

ENSINANDO E APRENDENDO NO OLHO DO FURACÃO: PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM NA PANDEMIA DE COVID-19 EM PORTUGAL¹

Silvana Ramos Lento²
Marília Favinha³

Resumo

Este artigo é um desdobramento da dissertação de mestrado intitulada “O Impacto da Pandemia de COVID-19 na Qualidade da Aprendizagem dos Alunos: Percepções e Representações da Equipa Diretiva e dos Professores num Agrupamento de Escolas do Alentejo”⁴, defendida na Universidade de Évora, em Portugal, no ano de 2022. O contexto de estudo é um agrupamento de escolas no Alentejo, que recorreu ao ensino a distância maioritariamente por computador, para seguir com a aprendizagem dos alunos no primeiro momento da pandemia. A metodologia serviu-se de método misto com triangulação de resultados, fez recurso à Matriz SWOT, apoiando-se em bibliografia específica. Os dados apontam para o alcance das metas estabelecidas no Plano de Ensino a Distância *online*, evidenciando ameaças e oportunidades, com indicação de que o período pandémico tem proporcionado lições em gestão e docência.

Palavras-chave: impacto(s) da pandemia de Covid-19; qualidade da aprendizagem; ensino a distância *online*.

TEACHING AND LEARNING IN THE EYE OF THE HURRICANE: PERCEPTIONS AND REPRESENTATIONS ABOUT THE QUALITY OF LEARNING IN THE PANDEMIC OF COVID-19 IN PORTUGAL

Abstract

This article is an offshoot of the master's thesis entitled "The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Student Learning: Perceptions and Representations of the Management Team and Teachers in a Grouping of Alentejo Schools", defended at the University of Évora, Portugal, in 2022. The context of study is a group of schools in Alentejo, which used distance learning mainly by computer, to continue with the learning of students in the first moment of the pandemic. The methodology used a mixed method with triangulation of results, made use of the SWOT Matrix, based on specific bibliography. The data point to the achievement of the goals established in the online Distance Learning Plan, evidencing threats and opportunities, with indication that the pandemic period has provided lessons in management and teaching.

Keywords: impact(s) of the Covid-19 pandemic; quality of learning; online distance learning.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL OJO DEL HURACÁN: PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN LA PANDEMIA DE COVID-19 EN PORTUGAL

¹ Artigo recebido em 14/02/2023. Avaliação em 01/03/2023. Aprovado em 28/03/2023. Publicado em 05/04/2023

² Mestra em Ciências da Educação, Universidade de Évora - PT, Professora do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação de Florianópolis. E-mail: silvana.lento@sme.pmf.sc.gov.br

³ Doutora em Ciências da Educação, Professora do Departamento de Pedagogia e Educação, Diretora do Mestrado em Ciências da Educação: Administração, Regulação e Políticas Educativas, Universidade de Évora - PT. E-mail: mfavinha@uevora.pt

Resumen

Este artículo es una rama de la tesis de maestría titulada "El impacto de la pandemia de COVID-19 en la calidad del aprendizaje de los estudiantes: percepciones y representaciones del equipo directivo y los profesores en una agrupación de escuelas alentejanas", defendida en la Universidad de Évora, Portugal, en 2022. El contexto de estudio es una agrupación de escuelas en Alentejo, que utilizaron la educación a distancia principalmente por computadora, para continuar con el aprendizaje de los estudiantes en el primer momento de la pandemia. La metodología utilizó un método mixto con triangulación de resultados, haciendo uso de la Matriz DAFO, basada en bibliografía específica. Los datos apuntan al logro de las metas establecidas en el Plan de Educación a Distancia en línea, evidenciando amenazas y oportunidades, con indicación de que el período de pandemia ha proporcionado lecciones de gestión y enseñanza.

Palabras clave: impacto(s) de la pandemia de Covid-19; calidad del aprendizaje; Aprendizaje a distancia en línea.

Um tsunami chamado Covid-19: contextualização

Com 257.513.027 de casos confirmados e 5.150.399 de mortes ocorridas no mundo até a segunda quinzena de novembro de 2021⁵ (Johns Hopkins University, 2021), a pandemia de Covid-19 pode ser caracterizada como uma espécie de hecatombe sanitária, surpreendendo pela celeridade com que o vírus se tem propagado, o que dificulta a escolha de estratégias mais eficazes de enfrentamento à doença (Carvalho & Werneck, 2020).

Numa perspectiva sociológica, posto que a trama causal da pandemia de Covid-19 é complexa e extrapola os campos epidemiológicos e infecciológicos, ainda que não os dispense (Souza, 2020), conjectura-se que múltiplos fatores econômico-sociais participem das causas da pandemia, num processo de retroalimentação. Neste sentido, o entrelaçamento de fios causais é composto por uma multiplicidade de fatores, cuja interação resulta num *loop* ou laço infinito. Assim, dentro do que se aproxima de um dilema de causalidade, é possível arriscar uma analogia. Tem-se, pois, que múltiplos fatores econômico-sociais (A) levam ao caos pandémico (B) que, por sua vez, leva à desordem econômico-social, e, assim, sucessivamente, circulando e fechando em torno de si mesmo, sendo seu fim um reinício, numa relação de retroalimentação, uma afetando a outra.

⁵ 673.010.767 de casos e 6.854.962 de mortes em dados atuais no dia 13 de fevereiro de 2023. Disponível em <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em 13/02/2023.

Figura 1 – *Loop* infinito da pandemia de Covid-19

A: desordem económico-social

B: Caos pandémico



Neste sentido, A é causa de B quando A é requisito necessário, mas não suficiente para a ocorrência de B; ou seja, na ausência de A não há B (se não A não B). Isto implica dizer que a desordem econômico-social está na base do caos pandêmico, é um de seus componentes, mas não é necessariamente suficiente para causar o caos. Forma-se, deste modo, um círculo vicioso, um *loop* infinito, para o qual parece não haver saída. No campo informático, para sair do laço infinito, usa-se o *break*, forçando-se a paragem.

A mitigação da pandemia de Covid-19 aponta para soluções farmacológicas (vacinação e tratamento eficaz) e, também, não farmacológicas (medidas de higiene e distanciamento físico), que são apenas parte do processo de “quebra” do laço. Além das medidas citadas, o *break*, que vai permitir a saída desta situação, requer o empenho de todos - governos, setor privado, sociedade civil e todos ao redor do mundo, por meio da promoção de objetivos sustentáveis, como, por exemplo, os sugeridos na *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015), documento que propõe, entre outras ações, o enfrentamento ao desequilíbrio econômico-social, pois “questões globais exigem uma mudança urgente no nosso estilo de vida e uma transformação do nosso modo de pensar e agir” (UNESCO, 2017, p. 1). Neste sentido, ações contrárias ao bem comum e ao desenvolvimento sustentável tendem a aumentar o risco de ficar a dar voltas recorrentes ao laço infinito, com incalculáveis prejuízos à sociedade.

Os impactos reais da pandemia ainda não são conhecidos em sua totalidade, porém, com base noutras catástrofes de que se têm conhecimento na história humana, estima-se que os efeitos pandémicos sejam sentidos por muitos e longos anos, nas mais diversas áreas. A educação é uma delas.

Efeito(s) pandémicos na educação: o fechamento de escolas

De acordo com dados da UNESCO (2020), em meados de abril do ano letivo transato de 2019-2020, 117 países estiveram com as escolas totalmente fechadas, atingindo, naquele mês, 1.134.916,281 estudantes, perfazendo um total de 72% de matrículas, e impactando sistemas educativos em todo o mundo.

