

centes na sua utilização. Verificou-se que esta recomendação foi seguida pelas escolas.

A necessidade de criação de uma equipa de apoio tecnológico que organiza os meios, dá orientações e capacita os professores, sobre soluções de comunicação é transversal aos documentos oficiais estudados. Deveria evitar-se ainda, uma dispersão por plataformas e formas de cooperação e aconselhava-se a não utilização das redes sociais, canais de *streaming* não seguros, blogs e sites públicos, evitando-se a exposição indevida de dados dos alunos e dos professores, de acordo com o Regulamento Geral da Proteção de Dados. (Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020).

A promoção do trabalho colaborativo e a interajuda entre docentes, num momento de profundas e aceleradas mudanças, expressão da promoção da partilha e colaboração entre pares é particularmente relevante. “Importa, pois, incentivar a colaboração e o espírito de equipa, conferindo, assim, segurança aos professores, num momento de experimentação de novos modos de ensinar” (DGE, 2020, p. 5). Para um dos respondentes a interação entre docentes foi uma constante: “Otimização da Interação e colaboração entre todos”. (Participante 20) Numa atitude de entreajuda imprescindível à adaptação aos novos

processos de ensino, aprendizagem em ambientes virtuais, os professores envolvidos na investigação admitiram um aumento do trabalho colaborativo entre docentes, expressão da nova realidade das escolas.

#### **4.2 Ambientes Emergentes de Aprendizagem**

Quando questionados acerca das estratégias, metodologias e instrumentos pedagógicos utilizados, os docentes, maioritariamente, referiram que os processos de ensino aprendizagem assentaram nas interações estabelecidas nos momentos síncronos e assíncronos através das plataformas Team e Moodle. Foram apontadas diversas estratégias designadamente a corresponsabilização do aluno na sua aprendizagem, a gamificação de conteúdos, a metodologia de trabalho de projeto, a aprendizagem cooperativa, os recursos digitais e interativos e o fomento da autorregulação e autoavaliação. Independentemente das plataformas adotadas no apoio ao ensino e aprendizagem, foram rentabilizados outros recursos tecnológicos, tais como: o e-mail, WhatsApp, blogs, entre outros.

Todavia, e de acordo com as declarações proferidas por alguns respondentes, a passagem do presencial para o virtual não desencadeou alterações significativas nas estratégias, metodologias e instrumentos

pedagógicos utilizados. Para alguns inquiridos, e apesar da migração dos espaços de aprendizagem formais para os ambientes virtuais, as práticas transmissivas e cristalizadas da escola fabril perpetuaram-se deixando claro que em algumas escolas não se está a aproveitar as circunstâncias emergenciais da pandemia para realizar mudanças substanciais na sua estrutura organizacional, mantendo-se:

O invariante cultural consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança (Fino. 2009, p. 1).

No domínio das parcerias, os encarregados de educação apresentaram-se como parceiros fundamentais, numa fase em que a educação e os processos de ensino-aprendizagem ocuparam espaços virtuais de aprendizagem. Das respostas alocadas à questão sobre o grau de envolvimento dos encarregados de educação ficou claro que, à medida que se evolui nos níveis de escolaridade, o grau de implicação dos encarregados decresce, apurando-se que é no 1º Ciclo de Escolaridade que as parcerias estabelecidas são em maior número.

O reajustamento do modelo de avaliação impôs-se atendendo ao novo

formato virtual de mobilização das aprendizagens. Com efeito, os professores reconheceram a necessidade de reajustar os processos de avaliação com ênfase na modalidade de avaliação formativa. “A avaliação formativa norteia todo o processo, tendo sido suprimida a componente sumativa” (Participante 23).

