

2025

Educação

DIGITAL

em zonas
rurais e/ou

periféricas

Desafios e oportunidades
em contextos da América
Latina e da Comunidade de
Países de Língua Portuguesa



OEI

2025

Educação

DIGITAL

em zonas
rurais e/ou

periféricas

Desafios e oportunidades
em contextos da América
Latina e da Comunidade de
Países de Língua Portuguesa



OEI

2025

Educação digital em zonas rurais e/ou periféricas

Desafios e oportunidades em contextos da América Latina e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa

Autores

Teresa Medina (Coord.)
Henrique Vaz (Coord.)
Carla Cardoso (Coord.)
Elisabete Ferreira
João Caramelo
Alexandra Sá Costa
Júlio Santos.

Projeto Financiado pela Organização
de Estados Ibero-americanos (OEI)



Ficha técnica

Esta publicação destina-se a ter a mais ampla difusão possível e assim contribuir para o conhecimento e intercâmbio de ideias. Por conseguinte, a sua reprodução é autorizada desde que a fonte seja citada e seja feita sem fins lucrativos.

Título

“Educação Digital” em Zonas Rurais e/ou Periféricas – desafios e oportunidades”

Autores

| | |
|------------------------|--------------------|
| Teresa Medina (Coord.) | João Caramelo |
| Henrique Vaz (Coord.) | Alexandra Sá Costa |
| Carla Cardoso (Coord.) | Júlio Santos |
| Elisabete Ferreira | |

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal

© Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, Espanha (oei.int)

Secretário-Geral

Mariano Jabonero

Diretora do Escritório da OEI em Portugal

Ana Paula Laborinho
Palácio das Laranjeiras, Estrada das Laranjeiras 205, 1649-018 Lisboa, Portugal (oei.int/oficinas/portugal)

Coordenação da edição

Paula Barros

Revisão para língua espanhola

José Herrador

Design do Logo

Matilde Carvalho (OEI)

Designer

Frederico Lencastre

ISBN 978-989-54789-6-5

Este estudo foi produzido por uma equipa de investigação, no âmbito do Protocolo entre a FPCEUP e a OEI. Sendo baseado numa investigação independente, os resultados e opiniões expressos no estudo são da total e exclusiva responsabilidade das/os autores/as. O conteúdo do estudo não pode, por isso, ser considerado ou entendido como expressão da posição de nenhuma das instituições que o financiaram e organizaram.

Neste relatório utilizaram-se, prioritariamente, termos que designam grupos de pessoas de ambos os sexos. Em nenhum caso existe qualquer intenção discriminatória ou o desejo de fazer uso sexista da linguagem.



Índice

| | |
|---|------------|
| Índice de tabelas | 9 |
| Lista de siglas e acrónimos | 9 |
| Introdução..... | 11 |
| Sumário executivo | 13 |
| 1. Contextualização e enquadramento do projeto: “Educação digital em zonas rurais e/ou periféricas – desafios e oportunidades” | 19 |
| 2. Perspetivas atuais sobre a educação digital e digitalização da educação | 23 |
| 2.1 Digitalização da educação | 24 |
| 2.2 Educação digital..... | 28 |
| 2.3 Educação em contextos rurais e em periferias urbanas | 33 |
| 3. Enquadramento metodológico | 37 |
| 3.1 Identificação dos países a envolver no estudo | 38 |
| 3.2 Mapeamento de experiências educativas em tempos de covid..... | 39 |
| 3.3 Análise dos dados produzidos | 42 |
| 3.4 Revisão da literatura e pesquisa documental | 43 |
| 4. Educação digital em zonas rurais e/ou periféricas: dados por país..... | 47 |
| 4.1 Educação “digital” no contexto rural: referências a partir da revisão sistemática da literatura | 48 |
| 4.2 Países africanos de língua oficial portuguesa | 54 |
| 4.2.1 Angola | 54 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19..... | 54 |
| A voz dos atores..... | 55 |
| 4.2.2 Cabo Verde | 63 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 63 |
| A voz dos atores | 64 |
| 4.2.3 Guiné-Bissau | 70 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 70 |
| A voz dos atores | 71 |
| 4.2.4 Moçambique | 78 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 78 |
| A voz dos atores | 79 |
| 4.2.5 São Tomé e Príncipe..... | 86 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 86 |
| A voz dos atores | 87 |
| 4.3 Países da América Latina..... | 93 |
| 4.3.1 Brasil | 93 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 93 |
| A voz dos atores | 94 |
| 4.3.2 Colômbia..... | 113 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 113 |
| A voz dos atores | 114 |
| 4.3.3 Costa Rica | 120 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 120 |
| A voz dos atores | 121 |
| 4.3.4 Honduras | 131 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 131 |
| A voz dos atores | 132 |
| 4.3.5 México..... | 138 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 138 |
| A voz dos atores | 140 |
| 4.3.6 Uruguai | 149 |
| Dados enquadreadores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19 | 149 |
| A voz dos atores | 150 |
| 5. Educação digital em zonas rurais e periféricas – o que testemunha o terreno | 159 |
| 5.1 Situações vivenciadas em tempos de covid-19 | 160 |
| 5.2 Principais dificuldades/problemas vivenciados em contextos rurais e/ou periféricos | 161 |
| 5.3 Situações e consequências identificadas | 162 |
| 6. Considerações finais | 165 |
| Referências bibliográficas | 168 |

Índice de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 _Entrevistas desenvolvidas por região e país, com discriminação dos cargos/posições ocupadas pelos entrevistados e número de interlocutores..... | 41 |
| Tabela 2 _Categorias de análise e seu descritivo. | 43 |
| Tabela 3 _Resultados (em número de artigos) da revisão sistemática da literatura. | 45 |
| Tabela 4 _Dados enquadradores do país – Angola..... | 54 |
| Tabela 5 _Dados dos interlocutores por país – Angola | 55 |
| Tabela 6 _Dados enquadradores do país – Cabo Verde..... | 63 |
| Tabela 7 _Dados dos interlocutores por país – Cabo Verde | 64 |
| Tabela 8 _Dados enquadradores do país – Guiné-Bissau | 70 |
| Tabela 9 _Dados dos interlocutores por país – Guiné-Bissau..... | 71 |
| Tabela 10 _Dados enquadradores do país – Moçambique | 78 |
| Tabela 11 _Dados dos interlocutores por país – Moçambique | 79 |
| Tabela 12 _Dados enquadradores do país – São Tomé e Príncipe | 86 |
| Tabela 13 _Dados dos interlocutores por país – São Tomé e Príncipe | 87 |
| Tabela 14 _Dados enquadradores do país – Brasil..... | 94 |
| Tabela 15 _Dados dos interlocutores por país – Brasil | 94 |
| Tabela 16 _Dados enquadradores do país – Colômbia | 113 |
| Tabela 17 _Dados dos interlocutores por país – Colômbia | 114 |
| Tabela 18 _Dados enquadradores do país – Costa Rica | 121 |
| Tabela 19 _Dados dos interlocutores por país – Costa Rica..... | 121 |
| Tabela 20 _Dados enquadradores do país – Honduras | 131 |
| Tabela 21 _Dados dos interlocutores por país – Honduras..... | 132 |
| Tabela 22 _Dados enquadradores do país – México | 139 |
| Tabela 23 _Dados dos interlocutores por país – México | 140 |
| Tabela 24 _Dados enquadradores do país – Uruguai | 150 |
| Tabela 25 _Dados dos interlocutores por país – Uruguai..... | 150 |

Lista de siglas e acrônimos

AL_América Latina

CPLP_Comunidade de Países de Língua Portuguesa

FPCEUP_Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

OEI_Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PALOP_Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

TIC_Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF_Fundo das Nações Unidas para a Infância



Introdução

A publicação “Educação Digital em zonas rurais e/ou periféricas – desafios e oportunidades” resulta de um estudo-piloto, realizado entre janeiro de 2022 e dezembro de 2024, no âmbito de protocolo de cooperação técnico-financeira celebrado entre a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/CIEE) .

O projeto teve como propósito contribuir para o conhecimento, a reflexão crítica e a problematização das potencialidades, riscos, limites e desafios da Educação Digital, com foco nas realidades rurais e periféricas, a partir da experiência crítica vivida durante a pandemia de Covid-19, período que expôs e acentuou as fragilidades estruturais. O estudo-piloto procurou identificar as respostas dos sistemas educativos, experiências locais desenvolvidas por escolas e comunidades e o papel das tecnologias digitais e das modalidades de ensino a distância.

Esta iniciativa assumiu particular relevância por constituir uma investigação promovida no quadro da OEI que integra de forma articulada países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), proporcionando uma leitura comparada e contextualizada sobre Educação Digital nestes territórios.

A investigação centrou-se em contextos muito diversos e no ensino básico (1.º ao 6.º ano), auscultando professores e outros atores educativos em onze países: cinco PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), cinco países da América Latina (Colômbia, Costa Rica, Honduras, México e Uruguai) e o Brasil. No total realizaram-se 38 entrevistas envolvendo 68 interlocutores, além de uma revisão bibliográfica sistematizada e recolha de documentos oficiais e relatórios internacionais.

A voz dos professores foi assumida como eixo privilegiado do estudo – foram recolhidos testemunhos, perceções e expectativas que iluminam práticas, resiliências e esforços pessoais e coletivos da resposta educativa em emergência.

Os resultados evidenciam que nas regiões abrangidas pelo estudo-piloto a resposta educativa face à pandemia assentou largamente na capacidade de iniciativa e no envolvimento dos professores e das comunidades – muitas vezes utilizando meios económicos, materiais e da saúde psicológica dos próprios. Da análise realizada pode também concluir-se que a implementação de uma Educação Digital generalizada colide com constrangimentos estruturais profundos. Destacam-se, entre outros, problemas persistentes de infraestrutura (eletricidade, água, saneamento), acesso limitado ou inexistente à internet e a equipamentos, custos elevados de conectividade, longas distâncias e falta de transportes, insuficiente formação docente em tecnologias, e a ausência de respostas educativas em línguas maternas em contextos indígenas.

Os efeitos observados não se limitam ao período de encerramento das escolas: salientam-se consequências a médio e longo prazo, como o acentuar das desigualdades intranacionais e entre países, a diminuição de aprendizagens, agravamento de problemas sociais (ex.: insegurança alimentar, abandono escolar, isolamento e problemas de saúde mental) e riscos acrescidos para grupos vulneráveis. O estudo assinala ainda que o mero aumento do tempo de exposição a ecrãs acarreta riscos físicos e psicológicos, sublinhando a necessidade de políticas educativas que coloquem o vetor pedagógico acima da tecnologia.

O estudo foi concebido e desenvolvido por uma equipa de excelência da FPCEUP, à qual a OEI agradece: Alexandra Sá Costa, Carla Cardoso, Elisabete Ferreira, Henrique Vaz, João Caramelo, Júlio Santos e Teresa Medina. A relevância dos resultados e a originalidade do alcance geográfico do estudo assim o demonstram, o que o coloca como um contributo inédito e valioso para o debate e a formulação de políticas de Educação Digital no contexto africano e da América Latina.

O estudo confirma ainda que a transição para qualquer modelo de Educação Digital exige, antes de mais, políticas públicas integradas que garantam infraestrutura básica, formação docente continuada, acessibilidade linguística e apoios sociais às famílias. Só assim será possível que a tecnologia sirva a educação – e não o contrário – evitando que a educação digital se converta, de facto, numa amplificação das desigualdades.

É um desafio real e transversal e, nesse sentido, a OEI tem desenvolvido um trabalho estratégico e continuado no domínio da Educação Digital, promovendo a cooperação entre países ibero-americanos e da CPLP para reduzir desigualdades, fortalecer competências docentes, modernizar a gestão e promover políticas educativas inclusivas e inovadoras no uso das tecnologias digitais.