No que concerne a registros de fechamentos anteriores de escolas, Alban Conto, Akseer, Dreesen, Kamei, Mizunoya e Rigole (2020) referem que há consenso sobre a existência de prejuízos causados à aprendizagem dos alunos em situações similares, embora as evidências sobre a extensão dos danos sejam limitadas. Estes autores acrescentam que *“any interruption in schooling, including regularly scheduled breaks, can result in significant learning loss”* e alertam que, ao medir os efeitos do fechamento das escolas na aprendizagem, ainda há que se considerar as desigualdades existentes, que já eram grandes antes da pandemia e tendem a aumentar na situação atual (Ibidem, p. 7). Diversos autores pontuam que as interrupções causadas pelo encerramento de escolas podem levar à redução da aprendizagem, e citam como exemplo as pausas transitórias no Malawi e as greves dos professores em Ontário (Ibidem, p. 7). Estudos que medem o impacto do fechamento de escolas por condições climáticas extremas e desastres naturais apontam para sérias consequências à aprendizagem, como o encerramento escolar em Maryland, nos Estados Unidos e o terramoto de 2005 no Paquistão. Fechamentos prolongados de escolas em África Ocidental depois do surto de Ebola de 2013-2014 também mostram a gravidade de seu impacto negativo na educação, embora os dados empíricos sejam poucos sobre a perda de aprendizagem resultantes. O encerramento das escolas pode resultar em desordem económica e social, tende a afetar a qualidade da aprendizagem e é particularmente prejudicial aos alunos em situação de vulnerabilidade, uma vez que os efeitos da crise sanitária acentuam as discrepâncias existentes na área educativa, bem como em outros pontos da vida dos alunos já marginalizados, tais quais: i) aprendizagem interrompida; ii) má nutrição, confusão e estresse para os professores; iii) pais despreparados para a educação a distância em casa; iv) desafios

na manutenção e melhorias do ensino a distância; v) ausência de cuidados às crianças; vi) altos custos económicos; vii) pressão não intencional nos sistemas de saúde; viii) maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos; ix) aumento das taxas de abandono escolar; x) maior exposição à violência e à exploração; xi) isolamento social e xii) desafios para mensurar e validar a aprendizagem (UNESCO, 2020). Logo que se tomou conhecimento da pandemia, estimou-se que as medidas de isolamento social, envolvendo o fechamento de escolas, causariam uma interrupção na educação escolar mundial por algum tempo e que, na falta de um planeamento cuidadoso e produtivo para proteger as oportunidades de aprender neste período, esta descontinuação causaria significativas perdas de aprendizagem para os alunos (Reimers & Schleicher, 2020).

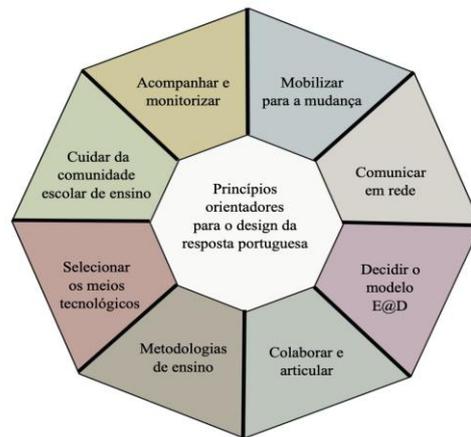
Dentro do novo cenário, tornou-se necessário desenvolver estratégias e planos de ensino emergenciais para dar continuidade às atividades educativas, por meio de modalidades alternativas, com base no ensino a distância, com recorrência a diversos dispositivos, como televisão, rádio, plataformas *online*, entrega de materiais impressos em casa, dentre outros, para seguir com o processo de aprendizagem). As prioridades educativas em resposta à crise sanitária variaram entre os muitos lugares acometidos pela pandemia e, entre as questões mais desafiadoras, tiveram destaque: i) assegurar a continuidade da aprendizagem acadêmica para os alunos; ii) apoiar os alunos que não possuem habilidades para o estudo independente; iii) assegurar a continuidade e integridade da avaliação da aprendizagem dos alunos; iv) assegurar apoio aos pais para que possam apoiar a aprendizagem dos alunos e v) assegurar o bem-estar dos alunos e dos professores. (Reimers & Schleicher, 2020). Neste sentido, a modalidade de E@D foi a alternativa considerada mais viável para a resposta ao fechamento de escolas, com o aval de importantes órgãos internacionais. A implementação deste tipo de resposta, com recurso ao computador, enfatizou a necessidade de uma maior digitalização dos processos educativos e da criação de condições que a suportem, tanto em matéria de equipamentos e recursos digitais, como de capacitação digital (ou de algum conhecimento) dos docentes, discentes e encarregados de educação. Responder a um desafio de dimensões ainda desconhecidas requer medidas emergenciais, que garantam a aprendizagem de todos, bem como a formação de indivíduos críticos, para (con)viver neste tempo histórico/social e contribuir com o bem comum. O fechamento de escolas pela pandemia de Covid-19 aponta para um prognóstico pouco otimista no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. O resultado só poderá ser conhecido no futuro, mas já é possível fazer simulações estatísticas a respeito, e o resultado não é bom (Alban Conto et al., 2020).

Design pedagógico em tempos de pandemia: a resposta portuguesa

O governo português, como parte do plano de contingência da pandemia de Covid-19, decretou o encerramento das aulas presenciais e, por meio da DGE - Direção Geral de Ensino, instituiu estratégias de E@D emergencial, recorrendo a entregas alternativas de ensino, para concluir o ano letivo de 2019/2020. A diretiva governamental para que os alunos não se deslocassem à escola deu-se por meio de um regime legal voltado àquela realidade, tendo iniciado pelo DL n° 10- A/2020, de 13 de março, que estabeleceu medidas excepcionais e temporárias em relação à pandemia de Covid-19 e que, no capítulo IV, artigo 9º, determinou a suspensão de atividades letivas e não letivas, e formativas, dando início à escola *on ecrã* em Portugal, algo que exigiu esforço e adaptabilidade. A adoção/prática de um modelo de ensino a distância *online* em caráter emergencial requer perspectivas de liderança no âmbito educativo, iniciativa da equipa diretiva, planeamento, espírito colaborativo por parte dos diversos atores educativos, formação docente em tempo recorde, acesso a ferramentas apropriadas por docentes e discentes - de infraestrutura e plataforma -, e muito empenho por parte de todos.

Diante do contexto atípico, a DGE elaborou, em abril de 2020, um roteiro com os 8 *Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância* nas Escolas, para apoiar as 811 unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação, constituídas por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em Portugal continental, na elaboração de seus planos emergenciais. Assim, o documento proposto pela DGE, com o auxílio de escolas e peritos na modalidade de E@D, consubstanciou-se como “um instrumento de apoio às Escolas, na conceção da melhor estratégia e Plano de E@D, tendo em conta a sua realidade e o curto espaço de tempo de que dispõem” (DGE, 2020).

Figura 3 – Esquema do roteiro orientador para o *design* da resposta portuguesa. Adaptado do documento “8 *Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância* nas Escolas”, In: DGE, 2020.



Contendo etapas como definição das estratégias de gestão e liderança; estratégia e circuito de comunicação; modelo de ensino a distância; plano de monitorização e avaliação, o Plano de E@D deve ser entendido como algo dinâmico e em constante melhoria.

Sendo a pandemia de Covid-19 uma crise sanitária, no contexto educativo a resposta portuguesa pautou-se pelas orientações da OMS e procurou assegurar a continuidade da aprendizagem, tentando não deixar nenhum aluno de fora, de modo que qualidade da aprendizagem assumiu contornos proporcionais ao momento vivido, com foco na maximização da aprendizagem de todos. Isto porque a constituição/implementação do Plano de E@D emergencial fez parte de uma prática educativa aprendida no seu fazer diário, dentro de uma pedagogia do possível, uma vez que pouco se sabia a respeito. Não há dúvidas de que os resultados precisam ser contextualizados. De momento, ainda em pandemia, poucos resultados são conhecidos, quadro que pode vir a mudar, com a apuração dos resultados obtidos a partir da monitorização.

Em Portugal, cada agrupamento de escolas - AE teve autonomia para criar o seu plano de ensino/aprendizagem, promover formação aos professores, adaptar conteúdos para as aulas diárias - síncronas e assíncronas -, e desenvolver atividades de *feedback* e avaliação, para dar cabo ao ano letivo de 2019-2020. O E@D emergencial foi complementado pela transmissão de aulas via televisão (#EstudoEmCasa), uma resposta elaborada para os alunos que não têm acesso à internet e ao cabo. Caracterizando-se pela universalidade do acesso, a grelha arrancou no dia 20 de abril de 2020. No contexto educativo português, a questão mais desafiadora na resposta à pandemia de Covid-19 foi assegurar a continuidade da aprendizagem dos alunos, não deixando ninguém de fora. Outros desafios, entretanto, se fizeram presentes.