Apesar de algumas opiniões divergentes foi reconhecido pela maioria dos sujeitos da pesquisa que os novos modelos de organização da ação pedagógica centrada nos aprendentes, a ênfase na metodologia de trabalho de projeto, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de novas experiências de comunicação desencadeiam a emergência de ambientes inovadores de aprendizagem assentes na proatividade e autonomia do aprendiz, expressão das novas formas de aprender consubstanciadas no pensamento de Papert (2008) para quem “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando” (p. 34) numa cultura de responsabilização pessoal.

O fecho das escolas ampliou os constrangimentos no acesso às aprendizagens a partir de casa. A falta de recursos tecnológicos dos alunos, devido às suas condições socioeconómicas, desencadeou dificuldades adicionais de aprendizagem e o acréscimo das disparidades no acesso

à educação. Apesar das desigualdades também existirem na modalidade de ensino presencial, decorrentes de diversos fatores económicos, sociais e culturais, registaram-se evidências da não existência de igualdade de oportunidades no E@D representadas nas dificuldades registadas e nos casos de abandono de cursos EFA reportados, expressão das assimetrias no acesso à educação nos espaços virtuais. “Tendo em consideração que muitos alunos não têm computador em casa nem acesso à internet há um perigo elevado da desigualdade, já existente, tornar-se fulminante. (..) O fecho das escolas será prejudicial para os mais vulneráveis e com necessidades a todos os níveis.” (Participante 58) .

No domínio da operacionalização do Plano de E@D, foram igualmente referenciadas algumas dificuldades, designadamente a falta de feedback, a falta de apoio, o envio de orientações múltiplas e confusas por email, e a falta de formação e de apoio na utilização das plataformas e ferramentas digitais, sustentando a necessidade de formação dos docentes nesta área específica.

### **Reflexões finais**

Quando a crise pandémica se instalou, o encerramento das escolas foi

a resposta necessária para conter a propagação da COVID-19. De imediato assistiu-se à mobilização de todos os autores educativos na procura de novos modos de ação pedagógica migrantes dos espaços físicos e em trânsito para os ambientes virtuais de aprendizagem.

Na sequência da suspensão das atividades letivas presenciais vários documentos orientadores foram emergindo consubstanciando instrumentos de apoio às escolas, na conceção da melhor estratégia e Plano de Ensino a Distância (E@D), em conformidade com a realidade dos seus contextos.

Na fase da elaboração do Plano de E@D apelou-se ao envolvimento de todos os atores educativos visando a apropriação das ações a incrementar. Esta mobilização na tomada de decisão de todos confluuiu para a reflexão, organização e definição do Plano de E@D adequado aos recursos disponíveis e ao público-alvo.

Verificamos que a resposta emergencial consignada nos Planos de E@D foi a possível dada a situação inusitada vivenciada. Porém, as respostas pedagógicas emergentes requerem uma nova estrutura e enquadramento organizacional, assente no paradigma da educação digital em rede caracterizado pela conectividade, rapidez, fluidez e autonomia do aprendiz.

Reconhecidamente complementares ao ensino presencial pelos respondentes, as plataformas e ferramentas digitais propiciaram algumas aprendizagens significativas por parte dos alunos, apesar das assimetrias registadas e das desigualdades verificadas no acesso às mesmas. Os depoimentos recolhidos apontam para um período atípico, repleto de desafios e aprendizagens, que implicou adaptações permanentes num espaço virtual tão desconhecido como presente visando a manutenção das aprendizagens de todos os alunos.

### **Referências Bibliográficas**

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F., & Peralta, M. H. (2001). E-learning: formação de formadores para a construção de contextos de aprendizagem significativa. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Tecnologias em Educação* (pp. 488-497). Atas do X Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Lisboa: DGE/ME