Ana Paula Laborinho
Diretora do Escritório da OEI em Portugal
Diretora Geral de Multilinguismo e Promoção
das Línguas Portuguesa e Espanhola



Sumário executivo

O projeto “Educação Digital’ em Zonas Rurais e/ou Periféricas – desafios e oportunidades” foi desenvolvido numa parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) – CIIE, Centro de Investigação e Intervenção Educativas e a Organização de Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura (OEI). A equipa responsável pela conceção e desenvolvimento do projeto foi constituída por docentes e/ou investigadores da FPCEUP – Alexandra Sá Costa, Carla Cardoso, Elisabete Ferreira, Henrique Vaz, João Caramelo, Júlio Santos e Teresa Medina (por ordem alfabética do primeiro nome). Esta equipa trabalhou em estreita articulação com a diretora do Escritório da OEI em Portugal e a coordenadora do programa de educação e parcerias da OEI – respetivamente, Ana Paula Laborinho e Paula Barros.

O projeto desenrolou-se ao longo de três fases, procurando-se contribuir, na primeira fase, para a reflexão sobre os desafios da Educação Digital em zonas rurais e periféricas de países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e da América Latina (AL), através da definição dos países e regiões a integrar na pesquisa, da identificação de diferentes interlocutores locais (professores e outros responsáveis educativos) e da realização de entrevistas online, bem como da recolha de informação de diferentes entidades oficiais sobre os dados relativos às situações educativas vivenciadas em tempos de Covid-19, nos países a analisar; na segunda fase, procedeu-se ao aprofundamento da reflexão da 1ª fase do projeto sobre os desafios da Educação Digital, através do reforço da pesquisa e sistematização bibliográfica, da transcrição e análise das entrevistas e das condições em que as mesmas decorreram. A terceira fase centrou-se na divulgação dos resultados da pesquisa, através da produção do presente livro e da apresentação de comunicações em congressos científicos.

Reconhecendo a importância do debate atual sobre a Educação Digital nos sistemas de ensino, mas conscientes da desigualdade de situações vivenciadas entre países e, muitas vezes, no interior de cada país, o projeto assumiu como objetivos gerais, analisar potencialidades, riscos e desafios que esta coloca, muito particularmente, em contextos rurais e em periferias de zonas urbanas, designadamente:

- **Contribuir para a reflexão sobre os desafios da Educação Digital**, nomeadamente para um maior conhecimento, reflexão e problematização sobre os desafios, potencialidades, riscos e limites atuais da Educação Digital, especificamente em zonas periféricas e rurais de Países da CPLP, especificamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Brasil e de países da América Latina (AL), através da identificação das medidas adotadas a nível dos respetivos sistemas educativos e do conhecimento e análise de situações muito díspares existentes a nível local e nas escolas do ensino básico (1.º ao 6.º ano de escolaridade).
- **Privilegiar “a voz dos professores”**, reconhecendo a enorme importância dos professores e o papel que assumiram em tempos de pandemia e que continuam a assumir, o desenvolvimento da pesquisa visou dar uma atenção particular à “Voz dos Professores”, aos seus testemunhos sobre as experiências vivenciadas e às suas perceções e expectativas sobre a Educação Digital.

As atividades desenvolvidas para dar resposta aos objetivos do projeto incluíram: desenvolver uma revisão bibliográfica sobre a temática “Educação Digital”; recolher documentos/informações sobre a resposta dos sistemas educativos, de escolas e de profissionais à pandemia de Covid-19; realizar reuniões e/ou encontros zoom, com diferentes atores educativos, a nível local e de escola que permita identificar experiências diferenciadas; fazer um levantamento de práticas e experiências em regiões periféricas/rurais da América Latina e da CPLP, auscultando escolas e professores; realizar um mapeamento das iniciativas/experiências a contactar; entrevistar professores no sentido de ouvir os seus testemunhos sobre as experiências vivenciadas e de conhecer

as suas percepções sobre os constrangimentos, potencialidades e desafios da Educação Digital; realizar um seminário de apresentação do estudo desenvolvido; divulgar os dados do projeto numa publicação científica; produzir um relatório final do projeto.

Os resultados esperados com o desenvolvimento do projeto eram os seguintes:

- Sistematizar práticas e experiências educativas vivenciadas em regiões dos continentes americano e africano, em contexto de pandemia, assumindo estas como analisador das potencialidades e desafios da Educação Digital nesses contextos;
- Dar a conhecer perspetivas de professores de zonas rurais e/ou remotas sobre a Educação Digital;
- Contribuir para a compreensão dos processos associados à Educação Digital, tendo por base experiências concretas vivenciadas em diversos contextos de zonas rurais e/ou periféricas.

O presente trabalho de investigação dá conta das diferentes atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, da sua sistematização e organização tendo por propósito a sua disseminação. Deste modo, o livro organiza-se em 6 capítulos – o primeiro, dedicado à contextualização e enquadramento do projeto sobre a temática da educação digital, tendo presentes os fortes constrangimentos e condicionantes da saída gradual de uma situação de pandemia generalizada; o segundo, dedicado a um aprofundamento conceptual das perspetivas atuais sobre educação digital e digitalização da educação, procurando-se problematizar estes conceitos a partir da sua especificidade em contextos rurais e periféricos; um terceiro, dedicado ao enquadramento metodológico da pesquisa, identificando os países nos quais o estudo decorreu, o mapeamento das experiências educativas objeto de estudo, a análise dos dados produzidos e a revisão da literatura e pesquisa documental efetuadas; um quarto, foco central desta investigação, dedicado às experiências possíveis de educação digital em zonas rurais e/ou periféricas, no qual, para além da sinalização da (escassa) produção académica, a partir de uma revisão sistemática, em torno do conceito de educação digital nos contextos rurais, se dá particular destaque a um dos objetivos centrais da pesquisa, i.e., privilegiar a voz dos professores na descrição da complexidade das referidas experiências ‘possíveis’; um quinto, dedicado à discussão dos resultados, procurando sistematizar as situações vivenciadas, as principais dificuldades e problemas vivenciados nestes contextos particulares, bem como as situações e consequências identificadas; um sexto, em jeito de encerramento, que se posiciona relativamente aos desafios, riscos e potencialidades da educação digital.

O desenvolvimento da investigação confrontou-se com algumas dificuldades, particularmente no que diz respeito à realização das entrevistas. Todas foram realizadas por meios digitais, sendo o acesso a estes meios e recursos nem sempre o mais adequado, gerando constrangimentos diversos, devido, nomeadamente a: 1 - Falta ou instabilidade de energia elétrica nas zonas onde as escolas se localizam e/ou os professores habitam; 2 - Inexistência ou instabilidade no acesso à internet nas zonas onde as escolas se localizam e/ou os professores habitam; 3 - Necessidade de os entrevistados se deslocarem a outras localidades para acesso à internet – cidade mais próxima ou mesmo até à capital do país; 4 - Necessidade de recorrer a outros programas e modos de ligação, que não o Zoom, designadamente o WhatsApp, não permitindo a gravação em vídeo das entrevistas e sem ligações de qualidade; 5 - Necessidade de alguns professores suportarem, a expensas próprias, despesas com a realização das entrevistas, tendo de carregar os saldos dos respetivos telemóveis. Estes constrangimentos pressagiavam já, em certa medida, um cenário de dificuldades acrescidas na implementação de uma educação digital, o que veio a ser confirmado pelos entrevistados.

Uma outra dificuldade esteve associada à recolha e sistematização de legislação sobre o funcionamento das escolas durante a pandemia, nos países considerados neste estudo, visto nem todos dispõem de páginas na internet atualizadas (e mesmo quando as têm, nem sempre está disponibilizada informação relevante quanto às respostas à pandemia Covid-19).

Pese embora as dificuldades enunciadas, as diversas fases do projeto permitiram a realização das atividades conducentes à satisfação dos objetivos propostos, nomeadamente: a realização de 38 entrevistas, envolvendo 68 interlocutores; uma revisão bibliográfica sistemática sobre a “Educação digital” e temáticas associadas e sobre a Educação digital nos países em estudo; a recolha de documentos/informações sobre a resposta à pandemia de Covid-19 dos sistemas educativos, de escolas e de profissionais de países da AL e da CPLP; a identificação de documentos e relatórios de organizações internacionais, com produção relevante para a temática; a realização de um seminário do projeto, presencial e online, contando com a presença e comunicações de responsáveis da OEI, membros da equipa de investigação e entrevistados no âmbito do projeto, contando com a participação online de diferentes intervenientes na pesquisa, a apresentação de comunicações em eventos científicos e a edição do presente livro.

Os resultados da investigação permitiram aprofundar os objetivos que a mesma enunciava, e, muito particularmente, perceber com maior acutilância e profundidade, as dimensões e os constrangimentos de ordem vária que subjazem ao aprofundamento de uma educação digital em contextos rurais e/ou periféricos de países da CPLP e da AL. Se é manifesta e incontornável uma capacidade de resposta à situação gerada pela pandemia do Covid-19, muito assente na implicação e envolvimento dos professores e de diferentes estruturas educativas dos diversos contextos escolares, quantas vezes a expensas – monetárias, materiais, mas igualmente psicológicas – dos próprios e da sua organização, numa ligação forte às comunidades, é importante perceber a existência de constrangimentos reais com os quais os professores se confrontaram na procura das respostas possíveis, não necessariamente as ideais, nomeadamente:

- Ausência/limitações sérias em infraestruturas básicas (água potável, eletricidade, saneamento, condições das escolas, etc.);
- Falta ou limitações sérias no acesso à internet, a equipamentos informáticos e mesmo à TV (escolas, professores, crianças, famílias, comunidades);
- Custos dos serviços de internet, telemóvel e televisão (quando existentes);
- Distâncias a percorrer pelos professores (muitos deles residindo longe das escolas em que lecionavam), condições das estradas e falta de transportes (aspetos que dificultavam o contacto com os alunos quando não havia outra forma de conexão, até mesmo no caso de entrega de fichas);
- Condições de vida e de trabalho dos professores e falta de formação em tecnologias digitais (destinatários a privilegiar antes mesmo de a direccionar às crianças e jovens);
- Ausência de respostas em línguas maternas (particularmente sentido em comunidades indígenas – especialmente no que diz respeito a opções centralizadas: programas de TV, Rádio e plataformas digitais);
- Envolvimento das crianças e jovens em lides domésticas ou no trabalho agrícola de modo a garantir condições de subsistência das famílias, ainda mais fragilizadas devido à pandemia;
- Isolamento prolongado das crianças com impactos negativos sob o ponto de vista da sua socialização;
- Acessibilidade (isolada) de algumas crianças e jovens a redes digitais a acentuar vulnerabilidades exploradas por grupos com outros interesses (exploração sexual de menores, recrutamento para grupos e atividades marginais);
- Apoio dos pais ao trabalho escolar a distância das crianças e jovens a tornar problemática a temática da avaliação (perceção de um envolvimento não estritamente de apoio), mas também geradora de um acentuar das desigualdades dado os diferentes níveis de escolarização das famílias, em muitos casos, muito reduzido.