O andamento do Plano de E@D também levou em conta os objetivos expostos no

documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), possibilitando o trabalho com áreas de competências como informação e comunicação; relacionamento interpessoal; pensamento crítico e criativo; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente, dentre outras, nas Aprendizagens Essenciais.

No cenário em questão, foi necessário, também, repensar a forma de avaliar. Avaliar apenas conhecimentos mostrou-se ineficaz na nova modalidade de ensino emergencial. Neste sentido, o documento *Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância* (DGE, 2020) ofereceu contributos, sendo mais uma ferramenta de apoio às Escolas.

O e@d online e a transição para uma educação digital de qualidade

A constatação da pandemia de Covid-19 exigiu medidas excepcionais no âmbito da educação, incluindo a suspensão parcial ou total das aulas presenciais, com uma nova arquitetura pedagógica. Num primeiro momento, recorreu-se ao ensino a distância de emergência maioritariamente por computador, com a transposição de metodologias e práticas pedagógicas típicas das aulas presenciais para um ambiente novo, um espaço virtual. Entretanto, logo percebeu-se que ensinar e aprender na modalidade a distância, sobretudo no ensino *online*, é bem mais do que transpor recursos e atividades presenciais para um novo ambiente, podendo “ser mais exigente do que em regime presencial” (Miranda, 2009, p.1). Assim, em muitos casos, as tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (Barros, Henriques & Moreira, 2020). Neste sentido, os conceitos de E@D, que têm evoluído ao longo dos tempos, de educação *online* (um pouco mais recente) e de ciberespaço - um novo espaço no cenário educativo -, precisam ser revistos, considerados e contextualizados, tanto nos cenários atípicos quanto nos cenários de educação do futuro.

O E@D *online* é uma modalidade que ocorre a distância, com o auxílio de ferramentas tecnológicas. Esta distância, entretanto, é relativa, uma vez que as barreiras geográfico-temporais foram quebradas pelo advento da tecnologia. Assim, apresenta contributo significativo ao tema em debate o conceito de virtualidade, proposto por Lévy (1996), no qual o virtual é descrito como oposto ao atual, “algo desterritorializado, que, embora exija suportes físicos, não possuiaria, de fato, um lugar” (apud Pimenta, 2011, p. 85), facultando encontros cada vez mais efetivos, que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se

tornam “não-presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. (Ibidem). O novo *layout* pedagógico, que apresenta por base o E@D *online*, tem permitido algumas inferências. Para que os impactos da crise sanitária não sejam ainda maiores e catastróficos no campo educativo é necessário despir-se do preconceito, elaborando respostas ajustadas, em diferentes ambientes educativos, sem ideias pré-concebidas, revisitando conceitos e readequando-os. Nesta etapa, há que se evoluir de um E@D emergencial para uma real transição digital, capacitando e instrumentando de forma efetiva os diversos atores e espaços educativos para o uso das tecnologias, que podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, no acesso e na qualidade das aprendizagens. Em outras palavras, na sequência do E@D *online* emergencial, a educação digital, com as experiências adquiridas no enfrentamento à pandemia de Covid-19, deve ser capaz de transitar para um modelo de ensino *online* de qualidade. Neste sentido, não são dispensadas a boa gestão escolar e a atuação dos professores, centrais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Barros, Henriques & Moreira (2020, p. 18) sugerem que o E@D *online* emergencial deve transitar para “uma educação digital em rede de qualidade” e propõem princípios básicos para o *design* de um ambiente *online*, relacionados, por exemplo, à “organização, seleção de recursos, ou espaço virtual constituído por informação que circula nas redes de computadores. ainda, em relação à preparação e avaliação de e-atividades de aprendizagem”, com base na tecnologia, para que todos continuem aprendendo. De forma resumida, os princípios sugeridos são: 1 Planificação e organização do ambiente digital em rede; 2 Comunicação no ambiente digital em rede; 3 Seleção das tecnologias e conteúdos digitais (3.1 Recursos digitais e tecnologias audiovisuais; 3.1.1 Professor *maker*); 4 Preparação de e-atividades; e 5 Avaliação digital. (Ibidem, 353-361).

Para Mercado (2017, p. 2), o sucesso no E@D *online* “depende de programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e comprometidos, e mais os meios apropriados para facilitar a interatividade, respeitando a realidade dos alunos a serem atendidos”, e pressupõe autonomia e maturidade. Isto explica, de certo modo, a dificuldade percebida na aplicação desta modalidade com os ciclos iniciais. Há, ainda, alguns fatores que concorrem para o êxito no E@D *online*, a saber: desenho e conteúdo do curso; capacitação

dos professores; planejamento apropriado da interatividade e do trabalho colaborativo por parte do professor; incorporação de aprendizagem significativa; uso da avaliação formativa e contínua dos alunos através de diferentes meios (Ibidem), e que devem ser levados em conta na avaliação da efetividade e qualidade da aprendizagem no E@D *online* emergencial. Especificamente no E@D, a aprendizagem é expressa por um processo dinâmico e contínuo de construção ativa do conhecimento e aquisição de habilidades, com separação física entre alunos e professores. Neste campo, as características que se destacam são: interesse e motivação para aprender; dedicação e autogerenciamento do tempo; interação e ferramentas de comunicação. Como consequentes, podem ser considerados: autonomia do aluno; estudo independente e ativo; e construção do próprio conhecimento, que se relacionam com aprendizagem colaborativa e a autoaprendizagem. A compreensão do conceito poderá contribuir para a sua aplicação nas práticas educativas e na ideia que se tem de efetividade e qualidade da aprendizagem do E@D *online*, sobretudo o emergencial.

Qualidade da aprendizagem e aprendizagem de qualidade no e@d *online*

A qualidade da aprendizagem apresenta significativa importância para a educação, sobretudo num cenário pandémico como o atual, que recorreu ao E@D emergencial com uma proposta *online* para dar continuidade à aprendizagem.

Em contexto educativo, a representação mental do conceito de qualidade está associada à ideia de “aprendizagem de excelência”, “aproveitamento escolar”, “rendimento académico” e “sucesso escolar”, apenas para citar algumas, além de remeter a movimentos de abordagem e à questão da qualidade educativa. Dentro da nova realidade social e das mudanças ocorridas, o universo semântico de qualidade incorporou a noção de eficiência e eficácia, com foco nos meios e/ou nos resultados, própria da área empresarial. Estes dois termos são interdependentes e constituem condição *sine qua non* para a qualidade da aprendizagem dos alunos. A eficácia aponta para o cumprimento das metas, a realização do que foi proposto, no sentido de atingir os resultados, e o que deve ser levado em conta nesse quesito é se o objetivo de uma determinada modalidade de ensino na qual uma aprendizagem está inserida, foi atingido. Tomando por exemplo o Plano de E@D emergencial em Portugal, trata-se de saber se as crianças continuaram a aprender no contexto do fechamento de escolas pela pandemia de Covid-19 e se o objetivo inicialmente planeado foi atingido. Já a eficiência, aponta diretamente para a qualidade, se a aprendizagem esperada ocorreu com qualidade, no

sentido de excelência. Grosso modo, será possível falar que o Plano foi eficaz e eficiente, se cumpriu o seu objetivo, e se foi realizado com a maior qualidade possível.

A percepção do conceito de qualidade varia de acordo com “o papel e a função onde se desenvolve”, sendo que a discussão acerca do tema, quando envolve aprendizagem, não é recente, e apresenta um caráter “confuso, complexo, contingente e normativo”, possibilitando distintos pontos de vista (Reis, Roldão & Saraiva, 2006, p. 63). Além disso, o conceito de qualidade é pautado por princípios morais, vivências e *status quo* dos sujeitos envolvidos (Oliveira & Araújo, 2004). Neste sentido, os próprios atores educativos são os mais indicados para definir a qualidade que desejam e os caminhos a percorrer para atingi-la, objetivando a melhoria, com base na reflexão.