- Direção Geral de Educação (2020). Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. Lisboa: DGE/ME.
- Direção Geral de Educação (2021). Contributos para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas. Lisboa: DGE/ME.
- Direção Regional de Educação (2020). *Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020*. RAM: SRECT.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Orgs.). *Educação em Tempos de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. (2009). Inovação e Invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Bração (Orgs.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.259-278). Funchal: Grafimadeira.
- Ishida, M., Martinho, A., Amante, L., Pereira, P., & Caeiro, S. (2017). Comparação entre modelos pedagógicos de dois cursos de licenciatura na modalidade a distância em ciências aplicadas em Portugal e no Brasil. In P. Dias, D. Moreira & A. Quintas-Mendes (Coords.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital* (pp. 79-116). UAb.
- Lencastre, J., & Araújo, M. J. (2008). Educação online: uma introdução. *E-activity and learning technologies: the proceedings of the IASK*, 1-6.
- Monteiro, A., Moreira, J., & Almeida, C. (2012). *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, J., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*. 34, 351-364.
- Papert, S. (2008). A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed.
- Presidência do Conselho de Ministros (2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 2 de julho, publicada no DR, 1.ª série, de 20 de julho.
- UNESCO (2020). Coalizão Global de Educação. #AprendizagemNunca-Para. Resposta da Educação frente à COVID-19. Paris: Unesco.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 102-128). Porto: Ed. Afrontamento.

**Notas biográficas:**

Gorete Pereira é doutorada em Ciências da Educação na área de especialização de Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira. Pós-Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. É Mestre em Educação na Área de Supervisão Pedagógica pela Universidade da Madeira. É Professora Auxiliar da Universidade da Madeira na Faculdade de Ciências Sociais - Departamento de Ciências da Educação, onde exerce funções docentes e de supervisão pedagógica. Com afetação às áreas disciplinares de Prática Pedagógica, Correntes Contemporâneas da Pedagogia, Educação Comparada, TIC e Inovação e Investigação em Educação, leciona aos cursos de licenciatura em Educação Básica e Ciências da Educação, aos mestrados de Educação Pré-escolar e Ensino 1º ciclo do Ensino Básico, Inovação Pedagógica e Administração Educacional e ao doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica. Tem dado seguimento a investigações decorrentes das suas áreas de interesse, na qualidade de investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMA). Integra a equipa diretiva do CIE-UMA.

Nuno Fraga é doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Mestre em Educação na Área de Administração Educacional. É Professor Auxiliar a tempo integral e em regime de dedicação exclusiva na Faculdade de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, com afetação às áreas disciplinares de Administração Educacional e Estudos Comparados, sendo o atual Diretor do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira e do curso de 2.º Ciclo em Ciências da Educação – Administração Educacional (Mestrado). Entre as suas áreas de interesse encontram-se as seguintes: Administração e Liderança Educacional, Intervenção Comunitária, Cidades Educadoras, Dimensão Europeia da Educação, Histórias de

Vida, Paulo Freire.

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia é doutorada em Ciências da Educação, e Mestre em Educação, na área de Supervisão Pedagógica. É Professora Auxiliar Convitada a tempo integral na Universidade da Madeira, onde exerce funções docentes e de supervisão pedagógica. Leciona aos cursos de licenciatura em Educação Básica e Ciências da Educação, aos mestrados de Educação Pré-escolar e Ensino 1º ciclo do Ensino Básico, Inovação Pedagógica, Supervisão Pedagógica e Administração Educacional e Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica.

É orientadora científica de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assim como de relatórios de mestrado profissionalizante. É membro da equipa de investigadores integrados do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, CIE-UMA. Tem participado em júris de mestrados profissionalizantes, bem como de Mestrados Académicos e de Doutoramentos. É vogal do júri das provas de avaliação dos candidatos à Frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos (Licenciatura em Ciências da Educação - Curso de Educação Básica), desde 2015. É membro do Conselho de Curso do 1º ciclo em Educação Básica, para além de fazer parte de comissões organizadoras e científicas de eventos dinamizados pelo CIE-UMA.

As suas áreas de interesse de investigação centram-se nos Processos Pedagógicos e designadamente na Avaliação das Aprendizagens, na Autonomia e Flexibilidade Curricular e na Formação inicial e contínua de professores, tendo efetuado algumas publicações nestas áreas científicas.