Este conjunto de constrangimentos não se localiza temporalmente apenas no período da pandemia e do encerramento generalizado das escolas por períodos determinados, ele gera efeitos a prazo, condicionadores da implementação efetiva de uma educação digital e mesmo de um reequacionar das práticas de trabalho educativo no período de regresso a uma certa normalidade. Elencam-se, a este propósito, um conjunto de situações que importa salientar:

- Acentuar das desigualdades entre países e no interior de cada país;
- Diminuição significativa das aprendizagens;
- Medidas de regresso ao presencial limitadoras das aprendizagens, designadamente pela necessidade de segmentar turmas por questões sanitárias (ida à escola dia sim, dia não; semana sim, semana não);
- Desestruturação das famílias decorrente de êxodo migratório determinado sobretudo pela procura de trabalho;
- Impacto da exposição muito intensa e precoce a contextos digitais – “o aumento do tempo passado face a um ecrã foi associado a efeitos nefastos sobre a saúde física e mental” (UNESCO, 2024, p. 10);
- Enorme agravamento das desigualdades em termos de aprendizagens, relacionado com fatores como: localização das escolas, infraestruturas básicas, infraestruturas escolares, situação socioeconómica das crianças e famílias, condições familiares para apoio ao estudo, diferenças de condições entre escolas públicas e privadas;
- Agravamento de problemas sociais (alimentação e fome, violência em contexto familiar, abandono escolar; isolamento; depressão), que teriam sido minimizados (assim opinam alguns dos entrevistados) se se tivesse podido evitar o encerramento das escolas.

Em síntese, o acesso a uma educação digital generalizada parece requerer, considerando a reflexão que nos é possível produzir a partir dos contextos rurais e/ou periféricos, uma discussão sobre as tecnologias educativas que acentue menos as tecnologias e que se debruce mais sobre o educativo, procurando desse modo contrariar uma visão mirífica dos efeitos da tecnologia que, em definitivo, mais não faça do que acentuar a relação viciosa entre o fosso digital e o fosso socioeconómico (UNESCO, 2022).

O desenvolvimento do projeto representa mais um importante marco na cooperação e no estreitar de laços entre a Organização de Estados Ibero-Americanos, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o Centro de Investigação e Intervenção Educativas e a equipa do projeto, alicerçando um trabalho comum em prol do direito a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens. Direito esse que, infelizmente, está ainda muito longe de ser alcançado, acentuando-se mesmo, por motivos e circunstâncias diversas, o aprofundamento das desigualdades entre países e no interior de cada país.

Todo o debate em torno da Educação Digital assume hoje, mundialmente, uma enorme relevância, pelo que é essencial que, quando se equacionam as suas potencialidades, não se escamoteiem as enormes diferenças existentes no acesso a meios digitais e tecnológicos, como a investigação desenvolvida evidencia de forma muito clara. Tendo as situações vivenciadas em tempos de Covid-19 servido de analisador para o presente estudo, é muito claro que os seus resultados em muito extravasam os tempos da pandemia, exigindo um olhar atento por parte das diversas instâncias internacionais e nacionais com responsabilidades a nível educativo, no sentido de quebrar os fossos atualmente existentes, valorizando a escola e os professores como elementos-chave no presente e futuro de milhões de crianças, jovens e adultos.

Para a equipa do projeto, o seu desenvolvimento foi uma oportunidade extraordinária de conhecer outras realidades e outros atores educativos, de se poder descentrar da realidade mais

próxima e de contactar de perto (embora online) com professores que revelaram um profundo conhecimento das comunidades com que trabalham e uma muito grande dedicação à sua profissão e aos seus alunos.

Assumindo a enorme relevância dos contributos de todos os intervenientes nesta pesquisa para o aprofundamento do conhecimento sobre as oportunidades e desafios que se colocam à Educação Digital, em contextos da América Latina e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, não poderíamos terminar esta publicação sem deixar expressos os nossos mais profundos agradecimentos a todos os professores e a outros responsáveis educativos, de múltiplas geografias que, de forma generosa e, em muitos casos, enfrentando obstáculos complexos, nos ofereceram o testemunho das suas vivências, práticas educativas e reflexões sobre a educação digital, tendo por base as suas experiências de enfrentamento da pandemia Covid 19, que marcou de modo indelével e duradouro cada um/a e as suas comunidades; aos responsáveis da CPLP e da OEI cujos contributos nos permitiram ter uma perspetiva mais global da situação educativa nos respetivos contextos de ação; aos professores que connosco estiveram no Seminário do projeto e cujas intervenções foram da maior importância para o aprofundamento da análise de todos os dados produzidos; à diretora do Escritório da OEI em Portugal e à coordenadora do programa de educação e parcerias da OEI, pela confiança manifestada na equipa e pela riqueza dos debates que sempre nos proporcionam.

A publicação deste livro procura fazer justiça ao trabalho que todos desenvolvem e contribuir para amplificar as suas vozes, lúcidas e críticas sobre os desafios que enfrentaram e enfrentam e as estratégias que mobilizam para superar as dificuldades quotidianas dos processos de escolarização. Mas procura, também, pelas mesmas vozes, partilhar os desafios que, em diversos países da América Latina e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, em comunidades concretas marcadas pela sua condição rural e/ou periférica, a educação digital enfrenta ainda hoje.



**Contextualização
e enquadramento**

**do projeto: “Educação
digital em
zonas rurais
e/ou periféricas
– desafios e
oportunidades”**

1. Contextualização e enquadramento do projeto: “Educação digital em zonas rurais e/ou periféricas – desafios e oportunidades”

O projeto de pesquisa/estudo piloto “Educação Digital’ em zonas rurais e ou periféricas – desafios e oportunidades” foi desenvolvido, entre janeiro de 2022 e dezembro de 2024, no âmbito de um protocolo de cooperação e de assistência técnica e financeira, celebrado entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

O projeto teve como objetivo principal contribuir para o conhecimento, reflexão e problematização sobre os desafios, potencialidades, riscos e limites atuais da Educação Digital, especificamente em zonas periféricas e rurais de países da América Latina (AL), membros da OEI, e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A equipa responsável pelo desenvolvimento da pesquisa integrou um conjunto de docentes da FPCEUP e investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE), designadamente; Teresa Medina, Henrique Vaz, Carla Cardoso, Elisabete Ferreira, João Caramelo, Alexandra Sá Costa e Júlio Santos (FPCEUP e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto – CEAUP), em estreita articulação com Ana Paula Laborinho, diretora do Escritório da OEI em Portugal e Paula Barros, coordenadora do programa de educação e parcerias da OEI.

Para a realização do estudo assumiu-se como analisador a situação vivenciada durante o período da Covid-19, que levou ao encerramento generalizado e prolongado de escolas, pelo que se visou a identificação das principais medidas adotadas a nível dos sistemas educativos dos países em análise, bem como de experiências de pequena dimensão/locais então desenvolvidas, a nível de escolas e de comunidades, nomeadamente quando se verificou o uso de tecnologias digitais e a utilização de modalidades de ensino a distância e em linha.

O estudo centrou-se na análise de situações muito díspares vivenciadas a nível local e em escolas do ensino básico (1º ao 6º ano de escolaridade), tendo sido auscultados professores e outros atores educativos de onze países das regiões já referidas, de forma a sistematizar conhecimento significativo para o equacionar de políticas contextualizadas no quadro da Educação Digital. Dos onze países considerados, 5 integram os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe), 5 situam-se na América Latina (Colômbia, Costa Rica, Honduras, México e Uruguai); o caso do Brasil foi igualmente integrado no estudo, dado ser um país simultaneamente da América Latina e integrar a CPLP.

Reconhecendo a grande importância e o papel que os professores assumiram, em tempos de pandemia, e que continuam a assumir, foi dada uma atenção particular à “Voz dos Professores”, aos seus testemunhos sobre as experiências vivenciadas e às suas perceções e expectativas sobre a Educação Digital.

O conhecimento de dificuldades sentidas e de respostas encontradas, numa situação que exigiu uma rápida adaptação e colocou enormes desafios ao nível das acessibilidades, dos usos das tecnologias e da sua mobilização no trabalho educativo, bem como na identificação ou criação de modalidades de trabalho educativo alternativas, é particularmente pertinente num quadro em que nem todas as regiões, escolas e professores estavam preparados ou tinham meios para fazer frente a uma realidade tão diferente e imprevista.

Efetivamente, a Covid-19 teve um impacto avassalador nos sistemas educativos, a nível global, tornando necessária, embora nem sempre possível, uma rápida adaptação a modalidades de ensino a distância e em linha, dada a impossibilidade de manter atividades letivas presenciais por largos períodos. A pandemia deu origem a uma crise dos sistemas educativos, mais grave numas

regiões do que noutras, como é o caso da América Latina ou de África, com perda de dias de escola e de aprendizagens e elevado abandono escolar, sobretudo devido à falta de acompanhamento dos alunos sem conectividade. Na resposta à situação pandémica percebeu-se que, em muitos países e regiões, se verificou uma relação viciosa entre o “fosso digital” e o “fosso socioeconómico”, com profundas implicações a nível escolar e educativo, sendo que o “fosso digital” vai muito para além do acesso à internet (PNUD, 2022; UKaid, 2020; UNESCO, 2022).

A crise pandémica acelerou tendências de digitalização da e na educação, num processo experienciado de modo desigual, pelo que importa conhecer e refletir sobre realidades diversas em que a digitalização, e mesmo a educação híbrida, apresentaram algumas potencialidades e sobre outras, onde se manifestaram grandes dificuldades, como nas zonas rurais, remotas, menos favorecidas e mais pobres.

O Relatório “The Effect of Covid-19 on Education in Africa and its Implications for the Use of Technology. A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology Specialists” (UKaid, 2020), por exemplo, salientou o risco de a situação vivenciada poder conduzir ao avolumar das desigualdades, com grandes desafios para os mais marginalizados, ainda que, em simultâneo, pudesse conduzir a um maior investimento e utilização de meios digitais na educação.

É pertinente reconhecer que, num quadro em que os sistemas educativos enfrentaram enormes desafios, se tornou claro que, para muitos alunos, as abordagens tecnológicas e digitais nem sempre foram as respostas encontradas, pelo que foi importante investigar que outras respostas educativas existiram em contextos mais periféricos e trazer para o debate as especificidades, desafios, preocupações, limitações e soluções encontradas por escolas e professores de zonas rurais e/ou remotas e de zonas menos favorecidas, mesmo nas grandes cidades, nos bairros pobres e marginalizados.

No contexto atual, marcado por processos profundos e acelerados de transformação digital, apresentam-se diferentes desafios aos países, aos sistemas educativos e às escolas, incluindo investimentos financeiros que potenciem a construção/desenvolvimento de infraestruturas e de redes de acesso a meios e tecnologias digitais, o acesso generalizado a esses meios e tecnologias, a aprendizagem e desenvolvimento de competências digitais, a criação de recursos e plataformas públicas que incorporem soluções tecnológicas e de digitalização adequadas e reconheçam e valorizem a diversidade cultural, o desenvolvimento e aprofundamento de programas educativos pedagogicamente robustos. A resposta a todos estes desafios, em contexto escolar, não pode ignorar, como a pandemia bem o demonstrou, a importância fundamental do ensino presencial e dos professores, elementos absolutamente essenciais no combate às desigualdades, no aprofundamento da justiça social e da coesão territorial e na promoção de uma educação de qualidade.

Os resultados da 1ª fase do projeto foram apresentados num Seminário do Projeto realizado presencialmente e online, em dezembro de 2022, com comunicações de responsáveis da OEI, membros da equipa de investigação e entrevistados no âmbito do projeto, contando com a participação online de diferentes intervenientes na pesquisa, bem como no VII Congresso Ibero-Americano e X Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – Política e Gestão da Educação: temas críticos no espaço ibero-americano, em 2023 e no XVII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação, Liberdade e Democracia, em 2024.

O desenvolvimento do projeto representa mais um importante marco na cooperação e no estreitar de laços entre a Organização d Estados Ibero-Americanos, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o Centro de Investigação e Intervenção Educativas e a equipa do projeto, alicerçando um trabalho comum em prol do direito a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens. Direito esse que, infelizmente, está ainda muito longe de ser alcançado, acentuando-se mesmo, por motivos e circunstâncias diversas, o aprofundamento das desigualdades entre países e no interior de cada país.