A qualidade da educação pode ser verificada por indicadores de desempenho, ferramentas utilizadas também na gestão empresarial, para mensurar a performance de uma organização em relação a metas e objetivos específicos. A ideia de indicador, como o próprio nome sugere, é indicar, apontar. No E@D emergencial, uma sugestão de indicador de qualidade para o monitoramento e a regulação das aprendizagens é o grau de satisfação dos intervenientes educativos, que podem recorrer à metacognição como meio autorregulador do processo de aprendizagem. Nesta linha, o documento *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas* (DGE, 2020, p. 20) sugere como indicadores de qualidade o monitoramento do grau de satisfação dos docentes, dos alunos e dos pais/EE, bem como a qualidade do *feedback* dado a alunos, visando o monitoramento das aprendizagens. Como indicadores de quantidade, as escolas podem levar em conta fatores como: - taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores; - n.º de tarefas enviadas pelos professores, em função do plano de trabalho elaborado; - disponibilização de meios tecnológicos de E@D; - apoio ao desenvolvimento de competências digitais de professores e de alunos; - desenvolvimento de mecanismos de apoio, dirigidos aos alunos sem computador e ligação à internet em casa (Ibidem, p. 8).

A qualidade da aprendizagem é um tema importante e recorrente na educação e tem suscitado interesse entre os mais diversos profissionais da área educativa, embora não haja contribuição substancial em termos de esclarecimento sobre o conceito, além da reflexão sobre a relatividade. Este tema não subsiste por si só, inserindo-se nos debates sobre o sucesso qualitativo do sistema de ensino. Assim, para falar de qualidade da aprendizagem, é necessário considerar o ensino como um todo, além de levar em conta os elementos da organização da escola, pois todos estão interligados, de modo a contribuir para a qualidade do

sistema ou conduzi-lo ao fracasso. Neste quesito, importa, também, esclarecer o que se entende por aprendizagem, identificando os construtos teóricos que norteiam a pesquisa que são, neste caso específico, as ideias de Vygotsky e Dewey, e as referências à aprendizagem colaborativa. São muitos, portanto, os fatores envolvidos para clarificar e entender o fenômeno da qualidade em educação, para que se possa compreender a qualidade em aprendizagem e a aprendizagem de qualidade no E@D. Neste trabalho, focalizaremos apenas alguns deles, tidos como mais relevantes para o entendimento do tema em estudo.

Aprendizagem colaborativa no e@d online: interatividade como fator de qualidade

O campo semântico da palavra *colaboração*: cooperação, parceria, associação, participação, solidariedade, sinergia, dá conta da dimensão do termo aprendizagem colaborativa, que evidencia o aluno como interveniente ativo de sua aprendizagem. Neste sentido, o processo colaborativo requer interajuda para que um dado objetivo, previamente combinado, seja atingido (Araújo & Queiroz, 2004). Por comportar este sentido, a aprendizagem colaborativa permite um processo pedagógico bilateral, do qual o aluno é parte ativa, favorecendo a autonomia e a responsabilidade, sem excluir o professor da gestão da atividade de ensino. A aprendizagem colaborativa é “uma proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto” (Campos, Santoro, Borges e Santos, 2003, p. 26). Embora não seja algo novo, e que pode ocorrer no ensino presencial, esta metodologia de ensino e aprendizagem apresenta características distintas quando trabalhada com suporte *online*, nos processos de E@D, e tem se revelado uma importante condição para o desenvolvimento das principais dimensões do documento *Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Sua eficácia tem sido reconhecida, no meio acadêmico, no desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa, na qual os alunos se desenvolvem como seres sociais através das negociações, da interação e da defesa de um ponto de vista, mas também como seres mais responsáveis pelo seu processo de ensino, sendo capazes de autorregular as suas aprendizagens, assimilar novos conceitos e construir conhecimentos de forma mais autônoma.

Os pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa podem estar nas tendências pedagógicas dos movimentos da Escola Nova ou nas propostas pedagógicas de Dewey, bem como na abordagem teórica do sociointeracionismo de Vygotsky, para quem a aprendizagem

e o desenvolvimento andam juntos. Vygotsky atribui grande importância à mediação e aos processos interpessoais, dando ênfase ao social. De acordo com o autor, a aprendizagem ocorre, primeiramente, de forma intersíquica (coletiva) para, depois, ocorrer de modo intrapsíquico (individualmente), estando relacionada à atividade criadora. Neste sentido, a aprendizagem ocorre, principalmente, em processos de relações sociais, com a ajuda de pessoas experientes, como o professor, que é o grande orquestrador do processo, a figura essencial do saber, por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

No cenário pandêmico, dentro da nova arquitetura pedagógica emergencial, a afirmação “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (Vygotsky, 2002, p. 235), em referência à importância dos processos interpessoais na aprendizagem e no desenvolvimento, requer contextualização, relativização e ressignificação, uma vez que a necessidade de respostas educativas face ao encerramento das escolas pôs em evidência a quebra das barreiras geográfico-temporais pela tecnologia. O recurso ao E@D com o auxílio da tecnologia favoreceu a inserção de metodologias de ensino e aprendizagem mais ativas, nas quais o aluno é instigado a participar do processo educativo, de forma mais autônoma. O conhecimento é percebido como uma construção social e o processo é facilitado pela interação, avaliação e cooperação entre iguais.

Os ambientes de aprendizagem colaborativa com recurso à tecnologia apresentam como característica a interatividade, que consiste em toda a interação entre alunos e professores num ambiente virtual, sendo um fator de qualidade na modalidade de E@D, como possibilidade de fazer trocas e interações. A metodologia de trabalho interativa em grupo proporciona uma participação colaborativa e vice-versa. Por meio da interatividade, o professor pode promover debates, aplicar avaliações, compartilhar materiais, trocar experiências e dar/receber feedbacks. Alguns exemplos práticos de interatividade no E@D são os fóruns de discussão, que promovem o debate virtual, não só com os professores, mas entre alunos; os chats, ou trocas de mensagens, que estimulam a comunicação entre os intervenientes educativos; as videoaulas; os webinars (semelhantes às videoaulas, em forma de palestras); a gamificação; a transmissão ao vivo. Neste sentido, a interatividade constitui-se como fator de qualidade na aprendizagem colaborativa no E@D *online*, na medida em que colabora com a construção de sujeitos mais críticos e menos propensos a “depósitos bancários”, tal qual postula Freire (1987), ao defender uma educação mais libertadora. Além disso, a interatividade é uma estratégia de ensino alinhada às demandas mais modernas.

Ao participar da própria aprendizagem, de forma menos passiva, o aluno tem maior engajamento, o que leva a um aproveitamento mais significativo dos conteúdos.

A avaliação a serviço da aprendizagem no e@d online e a importância do *feedback*

A avaliação das aprendizagens é um tema complexo, que preocupa todos os intervenientes do processo educativo, independente da modalidade adotada.

Em Portugal, o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril “regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens”, em afirmação ao caráter formativo da avaliação para a melhoria no ensino e na aprendizagem (DRE, 2016).

Num contexto de E@D, um plano de avaliação deve conter as seguintes indagações: “O que se quer avaliar? Como avaliar? Quem avalia? Com que normas se avalia? Como se comunicam os resultados?” (DGE, 2020). De acordo com as orientações da DGE para uma avaliação pedagógica em E@D, o processo avaliativo deve ter em conta, sobretudo, a melhoria das aprendizagens; o desenvolvimento do processo de avaliação (acompanhando e ajustando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e fazendo pontos de situação); o fornecimento de suportes de apoio à avaliação e à aprendizagem; diversificação e adequação ao currículo, às metodologias, aos alunos os procedimentos de recolha de dados (por meio de: portfólio, rubrica, registro de vídeo, questionário, questionamento, relatório de uma atividade/projeto, narrativas digitais); e a decisão com base em procedimentos e técnicas diversificados (triangular para garantir o rigor em avaliação, diversificar os procedimentos de recolha de dados e diferentes atores para consolidar juízos de valor/classificação). Neste sentido, “a avaliação deve ser um processo integrado no desenvolvimento do currículo, com o objetivo central de ajudar os alunos a aprender melhor, designadamente dando-lhes um *feedback* de qualidade (Ibidem).

No contexto educativo, esta ferramenta tem como objetivo auxiliar o aluno a identificar suas falhas e melhorar seu desempenho, procurando maneiras de corrigir o que não está correto e desenvolvendo o potencial desejado (Mason & Bruning, 2003). Assim, o *feedback* é uma ferramenta pedagógica multifacetada e constitui um recurso fundamental na

modalidade do E@D *online*, pois torna o professor mais presente e contribui para a motivação do aluno, amparando-o em seus questionamentos, auxiliando na superação do isolamento e direcionando o seu caminhar (Kasprzak, 2005).

Em ambientes de ensino virtuais, percebe-se que, muito frequentemente, os alunos sentem-se isolados, desatendidos, desmotivados e acabam abandonando o curso. Pode-se afirmar, portanto, que em nenhum outro contexto o *feedback* é mais ansiosamente aguardado quanto no E@D (Paiva, 2003). Para White (2003), o *feedback* é muito valorizado pelo aluno de E@D e é o alicerce do diálogo entre o professor e o aprendiz, provocando motivação, encorajamento e suporte para a realização das tarefas.

O conteúdo do *feedback* em cursos *online* difere quanto aos tipos de informação/objetivos e ao nível de complexidade (Cardoso, 2011), podendo ser de reconhecimento, motivacional/interacional, tecnológico ou informativo/avaliativo. O *feedback* de reconhecimento é aquele em que o professor confirma ao aluno a ocorrência de um evento, ou seja, o professor retorna ao aluno para confirmar o recebimento de uma tarefa, por exemplo (Kielty, 2004); o motivacional/interacional é identificado como aquele relacionado às emoções, em que o professor interage com o aluno procurando motivá-lo, evitando que ele se sinta isolado e, conseqüentemente, desista do curso. Ainda, segundo Paiva, “este tipo de *feedback* é muito importante, visto que a aprendizagem se realiza por meio de interações sociais entre professores e alunos”. Pyke e Sherlock (2010) afirmam que o *feedback* tecnológico está relacionado às informações acerca do uso do *software* adotado pelo curso. Mason e Bruning (2003) e Paiva (2003) apontam que o *feedback* informativo/avaliativo oferece informação, podendo ser usado de forma corretiva, motivadora e eficaz no processo de ensino e de aprendizagem no E@D. Em contrapartida, o aluno pode considerar o silêncio do professor como um *feedback* negativo, algo que pode levar à desmotivação e ao conseqüente abandono do curso (Ibidem, 2003).

Uma dificuldade recorrente quanto à avaliação das aprendizagens no E@D *online* é a legitimização. Tal situação, entretanto, também é observada no ensino presencial, pois não se pode garantir a autoria de uma atividade proposta, sendo difícil, às vezes, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Conforme referem Silva, Gomes e Silva (2006), este é um elemento a mais na problemática da avaliação como um todo, , sendo que

Um dos aspectos frequentemente evocados prende-se com a questão da legitimidade da avaliação a distância. Essa questão, complexa e importante, remete para toda uma discussão em torno do conceito de avaliação e das funções que esta pode desempenhar. (p. 229).

Num cenário pandêmico como o atual, que transpôs o modelo presencial de avaliação para o E@D *online*, as dificuldades tendem a ser mais evidentes e a avaliação das aprendizagens precisa ser ressignificada continuamente, pois avaliar nos moldes antigos tem se mostrado ineficaz. Assim, o tipo de avaliação que se pratica no E@D *online* deve dialogar com a aprendizagem colaborativa, uma vez que, em tempos de tecnologias tão avançadas, é possível desenvolver um fazer cooperativo sem estar presente fisicamente. Assim, a avaliação deve ser “um processo contínuo, sistemático e presente em todas as etapas do trabalho” (Perosa & Santos, 2006, p. 153), capaz de envolver a participação efetiva de todos os intervenientes (Freire, apud Perosa & Santos, 2006); preparar o estudante para se “desembaraçar nessa sociedade” (Freinet, apud Perosa & Santos, 2006, p. 154), com recurso ao *feedback*, uma ferramenta a serviço da aprendizagem.

Metodologia:

Esta investigação não compreende um estudo de caso em si, pois o próprio Plano de E@D do AE estudado acaba por ser o caso. Assim, quanto ao objetivo geral, trata-se de um estudo instrumental e descritivo. Instrumental, porque procura clarificar uma determinada problemática; e descritivo, porque objetiva conhecer as características de uma dada resposta pedagógica, neste caso em particular, a maneira como o AE em estudo respondeu ao encerramento das aulas presenciais, provocado pela pandemia de Covid-19, usando maioritariamente o recurso ao computador. A abordagem apresentada é mista, envolvendo técnicas qualitativas e quantitativas, aqui representadas por entrevista semiestruturada e questionário, para obter resultados aprofundados e abrangentes, com triangulação de resultados e recurso à Matriz SWOT, com vistas à validade e à confiabilidade dos dados obtidos na pesquisa, partindo de mais de um ponto de referência.

Refere Triviños (1987, p. 138) que “a triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, que o fenómeno pode ser compreendido de forma mais completa a partir de múltiplas dimensões de investigação, sendo normalmente utilizada na pesquisa qualitativa, mas não só, pois prevê a utilização de vários instrumentos de colheita de dados, como entrevistas e questionários.

A Matriz SWOT, sigla para Strengths (Forças), Weakness (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças), é uma ferramenta de gestão empresarial, utilizada para auxiliar no planeamento estratégico, tomada de decisão, e na análise dos pontos a melhorar ou

dos pontos mais fortes de uma organização, levando em conta fatores internos e externos.

Neste trabalho, a Matriz SWOT foi usada como coadjuvante na triangulação de resultados, auxiliando no levantamento de aspetos internos e externos, referentes aos constrangimentos e às oportunidades percebidos na elaboração/constituição do Plano de E@D do AE em estudo, e colaborando na compreensão do fenómeno estudado.

Análise e apresentação dos resultados - questionário e entrevista

Os resultados obtidos a partir das respostas dos inquiridos ao questionário - estudo I, e à entrevista - estudo II, sobre a percepção dos atores educativos quanto ao(s) impacto(s) da pandemia de Covid-19 na qualidade da aprendizagem, apontam para os seguintes dados: na constituição e implementação do Plano de E@D, com o intuito de conhecer a organização do AE na resposta aos problemas provocados pela pandemia, o estudo I indicou, no tangente ao processo de mudança, implementação e metodologias, que 98% atesta o envolvimento na procura da melhor resposta para a escola e a inclusão de todos os participantes; 95,9 cita a ocorrência da interação com o DT e 93,9% considera o trabalho positivo, com baixo prejuízo à qualidade (28,5%), porém, com baixa efetividade na modalidade de ensino em questão (12,3); 100% fez recurso às aulas síncronas e assíncronas e 98% recurso à plataforma *online*, respectivamente, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Resultados do questionário considerando a concordância - %

B - Constituição e implementação do Plano de E@D		%
B1 - Processo de mudança no AE	Envolvimento	98,0
	Abrangência	98,0
	Comunicação	95,9
	Mancha horária	95,9
B2 - Implementação	Interação com o DT	93,9
	Trabalho positivo	93,9
	Prejuízo à qualidade	28,5
	Efetividade do E@D	12,3
B3 – Metodologias	Aulas síncronas e assíncronas	95,9
	Plataforma <i>online</i>	98,0
	Interdisciplinaridade	79,6
	#EstudoEmCasa	81,6
C – Quantidade de atividades e qualidade da aprendizagem		
Recurso ao E@D		95,9
Atividades variadas		98,0
Colaboração entre amigos		79,6

Pontualidade na entrega	81,6
D – Constrangimentos e ameaças	
Falta de motivação dos alunos	81,6
Falta de maturidade dos alunos	81,6
Qualidade de acesso à internet	79,6
Falta de comprometimento dos alunos	73,5
E – Potencialidades e oportunidades	
Novas tecnologias	98,0
Novas formas de organização	95,9
Capacitação docente	93,9
Trabalho colaborativo entre professores e alunos	93,9

Na mesma perspectiva, no estudo II, os inquiridos assinalam que as principais ações no processo de mudança para o E@D envolveram formação dos docentes, reuniões/discussões sobre o E@D e escolha da plataforma *online*. Em sua maioria, os inquiridos relatam que a incidência da inclusão deu-se de forma total (para 3 de 5) e parcial (2 de 5); e que o resultado “depende do professor”, sendo o Plano de E@D uma transposição do ensino presencial (em sua totalidade) para o E@D *online*.