Todo o debate em torno da Educação Digital assume hoje, mundialmente, uma enorme relevância, pelo que é essencial que, quando se equacionam as suas potencialidades, não se escamoteiem as enormes diferenças existentes no acesso a meios digitais e tecnológicos, como a investigação desenvolvida evidencia de forma muito clara. Tendo as situações vivenciadas em tempos de Covid-19 servido de analisador para o presente estudo, é muito claro que os seus resultados em muito extravasam os tempos da pandemia, exigindo um olhar atento por parte das diversas instâncias internacionais e nacionais com responsabilidades a nível educativo, no sentido de quebrar os fossos atualmente existentes, valorizando a escola e os professores como elementos-chave no presente e futuro de milhões de crianças, jovens e adultos.

Para a equipa do projeto, o seu desenvolvimento foi uma oportunidade extraordinária de conhecer outras realidades e outros atores educativos, de se poder descentrar da realidade mais próxima e de contactar de perto (embora online) com professores que revelaram um profundo conhecimento das comunidades com que trabalham e uma muito grande dedicação à sua profissão e aos seus alunos.

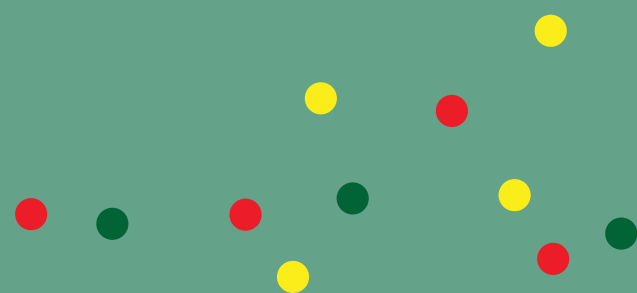
Assumindo a enorme relevância dos contributos de todos os intervenientes nesta pesquisa para o aprofundamento do conhecimento sobre as oportunidades e desafios que se colocam à Educação Digital, em contextos da América Latina e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, não poderíamos terminar esta publicação sem deixar expressos os nossos mais profundos agradecimentos a todos os professores e a outros responsáveis educativos, de múltiplas geografias que, de forma generosa e, em muitos casos, enfrentando obstáculos complexos, nos ofereceram o testemunho das suas vivências, práticas educativas e reflexões sobre a educação digital, tendo por base as suas experiências de enfrentamento da pandemia Covid 19, que marcou de modo indelével e duradouro cada um/a e as suas comunidades; aos responsáveis da CPLP e da OEI cujos contributos nos permitiram ter uma perspetiva mais global da situação educativa nos respetivos contextos de ação; aos professores que connosco estiveram no Seminário do projeto e cujas intervenções foram da maior importância para o aprofundamento da análise de todos os dados produzidos; à diretora do Escritório da OEI em Portugal e à coordenadora do programa de educação e parcerias da OEI, pela confiança manifestada na equipa e pela riqueza dos debates que sempre nos proporcionam.

A publicação deste livro procura fazer justiça ao trabalho que todos desenvolvem e contribuir para amplificar as suas vozes, lúcidas e críticas sobre os desafios que enfrentaram e enfrentam e as estratégias que mobilizam para superar as dificuldades quotidianas dos processos de escolarização. Mas procura, também, pelas mesmas vozes, partilhar os desafios que, em diversos países da América Latina e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, em comunidades concretas marcadas pela sua condição rural e/ou periférica, a educação digital enfrenta ainda hoje.



2

Perspetivas atuais sobre a educação digital e digitalização da educação

- 2.1** Digitalização da educação
 - 2.2** Educação digital
 - 2.3** Educação em contextos rurais e em periferias urbanas
- 

2. Perspetivas atuais sobre a educação digital e digitalização da educação

As temáticas pertinentes ao estudo aqui descrito requerem, dada a sua difusa e extensa abordagem, a clarificação de alguns conceitos-chave de modo a compreender, desde logo, o modo como os mesmos são aqui mobilizados. A circunstância do estudo se reportar à educação digital, aos seus desafios, riscos e potencialidades, mas igualmente ao facto de este reporte se circunscrever a contextos tendencialmente desfavorecidos, como é o caso dos contextos rurais e das zonas periféricas de contextos urbanos em países da AL e da CPLP permite, desde logo, situar as dimensões conceptuais aqui centrais.

Distinguiremos, deste modo, três abordagens que parecem ajudar a pontuar conceitos, mas igualmente a sua significação, quando contextualizada. Num primeiro momento, damos alguma ênfase à questão da *digitalização da educação*, i.e., compreendê-la como um processo de gradual transformação de uma educação na qual prima a relação física e o contacto humano para modelos híbridos ou ainda de distanciamento físico total; num segundo momento, afluamos a questão da *educação digital*, i.e., como o conceito se impõe, características que o distinguem e transformações que introduz face a modos de relação educativa mais tradicionais; num terceiro momento, procuramos situar as questões levantadas nos dois momentos anteriores nos contextos privilegiados neste estudo, ou seja, a *Educação em contextos rurais e das periferias urbanas*, contextos nos quais estas questões se colocam de modo diverso. Podemos considerar, criticamente, e como advertem Gaviria and Guevara (2021, pp. 89-90), que

[a] sociedade do conhecimento não é um assunto do Terceiro Mundo (...) e as formas de conhecimento científico que ela descreve, tampouco. A inovação como valor, as competências como promessa e a aprendizagem permanente como desejo, nas condições locais não são mais do que emulações, simulacros que na realidade não afetam os grandes problemas que se pretendem atacar e cuja utilidade está em continuar a criar pretextos para ir adiando as nossas responsabilidades com as novas gerações¹.

2.1 Digitalização da educação

O primeiro termo que se presta a algumas apropriações diversas é mesmo o termo ‘educação’. Em muita da publicação académica, a educação aparece frequentes vezes sobreposta à escola, ao contexto onde aquilo que designamos por educação formal tem lugar; a educação, no seu sentido lato, não se esgota no espaço da escola e neste estudo torna-se, inclusive, da maior relevância a dimensão educativa que transcende este espaço e que se alarga às famílias, às comunidades, não estritamente ditada pelo encerramento das escolas, mas, em alguns casos, constitutiva de práticas nas quais a escola e o trabalho aí realizado não se dissociam totalmente de outros agentes relevantes na organização e contexto social circundante. Não é, por isso, estranho encontrarmos expressões como *ensino digital* (*digital teaching*) para identificar a ideia de digitalização da educação, i.e., aquela que é operacionalizada no contexto escolar e que, se considerarmos o período em análise, associada ao encerramento generalizado das escolas que impôs o desenvolvimento de modos de trabalho escolar fora deste espaço, se foca sobretudo nestes mesmos modos de trabalho:

¹ A tradução das transcrições (de todas as citações) é da responsabilidade dos autores. Texto original: “La sociedad del conocimiento no es un asunto del Tercer Mundo (...) y las formas de conocimiento científico que ella describe, tampoco. La innovación como valor, las competencias como promesa, y el aprendizaje permanente como deseo, en las condiciones locales, no son más que emulaciones, simulacros que en realidad no afectan los grandes problemas que se esperan atacar, y cuya utilidad está en continuar creando pretextos para seguir postergando nuestras responsabilidades con las nuevas generaciones”.

Ensino digital é o termo genérico para aprendizagem on-line, aprendizagem face a face aprimorada digitalmente, e aprendizagem combinada, assumindo que as ferramentas digitais são utilizadas como tecnologia para habilitar ou apoiar a respectiva forma de ensino² (Meinokat & Wagner, 2022, p. 4671).

No ensino digital, a natureza ferramental dos recursos digitais não se institui como determinante dos conteúdos de ensino, mas incide fortemente sobre os modos do seu exercício - leva à consideração de um trabalho do professor que parece investido sobretudo na dimensão pedagógica (com enfoque nos modelos de gestão da sala de aula e/ou dos seus prolongamentos digitais), o qual, pelo facto, incide fortemente na reconfiguração da sua própria formação. Alguns autores cunham mesmo o conceito de *competências digipedagógicas* para se referir ao

conteúdo dos conhecimentos tecnológicos e pedagógicos do professor e a habilidade para aplicar este conhecimento em diferentes situações (...). O conceito alargado das competências digipedagógicas inclui, em adição à anterior, a vontade (...) de fazer uso deste conhecimento e habilidades no apoio à aprendizagem, colaboração e interação dos/com os estudantes (Korhonen, Juurola, Salo, & Airaksinen, 2021, p. 7).

Acentua-se aqui uma dimensão de aprendizagens que combina conteúdos a ensinar com os modos (agora) tecnológicos disponíveis a esse ensino, mas acentua-se igualmente uma dimensão volitiva no que ela pressupõe, por parte do professor, uma disponibilidade para efetivamente operacionalizar estes conhecimentos. Parece procurar realçar-se aqui a ideia de alguma resistência que possa cometer ao professor no uso e recurso destes novos conhecimentos, dada a sua in experiência prévia (na ausência dos mesmos), mas a simultânea construção de outros recursos que o professor entenderá adequados. A colocação em causa destes hábitos de trabalho anteriores, adequados ao regime presencial, mas particularmente postos em causa no período de encerramento das escolas, pode ser objeto de resistências diversas até que os novos conhecimentos sejam integrados e assimilados³.

Numa outra asserção, mais elaborada e, de certo modo, tributária de uma conceção da tecnologia que transcende a estrita função ferramental, fala-se de *transformação digital* como

um processo multifacetado que requer o desenvolvimento de uma visão que vá além da mera adaptação da tecnologia. Na perspetiva da educação, isso requer um investimento em pessoas para incrementar as suas competências digitais, literacias e habilidades (...). O emprego das tecnologias digitais requer o uso de diferentes modalidades educativas (p.e., educação a distância on-line, aprendizagem on-line, etc.) com implicações futuras na adaptação curricular à própria natureza mutante da aprendizagem⁴ (Bozkurt & Sharma, 2022, p. iv).

Se se acentuam, também aqui, dimensões formativas importantes na preparação dos professores para lidar com o ambiente digital na aprendizagem – incrementar competências digitais, literacias e habilidades – não se deixa agora, no entanto, de admitir igualmente a necessidade de adaptações curriculares a uma mudança das próprias aprendizagens. Não se trata, portanto, de uma definição destas mudanças decorrente da estrita transformação digital, mas de transformações

² Texto original "Digital teaching is the generic term for online learning, digitally enhanced face-to-face learning, and blended learning, assuming that digital tools are used as technology to enable or support the respective form of teaching".

³ O problema não se circunscreverá a uma 'substituição', é mais profundo, como veremos adiante, ao subentender em várias abordagens, que o digital e as suas propriedades podem pôr em questão o próprio lugar e papel do professor na aprendizagem.

⁴ Texto original: "digital transformation is a multifaceted process that requires developing a vision that goes beyond the mere adaptation of technology. From the perspective of education, it requires investing in people to improve their digital competencies, literacies, and skills (...). Employing digital technologies necessitates the use of different educational modalities (e.g., online distance education, online learning, etc.), which further implies that we must adapt curricula to the changing nature of learning".

outras, exteriores ao espaço formativo, mas que o determinariam. Não estará aqui ausente, necessariamente, aquilo que é o mandato da escola, aquilo para que a escola prepara, aquilo que transcende o espaço educativo formal, mas que parece determinar-lhe a estreiteza da sua natureza, que não se circunscreve ao espaço educativo que é a escola, mas que se afere a qualquer coisa que está para além dela; quando, neste particular, nos reportamos ao mundo do digital, parece incontornável o seu impacto nos modos de comunicar e, implicitamente, nos próprios modos e operações das relações de trabalho. A propósito deste processo de transformação digital, Vivitsou (2019, p. 121) acentua, cautelosamente, aquilo que designa uma *dimensão mítica* em torno do mesmo, i.e., como esta se impõe nos territórios educativos, a qual significa que,

a digitalização, embora um objeto parcial no processo da mudança social, é vista como a propriedade que precisa ser desenvolvida de modo que a sociedade possa lidar com sucesso com as mudanças e avanços contemporâneos. Isto tem como resultado um investimento radical na digitalização e tecnologia, levando a digitalização a tornar-se uma nova força hegemónica na educação⁵.

O sentido desta hegemonia é ainda, nas palavras da autora, o sentido da produção de “novas ordens morais, culturais e simbólicas” (id, *ibid*), tendentes a determinar à digitalização uma compreensão que se identifica com o sentido de transformação, de que acima falamos, para uma dimensão que transcende o mundo digital para quase se estatuir como nova ordem social (e, particularmente, educacional). A digitalização aparece, deste modo, como uma transformação face à qual o sistema educativo tem de se posicionar, a partir de si (e dos seus agentes intervenientes), mas igualmente para além de si:

A digitalização é uma metáfora do séc. XXI que assinala uma abordagem estratégica à transformação minuciosa dos ambientes e espaços de aprendizagem, a qual requer ajustamentos de ordem pedagógica com a colaboração de especialistas de vários domínios⁶ (id, p. 123).

Precisa-se agora melhor o conceito de *pedagogias digitais*, admitindo, não obstante, a sua obscuridade no sentido, quer das condições geradas pela dimensão digital, quer dos ambientes do ensino/aprendizagem que (daí) possam surgir. É particularmente crítico o lugar destes *especialistas* e, desde logo, as virtudes que o digital encerra na possibilidade, por alguns colocada, da não necessidade do professor. Neste quadro, as dimensões mais subordinadas à ideia de pedagogia digital deixariam de ser propriedade central do professor, se para tanto se entender que é o especialista do digital (ou o próprio digital que oculta o referido especialista) que melhores condições teria para dominar este assunto. A título de exemplo, Soroka (2019, p. 76) começa por reelaborar o conceito de *educação digital* nos seguintes termos:

O conceito de educação digital deveria ser entendido como o processo de organização da interação entre professores e alunos na passagem de metas a resultados num ambiente educativo digital, cujas principais ferramentas são as tecnologias digitais, as ferramentas digitais e a pegada digital enquanto resultados de uma aprendizagem e atividade profissional em formato digital⁷.

⁵ Texto original: “digitalisation, although only a partial object in the process of social change, is viewed as the property that needs be developed so that society can successfully deal with contemporary challenges and advancements. This results in radical investment in digitalisation and technology, leading to digitalisation becoming a new hegemonic force in education”.

⁶ Texto original: “digitalisation is a twenty-first century metaphor that signals a strategic approach to the thorough transformation of the learning space environment, one that requires pedagogical adjustments with the collaboration of experts from various domains”.

⁷ Texto original: “The concept of digital education should be understood as the process of organizing interaction between teachers and learners on the move from goal to result in a digital educational environment, the main tools of which are digital technologies, digital tools and digital footprints as a result of learning and professional activity in digital format”.

A ênfase colocada nos resultados (e na sua forte dependência dos processos digitais) é acentuada quando, a propósito dos processos de controlo da aprendizagem, a autora menciona a consequente prescindibilidade do professor como uma espécie de profecia realizada:

É possível incrementar a qualidade da educação através do recurso a formas inovadoras de ensino e controlo do sucesso dos estudantes. Elementos da educação digital são ativamente usados na verificação da qualidade da aprendizagem. Agora, os testes e os exercícios de controlo não precisam ser verificados pelo professor – o programa faz isso por ele⁸ (id, p. 77).

Quando ‘o programa faz isso por ele’, alguém gere este programa (que não o professor) e as virtudes do mesmo ao libertar o professor para este poder dedicar-se a outras tarefas (ou outros papéis) reiteram a ideia da sua dispensabilidade, tão mais impactante quanto o exercício da verificação das aprendizagens lhe é retirado. Esta perspetiva do digital, que é uma forma de alienação face ao trabalho e de erosão muito significativa da autonomia do professor, enquanto profissional, é ainda acentuada por aquilo que é ou deve ser a revisão das abordagens tradicionais da aprendizagem:

A análise dos resultados de observações sobre a aprendizagem a partir do uso de dispositivos móveis destacou um conjunto de áreas importantes que incrementam significativamente a efetividade do ensino e ao mesmo tempo requerem a revisão de abordagens da aprendizagem tradicionais: a individualização da aprendizagem; o rápido retorno; o uso efetivo do tempo de estudo; a continuidade do processo educacional; um novo nível qualitativo de gestão do processo educacional⁹ (id, p. 78).

A ‘efetividade do ensino’, aqui proclamada, é a que constata: a necessidade de uma individualização da aprendizagem – o sujeito aprendente percebido no seu estrito rendimento, mas igualmente a vacuidade da dimensão coletiva e relacional do aprender; o rápido retorno – a negligência do processo de aprender em favor estrito dos resultados; o uso efetivo do tempo de estudo – o tempo das objetividades, que subtrai à aprendizagem as subjetividades do sujeito; a continuidade do processo educacional – o sujeito aprendente, mestre e decisor do seu percurso diferenciado; um novo nível qualitativo de gestão do processo educacional – gestão direcionada pelo digital, pelas suas ferramentas e recursos onde o professor é um dos protagonistas com papéis agora diferenciados. Tratar-se-ia de uma revolução tecnológica que, por isso, e graças aos especialistas do digital, necessariamente seria uma ‘boa’ revolução educativa. A este respeito, (Ljungqvist & Sonesson, 2022) analisam criticamente um relatório da comissão para a digitalização na sociedade sueca, comissão esta constituída por elementos sobretudo provenientes do setor empresarial privado (com a ausência total de qualquer académico da área educativa), procurando realçar uma deriva neoliberal na qual a transformação da educação muito se alicerça no dispositivo digital. Importa aqui destacar a conceção de professor subjacente a este trabalho, mas igualmente a conceção de aluno. No primeiro caso, o relatório refere, parecendo reforçar os registos de Soroka, mencionados anteriormente, que

todas as anotações e correções dos conhecimentos básicos têm lugar automaticamente, o que liberta o tempo do professor para uma dedicação a um ensino aprofundado e tutorial. (...) o papel dos professores altera-se convertendo-os em

⁸ Texto original: “Improving the quality of education is possible through the use of innovative forms of teaching and control of student’s success. Elements of digital education are actively used in checking the quality of learning. Now the tests and control works do not need to be checked by the teacher – the program does it for him”.

⁹ Texto original: “The analysis of the results of observations on learning using mobile devices has highlighted a number of important areas that significantly increase the effectiveness of teaching and at the same time require the revision of traditional approaches to learning: individualization of learning; quick feedback; effective use of study time; continuity of the educational process; a qualitatively new level of management of the educational process”.

guias e mentores dos esforços dos seus alunos para desenvolver cada vez mais um conhecimento qualitativo e identificar conhecimento e informação relevante¹⁰ (Ljungqvist & Sonesson, 2022, p. 97).

Esta ‘modelagem’ do professor adequa-se, por outro lado, a uma conceção do aluno, na esteira do que já se salientava nas referências anteriores, visto como uma espécie de autodidata, num sentido (agora) mais abrangente, empreendedor:

Em vez de lerem blocos com tópicos – tal como contabilidade, finanças, etc., é dada às crianças a possibilidade de porem em prática as suas habilidades empreendedoras, através, por exemplo, da criação de microempresas virtuais e, deste modo, identificarem o conhecimento de que necessitam. O modo educativo orientado pelo desafio e aplicado em várias áreas ajuda os indivíduos a cultivar um pensamento crítico e criativo, bem como a desenvolver a imaginação e a personalidade¹¹ (id, ibid).

Em síntese, procura-se aqui problematizar um ponto de partida – a digitalização da educação – para uma discussão conceptual insuscetível de se distanciar de posicionamentos ideológicos que procuram a ‘boleia’ do digital para reformulações profundas dos sistemas de ensino. É criticamente que lemos estas conceções, crítica tanto mais acentuada quando nos reportamos a territórios educativos em contextos rurais e de periferia (normalmente desconsiderados nesta literatura científica eurocêntrica), pelas suas ‘fragilidades’, remetidos às boas vontades e ditames daqueles que dominam o avanço tecnológico (como referimos, aliás, na citação de entrada de Gavia and Guevara (2021), nesta breve reflexão conceptual). Se parece indiscutível a relevância do digital em educação, bem como as suas distintas e diversas propriedades – e o advento da pandemia Covid-19 tornou-o muito claro – a clarificação dos próprios conceitos não pode alhear-se da importância de dispositivos que deslocam a questão do educativo (ou que desse modo são apropriados) para lá dos profissionais da educação, na medida em que a própria conceptualização se inscreve num espaço social, implicitamente político. A natureza processual da *digitalização em educação* pressupõe, efetivamente, uma transformação de práticas que transcendem a ‘urgência’ (como foi o caso no período pandémico) porque o digital, para além da sua (ou por causa da sua) inscrição nos espaços da vida, do trabalho, do lazer, etc., não pode ficar ausente dos espaços educativos. Importa, não obstante, que a sua integração nestes espaços se configure como eixo de uma problematização que privilegie, desde logo, as características, especificidades e até idiosincrasias do trabalho profissional aí desempenhado. Os diversos testemunhos recolhidos ao longo deste estudo, e reportados a contextos geográficos diversos, tornam clara a existência de potencialidades no digital, mas tornam igualmente claro que a sua conceção estruturante esvazia e empobrece o espaço educativo e a relação educativa.

2.2 Educação digital

O ponto de partida desta conceptualização é, de certo modo, a aceitação tácita de que a *educação digital* é uma realidade, a diferentes velocidades nos diferentes contextos, mas inegavelmente uma realidade sem recuo. A este respeito, a literatura académica frequentemente invoca o conceito de *inovação* para acentuar a necessidade de adaptação dos meios educativos a esta nova realidade:

¹⁰ Texto original: “All marking and correction of basic knowledge takes place automatically, which frees up teachers’ time for in depth and tutorial teaching. (...) the role of teachers has changed to be guides and mentors in the students’ efforts to develop increasingly qualitative knowledge and to find relevant knowledge and information”.

¹¹ Texto original: “Instead of reading blocks with topics – such as accounting, finance, etc. students are given a chance to practice their entrepreneurial skills by, for example, starting virtual microenterprises and thereby discovering what knowledge they need. The challenge-driven form of education applied in various areas helps individuals to cultivate critical and creative thinking as well as to develop imagination and personality”.

A inovação educativa é entendida como um processo de mudança e evolução no qual as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são uma ferramenta ao serviço da metodologia didática. Como assinala Cobo (2016: 23): “quando falamos de inovação, a mudança mais importante não é tecnológica, mas sim de sentido”¹² (Díaz & Berrocoso, 2022, p. 940).

Associar à inovação sobretudo a relevância do sentido inscreve nesta um alcance, quando discutimos a relação social, que está para além, sob o ponto de vista dos seus efeitos, de uma estrita configuração tecnológica; não ignora o papel da tecnologia, embora reconheça a esta traços transformadores no processo comunicacional, transformação que é, a prazo, igualmente cultural, transcendendo a natureza ferramental das tecnologias de que acima falávamos:

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas (Martín-Barbero, cit. in Campos & Júnior, 2010, p. 91).

A mediação tecnológica parece exercer, ao considerá-la *mediadora*, um papel que está para além das qualidades intrínsecas das tecnologias e que se reporta, antes, à qualidade da comunicação; ela interfere nesta qualidade, ela reconfigura, de certo modo, esta qualidade. É nestes moldes que ela se inscreve na questão do sentido, a qual, por sua vez, problematiza igualmente a situação de aprendizagem sob o ponto de vista das suas modalidades de funcionamento e das suas metodologias, as quais não podem ignorar, desde logo, a onnipresença dos ambientes digitais e a sua relevância no quotidiano das pessoas, qual espécie de *realidade digital*:

Vivenciamos diferentes experiências, permeadas pelas tecnologias, que mostram a diversidade, o rompimento das fronteiras, a ubiquidade, a mobilidade, a emergência do global, a hipertextualidade, a contradição e a coexistência de todos os elementos, num fluxo intenso de interações (Rosa & Backes, 2018, p. 80).