Tabela 2 – Resultados da entrevista considerando a concordância - frequência (0 - 5)

B - Constituição e implementação do Plano de E@D		Frequência
Principais ações no processo de mudança	Formação docente	4
	Reunião/discussão sobre o Plano de E@D	4
	Escolha da plataforma <i>online</i>	4
	Mancha horária	3
Abrangência	Total	3
	Parcial	2
Metodologias	Depende do professor	5
	Transposição do ensino presencial	5
	#EstudoEmCasa	3
C – Monitorização (de que forma foi feita e o que revelou)		
Controlo do número de aulas dadas		2
Aplicação de inquéritos		5
Os alunos estavam a aprender, dentro do possível		5
Pais e professores sobrecarregados		1
Tempo adequado para os alunos		1
D – Constrangimentos		
Falta de recursos informáticos, inclusive internet		5
Pressão para minimizar possíveis perdas		3
Falta de formação adequada		3
E – Oportunidades		
Aprofundamento de conhecimento e ganho de experiência		4
Possibilidade de complementação		4

Ferramenta a mais	4
Valorização da escola	3
Desenvolvimento de competências socioemocionais	3
Possibilidade de substituição em contexto emergencial	3
Resolução de problemas logísticos	3
F – Consecução das metas estabelecidas	
F1. Em termos de qualidade da aprendizagem	
Trabalho positivo, dentro do possível	4
Trabalho positivo, mas abaixo da média	1
Trabalho positivo	5
F2. Quanto ao E@D substituir o ensino presencial, se bem trabalhado	
Sim, com exceção da avaliação	1
Não, nada pode substituir o ensino presencial	4

Triangulação dos resultados e conclusão

A análise dos resultados das respostas dos professores do 3º Ciclo ao estudo I e da categorização das respostas do estudo II à equipa diretiva do AE em estudo foi seguida pela triangulação dos resultados, com foco nas intersecções das respostas obtidas nos dois instrumentos aplicados e na literatura sobre o tema, para apresentar as conclusões inferidas, frente à questão norteadora e aos objetivos da investigação. Além disso, fizemos recurso à Matriz SWOT, uma ferramenta de gestão empresarial, para auxiliar no objetivo relativo aos constrangimentos e oportunidades. Considerando, entretanto, que o encerramento de escolas ocorreu em mais de um momento da crise sanitária, enfatizamos, neste trabalho, o momento inicial, quando a doença foi declarada como pandemia pela OMS e houve o movimento para a formulação de respostas na área educativa, nomeadamente o Plano de E@D.

Na triangulação, antes de mais, importa ressaltar que a equipa diretiva considerou o Agrupamento de Escolas como um todo ao responder ao inquérito por entrevista; já os professores levaram em conta, ao responder ao inquérito por questionário, o 3º ciclo. Outra questão que deve ser levada em consideração é que a equipa diretiva lidou com a situação desde o momento inicial, formando uma espécie de “linha de frente”, preparando o terreno para o ensino/aprendizagem no E@D. Embora os dois grupos inquiridos tenham atuado com o mesmo propósito, de garantir que a aprendizagem tivesse continuidade e que ninguém ficasse de fora do processo, é de se esperar que os dois grupos de inquiridos tivessem visões diferentes sobre o mesmo fato.

Assim, no que tange à fase de constituição e implementação, os dados recolhidos demonstram que o Plano de E@D, maioritariamente por computador, envolveu toda a

comunidade educativa na elaboração da melhor resposta para a escola, e que tentou incluir todos os alunos, por diferentes canais, como o ensino *online*, o programa televisivo #EstudoEmCasa, e as cópias disponibilizadas pelo agrupamento de escolas. As etapas desta fase incluíram: definição de uma plataforma *online*; reuniões com os docentes para discutir o Plano de E@D; formação dos docentes; levantamento e empréstimo dos dispositivos eletrónicos e Internet; reformulação dos horários; e esclarecimento aos alunos e encarregados de educação sobre as aulas no E@D.

Apresenta relevância na triangulação dos resultados, a questão da formação docente, referenciada de modo diferente pelos dois grupos inquiridos. Sendo assim, os professores descrevem facilidade na elaboração e no desenvolvimento do E@D; em usar os meios e as ferramentas tecnológicas; e na interação com o diretor de turma. Em contraposição, a equipa diretiva ressalta a falta de formação docente, “pouca capacidade tecnológica” (E4), como uma das grandes dificuldades encontradas na fase de elaboração do Plano de E@D, ao lado da falta de dispositivos eletrónicos e Internet. É possível que tal divergência de respostas obtidas com os diferentes instrumentos metodológicos tenha se dado por conta das distintas etapas do Plano de E@D, referindo-se os professores à fase de implementação, depois da formação, e a equipa diretiva, à de elaboração, quando precisou organizar uma formação docente em tempo recorde. De todo o modo, os intervenientes denotam adaptabilidade e ousadia, um dos princípios orientadores do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p. 13): “educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções”.

Nesta fase do Plano, vale destacar a perspetiva de liderança do AE em estudo, acompanhada de uma perceção e/ou reação imediata da equipa diretiva sobre a resposta a ser dada, o que demonstra que a mudança foi essencialmente pedagógica, embora tenha envolvido tecnologia. A liderança educativa é um dos principais fatores de sucesso escolar, ressaltando-se o papel do diretor da escola frente ao processo de mudança, pela iniciativa e coordenação dos trabalhos. Para Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009, p. 31), o diretor “é o responsável último por toda a atividade da escola, assumindo a liderança directa dos temas essenciais à escola e garantindo um acompanhamento dos restantes, que deverão ser delegados e partilhados com os restantes órgãos e equipas”. Outro ponto a ressaltar, é a importância do diretor de turma, que opera como um articulador, sendo mesmo o ponto focal entre a equipa diretiva e os professores.

Devido à importância na promoção do processo de aprendizagem, vale enfatizar a reformulação de horários, que faz parte do *layout* escolar em qualquer organização educativa, e é um vector que a escola deve considerar, sobretudo na situação emergencial.

Na metodologia de ensino, o recurso a uma plataforma digital foi o meio escolhido para pôr em prática o Plano de E@D *online* e, na impossibilidade de conectividade, por falta de dispositivos eletrónicos, Internet ou outro, fez-se recurso aos exercícios fotocopiados, ambos complementados pelo Programa #EstudoEmCasa. Neste sentido, a definição de uma plataforma *online* é uma etapa importante do processo, mas não dispensa outros tipos de entrega, para tornar o ensino mais democrático, visto que nem todos dispõem de recursos tecnológicos para este tipo de ensino. Mesmo com todos os esforços, o fosso das desigualdades sociais ficou mais evidente durante a pandemia. Inicialmente, a mancha horária foi reduzida, o que exigiu um trabalho mais autónomo dos alunos, e as aulas foram mais síncronas do que assíncronas. Os intervenientes relatam, também, a exploração da oralidade - de se esperar em aulas mais síncronas -, a aprendizagem colaborativa, e a promoção de um papel ativo dos alunos nas aprendizagens. A aprendizagem colaborativa no E@D apresenta como característica a interatividade, um importante fator de qualidade; e aponta para uma aprendizagem mais ativa, na qual os alunos se desenvolvem como seres sociais. Ainda relativamente à metodologia no Plano de E@D, o professor ganha destaque, pois “aqui o foco é sempre o professor, o tipo de professor e a capacidade que tem para chegar aos alunos (...)”. “Normalmente, os professores que têm a capacidade de chegar ao aluno presencialmente, também tinham para chegar a distância” (E4). De acordo com um estudo britânico⁶ (2006, apud Santos et al., 2009), “a qualidade dos professores é o factor mais importante para o sucesso escolar” (p. 17), seguida pela liderança da escola (Ibidem).

Relativamente à monitorização e à regulação do Plano de E@D - quantidade das atividades e qualidade das aprendizagens -, foram feitos inquéritos aos alunos mais velhos, professores e encarregados de educação no ano letivo de 2019-2020 e, também, no fim de 2020-2021. No primeiro inquérito, os alunos relatam que o tempo está adequado; já os professores se queixam em relação à sobrecarga de trabalho. No segundo inquérito, os alunos voltam a dizer que o tempo está adequado e, novamente, os resultados menos positivos partem dos professores, que disseram estar sobrecarregados. De um modo geral, os instrumentos verificaram que o trabalho foi positivo em relação ao que foi possível fazer; os atores educativos inquiridos ficaram satisfeitos com o Plano de E@D, em relação às

⁶ *Seven Strong Claims about successful school leadership*. National College for School Leadership, 2006.

metodologias, às medidas adotadas e aos resultados alcançados, lembrando que toda avaliação deve ser contextualizada. Assim, os professores relatam, em maior escala, que as atividades foram variadas, exploraram os recursos do E@D e estimularam a autonomia dos alunos. A monitorização avaliou todo o processo, que decorreu bem, sem desconformidades. Os instrumentos verificaram a qualidade das aprendizagens dos alunos, que estavam a aprender, dentro que era possível na situação emergencial. Neste contexto, a metacognição foi uma estratégia autorreguladora do processo de aprendizagem.