Quando procuramos compreender a relação de aprendizagem à luz destas conceções, embora possamos verificar amiúde práticas de trabalho docente que não integram ainda estes ambientes que o digital proporciona – parecem ficar fora do espaço de aprendizagem como se a sua legitimidade não fosse ainda compatível com a formalidade da relação entre o ensinar e o aprender; ou os integram, com um quase sentido de imprescindibilidade e imperatividade que parecem ocultar todas as práticas que as precederam, as mesmas não podem, em todo o caso e em ambas as situações, ignorar os públicos aprendentes e os contextos (tecnológicos) nos quais estes públicos igualmente navegam:

Essa geração não entende o docente como único detentor do conhecimento e procura identificar quais são seus interesses e desejos sobre o que estamos discutindo em aula, pois o seu viver e conviver acontecem nas redes sociais, nos jogos digitais, nos aplicativos de comunicação instantânea, entre outras possibilidades (id, p. 80-81).

A centralidade na educação dos *públicos do porvir* não deixa, por isso, de viver o paradoxo de um presente que as gerações mais velhas vivem em 2ª mão (e no caso das regiões analisadas neste estudo, o mesmo acontecendo com as jovens gerações e com muitos professores, em grande medida desapaosados de meios tecnológicos) – por relação com referências passadas não

¹² Texto original: “la innovación educativa se entiende como un proceso de cambio y evolución, donde las tecnologías de información y la comunicación (TIC) son una herramienta al servicio de la metodología didáctica. Como señala Cobo (2016: 23): ‘cuando hablamos de innovación el cambio más importante no es tecnológico sino de sentido’”.

ignoráveis – o que lhes dificulta a preparação para futuros de certo modo imprevisíveis, busílis, aliás, constitutivo da essência da própria escola:

Quando se trata das jovens gerações, também sofremos de um sentimentalismo crónico: tanto os olhamos como inocentes, vítimas passivas como os encaramos enquanto ‘nativos digitais’ que possuem alguma espécie de sabedoria natural ou afinidade com a tecnologia¹³ (Buckingham, 2020, p. 232).

Assistimos, nesta perspetiva, a uma espécie de regresso em força da tecnologia, agora não ignorando o seu impacto sobre as transformações das relações intergeracionais e dos modos como aquela reformulou as questões de um saber associado às vivências e à experiência daí recorrente para introduzir um novo *input*, o da relação *natural* com a dita tecnologia.

Estas novas asserções, que tendem a categorizar os sujeitos em moldes que os homogeneizam geracionalmente, problematizam, no que aqui nos interessa, os próprios modos de ensinar estes sujeitos, ignorando, igualmente, as profundas desigualdades existentes a nível tecnológico entre diferentes países e entre regiões, no interior de cada país, as quais tendem a acentuar outro nível de desigualdades, nomeadamente no acesso à educação. Não se trata de uma discussão para aquilatar se uma aula expositiva é possível, nestes novos ambientes, ou se a aprendizagem se tem de transformar, para acontecer, numa relação de prazer, mas trata-se de não ignorar a progressiva prevalência destes ambientes digitais nas vivências dos sujeitos, bem como dos efeitos que os modos comunicacionais aí acionados têm sobre os processos de comunicação, de relação e de apropriação e construção do conhecimento. As tecnologias não resolvem, *per si*, as questões da aprendizagem, mas os recursos tecnológicos podem configurar-se como auxiliares relevantes desta mesma aprendizagem. Não se trata, porém, e como acima mencionávamos, de um processo de individualização da aprendizagem – na crença de que essa individualização possa cumprir o ideal de adequar a aprendizagem aos propósitos e objetivos de cada sujeito aprendente como se os mesmos existissem num vazio relacional (e soubessem os sujeitos, antecipadamente, os seus propósitos e objetivos) – mas sim de repensar até as formas coletivas de aprendizagem que o digital pode favorecer enquanto modos de reconfiguração da partilha aí prevalecente:

O papel dos educadores, das escolas e das práticas sociais é redefinido por sistemas de informação e comunicação cuja arquitetura responde cada vez mais aos imperativos de uma nova economia política do conhecimento adequada às moralidades pós-modernas. Tornou-se não apenas urgente, mas inevitável pensar criticamente a digitalização e, ao mesmo tempo, reconhecer o caráter complexo dos novos meios, ampliando o debate sobre o lugar do indivíduo, o sentido de sua formação e a temporalidade que se abre para a formulação de projetos com perspetivas locais e concretas (Schwartz, cit in Rosa & Backes, 2018, p. 81).

A educação digital não pode, pelo facto, ignorar estas transformações, e os contextos educativos formais, como é o caso da escola, os quais mantêm um lugar importante sob o ponto de vista de pensar a formação dos seus utentes:

Na realidade, o mau e o bom – os riscos e oportunidades da mídia digital – caminham juntos: evitar riscos também significa restringir oportunidades. Procuramos dar aos jovens ‘habilidades digitais’ que os capacitarão a explorar ao máximo as oportunidades; mas, frequentemente definimos essas habilidades de um modo muito estreito e instrumental¹⁴ (Buckingham, 2020, p. 233).

¹³ Texto original: “When it comes to young people, we also suffer from a chronic sentimentality: we see them either as innocent, passive victims or as ‘digital natives’ who possess some kind of natural wisdom or affinity with technology”.

¹⁴ Texto original: “the bad and the good – the risks and opportunities of digital media – come together: preventing risks also means restricting opportunities. We seek to give young people ‘digital skills’, that will enable them to make the most of the opportunities; but we often define those skills in very narrow, instrumental ways”.

Buckingham coloca nesta passagem duas questões importantes para pensar a educação digital, nomeadamente, a questão da *mídia* digital e a questão da visão instrumental da formação sobre a mesma, coercitiva de abordagens mais amplas e adequadas:

- 1 A primeira questão a reter é que a onnipresença da *mídia* digital não é um fenómeno associado às novas gerações, trata-se antes de um fenómeno global, pese embora não possa ignorar que as diferentes gerações possam adotar igualmente diferentes padrões de relação com a dita *mídia*:

Avançamos muito rapidamente para uma situação na qual toda a sociedade – o nosso sistema político, a nossa economia, as nossas artes e cultura, as nossas vidas laborais e ainda as nossas relações sociais e íntimas – são impregnadas pelas tecnologias da *mídia*. Praticamente tudo é mediado¹⁵ (id, p. 234).

Neste sentido, qualquer intervenção no campo educativo é uma intervenção com características transversais, i.e., que tocam todos os agentes educativos com diferentes níveis de responsabilização. Díaz and Berrocoso (2022) distinguem três níveis face às mudanças ocasionadas pelo uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), nomeadamente, um nível *macro* – a responsabilidade da política educativa, que estabelece os fins, objetivos e metas a alcançar no contexto escolar –, um nível *meso* – a responsabilidade institucional ao nível dos contextos escolares, da sua organização, dos recursos tecnológicos disponibilizados, do clima escolar, entre outros –, e, por último, um nível *micro* – de responsabilidade individual do processo de integração das TIC, e que remete aos professores, agentes educativos de primeira linha no processo de aprendizagem, problematizando habilidades e destrezas técnico pedagógicas para acesso e uso das tecnologias, a experiência, motivação e disposição para trabalho em equipa. Não se trata, então, de considerar estritamente os intervenientes diretos da relação de ensino e aprendizagem – professores e alunos – mas de ter em consideração a relevância das tecnologias da *mídia* enquanto, na expressão de Buckingham, *literacia da mídia*. A mais comumente designada literacia digital reportar-se-ia, em termos mais adequados, à discussão de uma literacia da *mídia*, aos seus impactos no utilizador, mas resultando, em certo sentido, numa responsabilização do utilizador final dadas as dificuldades dos Estados em regular uma atividade em grande medida efetuada por empresas de dimensão global, avessas a quaisquer formas de regulação que estreitem os seus proveitos¹⁶. Não cumprindo o nível macro a sua quota-parte de responsabilidade, esta tende a ser remetida para os outros níveis:

Para uma minoria em apuros de educadores da mídia, a literacia da mídia tinha a ver com um entendimento crítico da mídia: mas, no mundo das políticas da comunicação, esta perspetiva tornou-se cada vez mais estreita em termos do seu escopo. A literacia da mídia foi reduzida a um assunto de segurança na internet e de habilidades digitais básicas, especialmente para pessoas desfavorecidas (...). Muitas destas soluções são defensivas ou protecionistas: a literacia da mídia parece constantemente reportar-se ao aviso às crianças sobre todas as coisas más que devem evitar, normalmente de formas altamente alarmistas e melodramáticas. E os educadores entendem, de um modo geral, que avisos deste género não são uma estratégia de ensino muito efetiva^{17*} (id, p. 235).

¹⁵ Texto original: “We’re moving quite quickly to a situation where our whole society – our political system, our economy, our arts and culture, our working lives, as well as our social and intimate relationships – are suffused with media technology. Almost everything is mediated”. A tradução de “mediated” por “mediado”, embora correta, não expressa integralmente a ideia original, i.e., “praticamente tudo é mediado” quer dizer, em rigor, que, “praticamente tudo é objeto da mídia”, praticamente nada escapa à mídia e, nesse sentido, o seu papel interlocutor pode ainda ser entendido enquanto mediador.

¹⁶ Assentes estes num modelo de negócio que, não apenas vende serviços, mas sobretudo recolhe e vende dados pessoais, segundo o princípio de que, “se o serviço é gratuito, então *tu* és o produto, ou melhor, os teus *dados* são o produto que é comprado e vendido” (Buckingham, 2020, p. 233).

* A referência 17 encontra-se na página 32.

- 2 A visão instrumental da formação sobre a *mídia* digital pode ser contrariada, de algum modo, e seguindo o autor que vimos mencionando, através de uma *educação para a mídia*, ou seja, para uma compreensão dos dispositivos comunicacionais e de informação hoje disponíveis e cujo acesso, se gradualmente facilitado, não deixa por isso de colocar desafios ao seu uso e usufruto. Nesse sentido, o que isto significa na relação de aprendizagem é que,

precisamos ensinar *sobre* mídia e tecnologia. Muitos professores ensinam *com* tecnologia ou *através* da tecnologia: usam computadores como usavam no passado a televisão educativa. No entanto, também precisamos ensinar *sobre* estes mídia – colocando questões críticas sobre o modo como representam o mundo e sobre o modo como criam significados. Também precisamos de nos envolver de um modo muito mais direto e sistemático com as formas como os estudantes usam a mídia e a tecnologia fora da sala de aula¹⁸ (id, *ibid*).