Quanto aos constrangimentos/ameaças e oportunidades/potencialidades relatados, a triangulação dos resultados fez recurso à Matriz SWOT, para auxiliar na organização e visualização dos dados recolhidos, de modo estruturado, facilitando a criação de estratégias de gestão para a tomada de decisões. Esta ferramenta é construída a partir de diagnóstico, com base na definição de forças e fraquezas (fatores internos), bem como de oportunidades e ameaças (fatores externos), em determinado contexto; e vai além de preencher quadrantes. É uma ferramenta de diagnóstico e conhecimento, para depois “tratar” os dados apurados. É necessário fazer o levantamento para aproveitar os recursos da organização, extinguindo ou minimizando os efeitos das ameaças. O autoconhecimento e a definição dos objetivos são fundamentais para realizar mais e melhor em todas as áreas da vida. Assim, dispusemos as informações quanto aos constrangimentos e às potencialidades do Plano de E@D, separando os dados em forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. As forças e as fraquezas dizem respeito aos aspetos positivos e negativos no processo de análise, sendo fatores internos na organização. Percebemos que o que foi citado pelos participantes como constrangimentos/ameaças/pontos fracos a melhorar não são ameaças reais em sua maioria, e sim, fraquezas, que constituem um aspeto interno e vulnerável, passível de mudança. Por fazerem parte de um fator interno, as fraquezas dizem respeito aos setores da empresa, estando ligadas diretamente à organização. Assim, foram classificadas como fraquezas as informações recolhidas nos dois instrumentos, a saber: falta de equipamentos informáticos e de Internet; falta de motivação por parte dos alunos; pressão indireta para minimizar possíveis perdas; falta de maturidade dos alunos para o E@D; falta de formação docente adequada; falta de comprometimento dos alunos; e necessidade de avaliação adequada para o E@D. Chamamos a atenção para o fato de algumas fraquezas não serem as mais citadas pela equipe pedagógica, apenas pelos professores, por exemplo, os aspetos relacionados diretamente aos alunos, como a falta de maturidade, de comprometimento, e de motivação. Para a equipa diretiva, os fatores negativos mais citados foram: pressão indireta para minimizar possíveis

perdas; e necessidade de uma avaliação apropriada para o E@D. É perceptível, neste quesito, a falta de sincronicidade das respostas. É como se os professores estivessem respondendo a questões similares com um *gap*, possivelmente porque a equipa diretiva trabalhou um passo à frente, minimizando os efeitos dos fatores negativos e das ameaças ao Plano de E@D, sobretudo do que entendeu como constrangimento. No que tange às “ameaças”, a própria pandemia, que é um fator externo, constitui uma ameaça, sendo acompanhada pelo desequilíbrio social e o conjunto de valores de determinadas famílias. No outro lado, em potencialidades/oportunidades e aspetos positivos observados, as respostas obtidas com os dois instrumentos aplicados apontam para as oportunidades. Assim, são citadas: aceleração do processo de transição digital; capacitação para o trabalho docente digital; introdução de tecnologias ou soluções inovadoras; novas formas de organização/trabalho; possibilidade de complementação ao ensino presencial; aprofundamento de conhecimento e ganho de experiência; aumento do trabalho colaborativo entre todos; aumento da autonomia pedagógica dos professores; aumento da autonomia dos alunos para administrar sua própria aprendizagem; valorização da escola; e subsídio/elementos para auxiliar na elaboração de políticas educativas. No que tange às “forças”, destacam-se: elevada experiência profissional; envolvimento dos professores e da equipa pedagógica; reação imediata por parte da equipa diretiva quanto à resposta a ser dada; trabalho colaborativo entre professores e alunos; e trabalho colaborativo entre professores. Os dados sobre colaboração vão ao encontro do que cita a literatura na área sobre uma aprendizagem de qualidade no E@D *online*. Percebemos, ao fim, que as oportunidades, juntamente com as forças, são em maior número do que as ameaças; e, também, que as fraquezas, um tipo de vulnerabilidade, não inviabilizam, no sentido de ameaçar, a qualidade da aprendizagem.

Embora a Matriz SWOT vá além do preenchimento dos quadrantes, neste trabalho, o recurso é utilizado apenas para mapear, diagnosticar, e não para “tratamento”. Na sequência, apresentamos a tabela 13, como ferramenta visual e auxílio à triangulação dos resultados e aos aspectos conclusivos.

Tabela 13 – Matriz SWOT com base nos resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas



A pandemia de Covid-19, embora seja uma ameaça, não significa necessariamente o exílio da aprendizagem, e pode não ser uma oportunidade em si, mas tem proporcionado ensinamentos em gestão e docência, como apontam os dados apurados na Matriz SWOT. Esta ferramenta de gestão empresarial permitiu a constatação de que são muitas as oportunidades percebidas pela equipa diretiva e pelos professores do 3º ciclo do AE em estudo sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na qualidade da aprendizagem. Permitiu, também, compreender que os constrangimentos e pontos fracos mencionados pelos participantes deste estudo são, sobretudo, fraquezas, vulnerabilidades, fatores internos e relativos à organização escolar, que afetam indiretamente a qualidade da aprendizagem, mas não a inviabilizam.

Na consecução das metas estabelecidas para o Plano de E@D quanto à qualidade da aprendizagem, os resultados apurados a partir dos instrumentos aplicados apontaram para a não-efetividade do E@D em relação ao ensino presencial - os inquiridos não consideram o E@D tão efetivo quanto o ensino presencial -, mas, também, para a discordância quanto ao prejuízo na qualidade da aprendizagem no Plano de E@D, dados que são contestados parcialmente pela literatura na área. No primeiro caso, os dados bibliográficos referem que o

E@D *online* pode ser bastante efetivo, dentro das suas características, sobretudo se houver uma metodologia adequada ao propósito. Se a referência dos inquiridos for ao E@D apenas emergencial, sem a transição para uma educação *online* de qualidade, pode até ser, na visão da literatura selecionada. No segundo caso, há que se considerar que qualquer interrupção pode acarretar prejuízos à aprendizagem, e que a crise sanitária provocou o encerramento de escolas e a interrupção do trabalho da forma como estava sendo feito. Por outro lado, a resposta educativa permitiu que a aprendizagem continuasse e fosse acessada por grande parte dos alunos, ainda que de forma diferente. Talvez, com base nisto, o prejuízo à qualidade da aprendizagem não tenha sido tão perceptível. Toda avaliação, entretanto, deve ser contextualizada. Neste caso, há que se levar em conta que o E@D ocorreu de forma emergencial, num contexto pandêmico. Inferimos, portanto, que as metas estabelecidas na arquitetura pedagógica foram alcançadas, na medida em que o Plano de E@D no AE mostrou-se, na percepção e representação dos inquiridos, eficaz no seu papel, o de dar continuidade à aprendizagem e tentar incluir todos os alunos.

A forma como cada objetivo traçado foi alcançado permite inferências também pessoais, apontando para conclusões específicas sobre o estudo, numa espécie de conclusão à parte. A compreensão da organização do AE na resposta ao impacto da pandemia de Covid-19 demonstra que é possível lidar com as incertezas, por meio de competências como adaptabilidade e ousadia; o entendimento da forma de monitorização e regulação empregada no Plano de E@D relativamente à quantidade de atividades e à qualidade da aprendizagem reforça que este instrumento de monitorização pode ser usado para melhorar a eficácia da aprendizagem remota; a identificação de fraquezas/ameaças e forças/oportunidades percebidas pelos intervenientes inquiridos na concretização das estratégias pedagógicas adotadas no modelo emergencial revela que a pandemia de Covid-19 em si é o maior constrangimento no processo de mudança para o Plano de E@D, e que pontos tidos como constrangimentos são fraquezas, aspetos internos, que podem ser mitigados, não sendo elementos impeditivos; a inferência da medida em que as metas estabelecidas nessa nova arquitetura pedagógica foram (ou não) conseguidas pelos atores educativos inquiridos aponta para uma experiência exitosa na área educativa, uma vez que a continuidade da aprendizagem foi assegurada, com significativa abrangência de alunos. Diante disso, é possível elaborar uma conclusão à parte sobre o estudo. As mudanças tendem a ser difíceis, provocando incómodos de toda a natureza, pois implicam na saída da zona de conforto, uma espécie de território familiar, previsível e aparentemente agradável, do qual é difícil sair. É certo que, neste caso em específico, a

mudança foi imposta e inegável. De difícil gerência, a turbulência de uma crise sanitária associada à mudança parece muitas vezes caótica, mas pode trazer ensinamentos. Um deles é que existe uma relação direta, senão inequívoca, entre gestão e eficácia escolar, mais especificamente, qualidade da aprendizagem (Lemos, 1997). Assim, nesta investigação, já era de se supor que os resultados apontariam para o alcance das metas traçadas pelo agrupamento de escolas em estudo no Plano de E@D, dado o posicionamento proativo da equipa diretiva, que tratou de criar condições para que os professores pudessem promover a aprendizagem dos alunos num contexto atípico.

No período pandémico, ensinamos e aprendemos de forma diferente, pelos retângulos do ecrã ou de outras formas, mas aprendemos todos, porque educação e vida estão juntas e misturadas, acontecendo ao mesmo tempo. Conforme postula Dewey (1979), “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (p. 123). Assim, no contexto educativo, um pouco como Eurípedes, depois de *Ésquilo*, a Tragédia representada pela crise sanitária tem tentado tomar uma direção contrária à própria Tragédia, providenciando uma resposta positiva.

A pandemia de Covid-19 tem sido um destino para a educação, porém, diante das adversidades, os intervenientes educativos têm procurado maneiras de organizar-se, adaptar-se e reinventar-se, demonstrando que é possível aprender com os reveses.

Referências (algumas referências estão de acordo com a norma APA e, caso o artigo seja aceito, serão ajustadas à ABNT)

ALBAN CONTO, Maria Carolina *et al.* COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss, **Innocenti Working Papers**, no. 2020-13, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence, 2020. Disponível em: <<https://www.unicef-irc.org/publications/1144-covid19-effects-of-school-closures-on-foundational-skills-and-promising-practices.html>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

Araújo, H. S; Queiroz, V. .Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa. São Paulo/ Brasília, 2004. Disponível em:Acesso em:

Barros, D., Henriques, S., & Moreira, J. A. (jan./abr. de 2020). *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia.*

Brasil. MEC. (2009). Documento Referência. Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC.

Campos, F. C., Santoro, F. M., Borges, M. R. S., & Santos, N. (2003). *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A.

Cardoso, A. C. S. (2011). *Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line*. *Linguagens e Diálogos*, v. 2.

Carvalho, M. S., & Werneck, G. L. (maio de 2020). *A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada*. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(5).

Dewey, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

Dias, P., Osório, A. J., (Org.) (2009) – *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação*. Challenges, 6, Braga. Braga: Universidade do Minho.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gomes, M. J., Silva, B. D., & Silva, A. M. (2004). *Avaliação de Cursos em e learning*. In *Actas do Congresso eLES'04 - eLearning no Ensino Superior*; Aveiro: Universidade de Aveiro; pp. 1 10; *Avaliação Online*. Recuperado em 09 de novembro, 2020. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/665>.

Guarezi, R. C. M., & Matos, M. M. de (2009). *Educação a distância sem segredos*. Curitiba: Ibplex.

Holanda, V. R., Pinheiro, A. K. B., & Pagliuca, L. M. F. (2013). *E@D online. Aprendizagem na educação online*. *Rev. Bras. Enferm.* 66 (3).

Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). *Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva*. In: Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Johns Hopkins University (2020). *Coronavirus COVID-19 Global Cases by Johns Hopkins CSSE* [Internet]. Disponível em: <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>. Acesso em

Kasprzak, J. (2005). *Providing Students Feedback in Distance Education Courses*. *An Online Learning Magazine for UMUC Faculty*. Recuperado em 16 de abril, 2021, disponível em <http://deoracle.org/onlinepedagogy/assessment-feedback-rubrics/providing-student-feedback-in-distance-educationcourses>.

Kielty, L. S. (2004). *Feedback in distance learning: do students perceptions of corrective feedback affect retention in distance learning*. 66 f. Monografia (Especialização em Educação) - University of South Florida.

Lemos, V. (1997). *A gestão escolar*. In Cunha, P. (coord.) *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A.

Mason, B. & Bruning, R. (2003). *Providing feedback in computer-based instruction: what the research tells us*. Recuperado em 10 de agosto, 2020. Disponível em: <<http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>>.

Mercado, L. P. L. (2007). *Dificuldades na educação a distância online*. Congresso Internacional de Educação a Distância, 13, 2007, Curitiba. Anais... Curitiba: ABED. Recuperado em 26 de janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>.

Miranda, G. (Org.) (2009). *Ensino online e aprendizagem multimedial*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco.

Morin, E. (2020). *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Oliveira, E. C.; Moreira, F. J. F.; Silva, S. V. C. (2019). *Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação*. Revista Transmutare, Curitiba, v. 4, e1911322, p. 1- 17.

Oliveira, R. P., & Araújo, G. C. (2005). *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 5-23, jan-abr. 2005.

Pais, A. P. (1998). *Qualidade e aprendizagem: que relação pedagógica para a escola do séc. XXI*. Revista Educare-Educere, pp.77-86.

Paiva, V. L. M. *O. Feedback em Ambiente Virtual*. (2003). In: Leffa, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT. Recuperado em 20 de setembro, 2020, disponível em www.veramenezes.com/feedback.htm.

Pereira, H. (2017). *Educação: cenários orientadores da aprendizagem do futuro*. REAeduca [Em linha]: revista de educação para o século XXI.

Perosa, G. T. L. & Santos, M. (2006). *Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online*. In: Silva, M. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola.

Pimenta, F. J. P. (2011). *O conceito de virtualização de Pierre Lévy e sua aplicação em hipermídia*. Lumina – Facom/UFJF – v.4, n.1, p.86-96, jan/jun 2011.

Pyke, J., & Sherlock J. (2010). *A closer look at instructor-student feedback online: a case study analysis of the types and frequency*. Merlot Journal of Online Learning and teaching, vol. 6, nº. 1, March 2010. Recuperado em 12 de abril, 2021, disponível em:

http://jolt.merlot.org/vol6no1/pyke_0310.pdf.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19*. OCDE

Reis, E., Roldão, V., & Saraiva, M. (2006). Conceituar a Qualidade de Ensino: uma aplicação no ISCTE e na Universidade de Évora. *Economia e Sociologia*, nº 81, Évora, 2006, p. 63-79.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lúcio, M. del P. B. (2013). *Metodologia da Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.

Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro - 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Silva, B. D., Gomes, M. J., & Silva, A. M. C. (2006). Dinâmicas dos 3 Cs na valiação de cursos em e-learning: compreensão, confiança, complementaridade. In: Marco Silva & Edméa Santos (Orgs.); *Avaliação da aprendizagem em educação online*; São Paulo: Edições Loyola; pp 227-243.

Souza, D. O. (2020). *A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social*.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. ISBN 8522402736.

Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

ONU (2015). *A Agenda 2030*. Recuperado em de, Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

ONU. Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: Acesso em 01.nov.2017

Portugal. Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID-19. *Diário da República* n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13, páginas 2 – 13. Disponível em: Acesso em

_____. Despacho n. 6478/2017, de 26 de julho. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 – 15484. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em

_____. Despacho normativo n. 1-F/2016, de 5 de abril. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens. Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016-04-05, páginas 3 – 10. Disponível em

_____. *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas*. DGE, 2020. Disponível em:
<https://apoioescolas.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>

_____. *Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância*. DGE, 2020. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf
Acesso em ...

_____. Resolução do Conselho de Ministros n. 53-D/2020, de 20 de julho. Estabelece medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, no âmbito da pandemia da doença COVID-19

UNESCO (2020). *Consequências adversas do fechamento das escolas: mais sobre a resposta educacional da UNESCO frente à Covid-19*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods>.

UNESCO (2020). *Impacto da COVID-19 na Educação. Global monitoring of school closure*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/>