A questão aqui colocada dos usos que os estudantes fazem da *mídia* e das tecnologias fora da sala de aula parece tão mais importante quanto a formação a distância adquire uma relevância acrescida, no âmbito da educação digital, desde logo com impactos sobre um trabalho por parte do estudante crescentemente mais autônomo. Não se trataria da invasão da privacidade do sujeito aprendente, mas de construir uma base sobre a qual essa autonomia possa mais cabalmente ser sustentada. É, por outro lado, esta dimensão de um trabalho autônomo tendencialmente crescente que reforça a importância da partilha, não como forma de contrariar o isolamento do sujeito aprendente, mas como modo de estender a espaços virtuais onde o digital é predominante. Willatt and Flores (2021, p. 26) procuram contrastar a relação de aprendizagem presencial com a relação de aprendizagem virtual para problematizar o alcance desta última, não segundo uma réplica da primeira, mas segundo uma configuração própria cujas recursividades podem ser objeto de aprofundamento:

O espaço pedagógico [na relação presencial] é experienciado como um *lugar* no qual tanto os significados pessoais como os partilhados surgem para além do mero facto de estarem localizados num espaço físico. É certo que o modo como habitamos o espaço físico da sala de aula face a face difere do modo como habitamos a sala de aula virtual. No entanto, esta diferença não significa que a experiência da sala de aula virtual seja a experiência de algo inautêntico ou menos real. Em vez disso, a sala de aula virtual pode ser encarada como um *lugar virtual* que requer modos específicos de envolvimento, compromisso e ligação (...). Algumas experiências e práticas na sala de aula virtual podem desenvolver um sentido específico de lugar, menos baseado na partilha de espaço físico e mais baseado na *partilha de uma sensação* de ‘estar ali’ e ‘estar juntos’, envolvido em atividades individuais como coletivas¹⁹.

¹⁷ Texto original: “For the embattled minority of media educators, media literacy was about critical understanding of media; but in the world of communications policy, it gradually became narrower and narrower in scope. Media literacy was reduced to a matter of internet safety and basic digital skills, especially for disadvantaged people (...). Many of these solutions are defensive or protectionist: media literacy seems to be about constantly warning children about all these bad things that they need to avoid, often in highly alarmist and melodramatic ways. And educators mostly understand that warnings of this kind are not a very effective teaching strategy.”

¹⁸ Texto original: “we need to teach *about* media and technology. Many teachers teach *with* technology, or *through* technology: they use computers just as they used to use educational television. However, we also need to be teaching *about* these media – asking critical questions about how they represent the world, and how they create meanings. We also need to engage much more directly and systematically with how students are using media and technology outside the classroom”.

¹⁹ Texto original: “the pedagogical space is experienced as a *place* where both personal and shared meanings arise that go beyond the mere fact of being located in a physical space. Certainly, the ways in which we inhabit the physical space of the face-to-face classroom differ from the ways in which we inhabit the virtual classroom. However, this difference does not mean that the experience of the virtual classroom is the experience of something inauthentic or less real. Rather, the virtual classroom can be regarded as a *virtual place* that demands specific ways of involvement, engagement and attachment (...). Certain experiences and practices in the virtual classroom can develop a specific sense of place that is not so much based on sharing a physical space, but on *sharing a feeling* of ‘being there’ and ‘being together’ involved in both individual and collective activities (...)”.

As questões que a educação digital levanta não são, em síntese, questões que se prendam fundamentalmente com a disponibilidade de recursos – embora esta condicione a sua exploração, naturalmente – ou com a estrita instrumentalização desses recursos, segundo uma concepção mirífica de que esses recursos *per se* transformariam os espaços de aprendizagem virtual segundo pressupostos substitutivos dos espaços de aprendizagem presencial. Aquilo que o aprofundamento das questões que a educação digital levanta permite constatar é, fundamentalmente, a necessidade do reforço de uma postura crítica que permita, desde logo, continuar a falar de educação e não de outra coisa qualquer. As limitações não estão, por isso, no virtual – até porque, nas situações que este estudo considera de distanciamento geográfico, de isolamento até, o espaço virtual pode ser um recurso de grande importância, se não se prescindir da presencialidade e do papel dos professores – mas sim nas questões que alguma desregulamentação dos espaços virtuais levanta, desde logo sob o ponto de vista do seu uso e usufruto.

2.3 Educação em contextos rurais e em periferias urbanas

Como inicialmente mencionamos, as questões que aqui se colocam remetem fundamentalmente a especificidades que estes contextos apresentam, quer estas digam respeito a uma dimensão geográfica – distância acrescida dos espaços de maior concentração populacional, por vezes isolamento –, quer estas se refiram às próprias condições de trabalho educativo aí vigente – regimes de monodocência, professores deslocados, pouca especialização – quer ainda das relações da escola com o contexto, nomeadamente através do envolvimento das famílias e comunidades, mas igualmente das vivências das crianças e jovens nos seus quotidianos. Estes contextos apresentam características distintas dos contextos de maior urbanização e concentração de pessoas, suscitando medidas promotoras de equidade nas oportunidades educativas igualmente distintas.

Pareceria adequado, desde logo, abordar a própria noção de *contexto*, na medida em que esta nos possa clarificar o que aqui consideramos. M. Ferreira (2025, p. 56) sugere-nos que,

a questão que o/a investigador/a se deveria colocar é se o contexto é algo preexistente que aguarda ser descoberto, ou se é uma construção social cujos contornos e conteúdos vão sendo produzidos à medida que se vão estabelecendo e desenvolvendo relações significativas com os outros que queremos conhecer, e à medida que o próprio processo de investigação acontece.

O realce deste tópico da educação em contextos rurais nesta introdução teórica procura fazer luz sobre um procedimento de pesquisa no qual, foi o gradual acesso aos contextos e aos sujeitos intervenientes nesses contextos que permitiu esboçar a sua delimitação a partir das dimensões acima mencionadas. Nesta perspetiva, os contextos são também, e sobretudo, os sujeitos aí intervenientes, de tal modo que,

a definição do contexto também integra as estratégias dos atores para afirmarem significados úteis às suas explicações e interpretações e, portanto, aos seus poderes relativos. (...) o(s) contexto(s) não existe(m) sem atores em relação; (...) o(s) contexto(s) tanto são constitutivo(s) da ação social como o seu resultado, num movimento de interdependência mútua (id: 56-57).

A subordinação desta investigação à prevalência das vivências de professores que exercem nestes contextos visou, precisamente, acentuar o papel destes agentes educativos face a condicionalismos de ordem vária que, durante o período pandémico, tornaram visíveis desempenhos profissionais e humanos tecidos a partir de disponibilidades pessoais que, em muito transcendiram a dimensão do ensinar (mas que não deixam de melhor ilustrar, até, o educativo); foram as permanentes negociações destes e destas agentes educativos com os contextos, com as famílias, com as comunidades (e, por outro lado, com as emanações das autoridades educativas) que permitiram a continuidade das aprendizagens com as crianças e jovens, seus alunos e alunas.

Uma última questão se prende, ainda nesta definição conceptual, com a relevância dos contextos de vida para as crianças e jovens aqui considerados, quando se privilegiam nestes contextos de algum isolamento social, frequentes vezes, entidades outras (um maior relacionamento com a natureza e os seus diversos elementos) igualmente descritoras destes contextos:

Uma aproximação a este mundo mais que humano, ao sugerir a descentração da noção de contexto à exclusividade das relações humanas impele a repensar o que significa ser humano, ambiente natural e o nosso lugar no mundo e, por conseguinte, a complexificar o alcance da noção de contexto (id: 57).

Feita esta clarificação em torno da noção de contexto, importaria acrescentar-lhe aqui algumas ideias que parecem trespassar estes mesmos contextos. Consideramos, por um lado, a noção de *brecha digital* para fazer referência às objetivas possibilidades de acesso aos recursos tecnológicos nas situações de formação em ambientes virtuais:

O termo *brecha digital* foi cunhado pelo Departamento de Comércio dos Estados Unidos, nos anos noventa, para se referir à desigualdade no acesso às TIC. Anos mais tarde seria ampliado para incluir múltiplos aspetos da apropriação das tecnologias, incluindo as capacidades digitais das pessoas, os valores que se associam ao seu uso e os fatores políticos e económicos que incidem na sua distribuição, entre outros²⁰ (Lloyd, 2020, p. 115).

O destaque deste conceito parece relevante neste estudo se considerarmos que esta brecha digital efetivamente caracteriza muitos dos contextos abordados e que, se como antes referimos, estas limitações possam não ser o traço mais distintivo para compreender as características da educação digital, não deixa, por isso, de ser relevante considerá-las para evitar, como menciona o autor, que as brechas digitais existentes se traduzam em brechas educativas de longo alcance.

Uma última dimensão relevante para este estudo é aquela que equaciona a relação entre a *tecnologia e o lugar*, ou o que Wargo and Hoke (2022, p. 1) designam pela tarefa maior que as escolas rurais enfrentam, ou seja, “preparar os jovens por processos que são ‘especialmente mais sensíveis’”:

Nos contextos educativos rurais, nos quais existe escassez de professores qualificados, o acesso à perícia e materiais de alta qualidade através de redes on-line é possível mediante investimentos adequados (infraestrutura de redes, dispositivos, formação, apoio, etc.). No entanto, durante décadas, políticos, praticantes, investigadores e defensores da causa promoveram a promessa do uso das tecnologias sem compreenderem se e onde estas podem melhorar a educação, especialmente a educação em contextos rurais. Isto não é surpreendente se se tiver em consideração que o uso das tecnologias educativas retira os contextos e fronteiras do seu foco²¹ (id, ibid).

Este foco nos contextos, particularmente nos contextos rurais, procura acentuar a relevância das especificidades destes – neste caso, o espaço e os lugares – e a necessidade, “ao fazer recurso

²⁰ Texto original: “El término brecha digital fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC. Años después se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros”.

²¹ Texto original: “In rural education contexts, where qualified teacher shortages exist, access to expertise and high-quality materials through online networks may be possible with the right investments (network infrastructure, devices, training, support, etc.). However, for decades policymakers, practitioners, researchers, and advocates have furthered the promise of using technology without clearly understanding if and how it can improve learning, especially in rural education contexts. This is not surprising given how the use of educational technology takes contexts and borders out of focus”.

da educação tecnológica, de fundamentar a aprendizagem no lugar para informar a teoria educacional, as políticas e a prática” (id, p. 8). Neste caso, ainda, a tecnologia pode correr o risco de subverter dinâmicas educativas cujas características não se dissociam dos locais nas quais elas se desenvolvem:

[A]dotar a tecnologia sem prestar atenção ao contexto em que a educação acontece é problemático. Na pior das hipóteses, elimina completamente os aspetos sociais da educação, uma vez que a escolaridade é reduzida a estudantes sentados sozinhos a prepararem-se para um teste normalizado. Neste sentido, a aprendizagem torna-se um trajeto competitivo estandardizado e estéril em direção a um resultado de teste que, quando visto numa perspetiva local ou global, é profundamente problemático²² (id, p. 7).

Velasco, Jardimino e Diaz (2021, p. 186), na recensão que fazem às publicações científicas sobre educação em pandemia a partir de duas bases de dados digitais, destacam duas linhas de abordagem distintas, “uma internacional ligada às ferramentas educativas e outra regional, centrada no sujeito em formação”:

Dentro dos resultados destaca-se na base WoS, uma ênfase nos objetos ou ferramentas associadas com a tecnologia para a pandemia, enquanto na base Dialnet, o centro são os sujeitos e o enfoque são os aspetos sociais e as problemáticas em torno dos processos de ensino e aprendizagem, bem como as necessidades de comunicação e digitais²³ (id, p. 190).

Constata-se, neste estudo, a emergência de uma conflitualidade entre o digital e características estruturantes dos processos educativos, conflitualidade esta que não coarta o interesse e possibilidades do recurso à educação por vias digitais, mas que deve salvaguardar – até pelo posicionamento de instâncias internacionais – o não desvirtuamento da relação educativa. Quando consideramos os contextos abordados neste estudo, mais clara se torna esta conflitualidade: considerar, p.e., que o recurso ao meio radiofónico ou televisivo entra no digital pode ser entendido como manifestamente exagerado, ainda que alguns dos casos mencionem participação direta dos nossos entrevistados na edição de programas (ou mesmo edição de conteúdos por parte de jovens estudantes); por outro lado, e a diversidade de casos analisados permite entendê-lo, o recurso dominante a fichas de leitura procura garantir uma característica igualmente visível no digital – a interação, a participação direta dos envolvidos na aprendizagem – mas, manifestamente, não se inscreve no digital.

O que, em síntese, aqui procuramos reforçar é a ideia de que, qualquer conceção de implantação do digital vista à lente fundamentalmente das ferramentas (a conceção mais internacional) corre o risco de não ter em consideração práticas educativas locais, construídas localmente para fazer face às dificuldades encontradas e com graus de eficácia demonstrados (a conceção mais regional). Se esta é a convicção desta equipa de investigação, esta é igualmente resultado daquilo que os dados recolhidos através dos vários casos estudados permitiram perceber e compreender. Eles reforçam efetivamente a importância da ancoragem das práticas educativas aos contextos, a importância de que o fenómeno educativo transcende de uma forma clara e visível as fronteiras da escola e do escolar e a importância de que, uma integração da tecnologia, de uma

²² Texto original: “embracing technology without paying attention to the context where education happens is problematic. In the worst case, it removes the social aspects of education altogether as schooling is reduced to students sitting alone preparing for a standardized test. Learning in this sense becomes a standardized, sterile competitive march toward a test score end, which, when viewed from the local or the global perspective is deeply problematic”.

²³ Texto original: “Dentro de los resultados se destaca en la base WoS, el énfasis hacia los objetos o herramientas asociadas con la tecnología para la pandemia, mientras que en la base DialNet, el centro son los sujetos, enfocados hacia los aspectos sociales y las problemáticas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las necesidades de comunicación y digitales”.

educação digital, será tanto mais sucedida quanto não ignore as práticas existentes, dialogue com elas e ajuste-se a elas, sob pena de se acentuar o já referido *fosso digital*. Para além desta questão, importa ainda ressaltar que, no quadro da maioria dos contextos analisados, não há ainda o mínimo de condições a nível de infraestruturas para que este tipo de abordagem educativa possa sequer ser equacionado.

Enquadramento

3

metodológico

- 3.1 Identificação dos países a envolver no estudo
- 3.2 Mapeamento de experiências educativas em tempos de covid
- 3.3 Análise dos dados produzidos
- 3.4 Revisão da literatura e pesquisa documental

3. Enquadramento metodológico

O estudo desenvolvido teve como objetivo central contribuir para um maior conhecimento, reflexão e problematização sobre os desafios, potencialidades, riscos e limites atuais da Educação Digital, em zonas rurais e/ou periféricas de países da América Latina (AL) e de países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Tendo em consideração este objetivo considerou-se necessário adotar uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, sendo que o desenvolvimento do projeto envolveu a realização de um conjunto diversificado de tarefas de investigação, nomeadamente:

- Revisão bibliográfica sobre a “Educação Digital” e temáticas associadas;
- Recolha de documentos/informações sobre a resposta dos sistemas educativos, de escolas e de profissionais de países da AL e da CPLP à pandemia de Covid-19;
- Identificação dos países e contextos a analisar;
- Recolha/produção de dados através de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores chave:
 - Atores educativos a nível nacional, regional/distrital/estadual ou municipal;
 - Professores de escolas do ensino básico (considerado aqui do 1.º ao 6.º ano – opção preferencial);
 - Responsáveis/coordenadores de Educação na OEI e da CPLP;

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas que estiveram subjacentes ao desenvolvimento desta investigação. No primeiro subcapítulo fazemos referência à forma como foram identificados os países e contextos em análise. No segundo, será abordada a forma como se desenvolveu o mapeamento das experiências educativas em tempo de pandemia, sendo que, no terceiro subcapítulo estará em evidência a análise dos dados produzidos. A revisão da literatura e pesquisa documental, constituindo aspetos que se desenvolveram ao longo de todo o projeto, são descritos no último subcapítulo.

3.1 Identificação dos países a envolver no estudo

O primeiro passo no desenvolvimento deste estudo foi a identificação dos países em que o estudo seria desenvolvido, assumindo que seria importante considerar na análise um número similar de países da CPLP e da AL.

A seleção dos países teve como ponto de partida os contactos da equipa de investigação, da FPCEUP e da OEI. Este processo beneficiou do facto de o projeto estar a ser desenvolvido por uma equipa de docentes da FPCEUP, instituição de ensino superior que recebe estudantes internacionais e de mobilidade (nos diferentes ciclos de estudo), ao abrigo de diferentes programas, oriundos tanto de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) como de países da América Latina. Neste aspeto toma especial relevância o Brasil, com quem a FPCE tem protocolos específicos, por exemplo, no âmbito do programa doutoral em Ciências da Educação. Beneficiou, igualmente, do facto de vários elementos da equipa de investigação terem desenvolvido e/ou terem em desenvolvimento projetos de investigação e intervenção nalguns dos países das regiões identificadas, permitindo conhecimento dos mesmos e a existência de contactos.

A equipa de investigação, com acordo da OEI, optou por considerar os cinco países dos PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e cinco países da AL, designadamente: Costa Rica, Colômbia, Honduras, México e Uruguai. A equipa decidiu, ainda, como já referido, considerar o Brasil, integrando a seleção na dupla condição de país de

língua oficial portuguesa, geograficamente situado na AL; dada a sua extensão, optou-se por considerar, na análise, duas regiões – Rio de Janeiro e Manaus.

3.2 Mapeamento de experiências educativas em tempos de covid

No desenvolvimento da pesquisa, e considerando que esta se desenvolveria à distância, foi considerado de grande importância aceder a um conhecimento mais circunstanciado sobre as respostas educativas a nível nacional e/ou regional no contexto da pandemia, nos países em estudo. Para isso, inicialmente, considerou-se o desenvolvimento de conversas exploratórias com diferentes atores educativos que permitiram ter uma perspetiva mais macro das situações vivenciadas e das políticas desenvolvidas (professores universitários, membros de secretarias de educação, membros de estruturas do ministério da educação a nível nacional e regional, entre outros). Ainda que inicialmente planeadas como conversas exploratórias, quando se iniciaram os contactos com os interlocutores, verificou-se que estes momentos se revestiam de uma grande profundidade e densidade narrativa. Assim, e considerando que as entrevistas têm como objetivo “captar discursivamente, com profundidade simbólica e densidade narrativa, os respetivos pontos de vista sobre determinadas práticas, experiências e/ou interações” (V. S. Ferreira, 2014, p. 168), estes primeiros momentos foram considerados dessa forma.

As entrevistas, com atores educativos a nível nacional, regional/distrital/estadual ou municipal, tiveram como principais objetivos:

- 1 Dar a conhecer o projeto;
- 2 Obter uma perspetiva sobre a resposta dos sistemas educativos à pandemia de Covid-19, a nível nacional ou regional, considerando particularmente as zonas mais desfavorecidas/remotas;
- 3 Conhecer melhor os contextos sobre os quais este projeto se debruça e a diversidade de respostas/ não respostas encontradas;
- 4 Identificar professores que pudessem relatar experiências em escolas rurais e/ou periféricas.

As primeiras entrevistas constituíram-se, desta forma, como momentos de grande importância para a identificação e mapeamento de experiências a conhecer de um modo mais aprofundado e para a identificação de professores de zonas rurais e periféricas a entrevistar.

Procurando privilegiar a “voz dos professores”, foram realizadas entrevistas, em todos os países selecionados, sendo que, em função das circunstâncias específicas de cada contexto, a entrevista foi realizada a professores, individualmente, ou a grupos de professores. A todas estas entrevistas, somaram-se duas outras, com responsáveis de organizações multilaterais com presença em África (CPLP) e na AL (OEI), que nos permitiram obter uma perspetiva mais macro das respostas educativas em tempo de pandemia.

As entrevistas semiestruturadas constituíram um meio “poderoso” para “se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2013, p. 207), no âmbito desta pesquisa. A realização das mesmas seguiu um guião orientador, com uma determinada sequência de blocos ou questões/temáticas a abordar, garantindo, em simultâneo, bastante liberdade e flexibilidade para acomodar as diferentes experiências vivenciadas pelos professores e atores educativos.

No que diz respeito às entrevistas com os professores, estas tiveram os seguintes objetivos:

- 1 Dar a conhecer o projeto;
- 2 Conhecer os professores (nomeadamente o seu processo de formação e de colocação na região), suas escolas e seu trabalho;

- 3 Compreender como foi o processo educativo durante a pandemia, incluindo momento de encerramento das escolas e reabertura, propostas de trabalho educativo, etc.;
- 4 Explorar mecanismos concretos de trabalho educativo durante a pandemia e a forma como os estudantes responderam aos mesmos;
- 5 Identificar lições/impactos da pandemia nas escolas rurais/isoladas/periféricas.

No total, realizaram-se **38 entrevistas**, envolvendo **68 interlocutores**. A maior parte das entrevistas decorreram na plataforma Zoom, tendo sido gravadas em áudio e vídeo; nos casos em que a qualidade da conexão não permitiu a utilização do Zoom, usou-se o WhatsApp, tendo sido realizada a gravação apenas em áudio. Registaram-se mais de **40 horas de gravações**, dando origem a um volume muito significativo e relevante de dados. Na tabela 1, apresentamos o conjunto das entrevistas realizadas, por país/região, discriminando as posições/cargos desempenhados pelos diferentes interlocutores.

| País | Entrevista | Posição/Cargo |
|---|------------------------------|---|
| Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (15 entrevistas) | | |
| Angola (3) (4 interlocutores) | EN 17 (2 interlocutores) | Formadora de professores, nível regional Professora |
| | EN 19 | Académica, nível regional |
| | EN 36 | Professor, nível local |
| Cabo Verde (2) (10 interlocutores) | EN 01 | Responsável a nível regional |
| | EN 11 (9 interlocutores) | Professores, nível local |
| Guiné-Bissau (4) (4 interlocutores) | EN 13 | Académico, nível nacional |
| | EN 14 | Professor e diretor de escola, nível local |
| | EN 20 | Professora, nível local |
| | EN 21 | Responsável de organização internacional, nível nacional |
| Moçambique (2) (11 interlocutores) | EN 02 | Responsável a nível regional |
| | EN 12 (10 interlocutores) | Professores, nível local |
| São Tomé e Príncipe (4) (7 interlocutores) | EN 04 (2 interlocutores) | Colaboradores no campo educativo, nível nacional |
| | EN 05 | Responsável a nível nacional |
| | EN 08 (2 interlocutores) | Professores, nível local, regional e nacional (ligação a organizações internacionais) |
| | EN 22 (2 interlocutoras) | Professoras, nível local |
| América Latina (14 entrevistas) | | |
| México (4) (4 interlocutores) | EN 03 | Académica, nível nacional |
| | EN 15 | Professor, nível local |
| | EN 23 | Professora, nível local |
| | EN 26 | Professora, nível local |



cont.

| | | |
|--|-----------------------------|---|
| Honduras (2) (8 interlocutores) | EN 06 | Académico, nível nacional |
| | EN 30 (7 interlocutores) | Professores, nível local |
| Uruguai (4) (5 interlocutores) | EN 07 | Académica, nível regional |
| | EN 28 (2 interlocutores) | Académicos, nível nacional |
| | EN 31 | Professor, nível local |
| | EN 31 | Professora, nível local |
| Costa Rica (2) (2 interlocutores) | EN 16 | Responsável educação numa organização internacional, nível nacional |
| | EN 24 | Professor, nível local |
| Colômbia (2) (2 interlocutores) | EN 34 | Jornalista, nível regional |
| | EN 35 | Responsável, nível regional |
| Brasil (7 entrevistas) | | |
| Rio de Janeiro (5) (7 interlocutores) | EN 09 | Académica, nível nacional |
| | EN 18 | Responsável, nível regional |
| | EN 27 (2 interlocutoras) | Responsável municipal, nível regional |
| | EN 29 | Professor, nível local |
| | EN 33 (2 interlocutoras) | Professoras, nível local |
| Manaus (2) (2 interlocutores) | EN 10 | Académica, nível regional |
| | EN 25 | Professora e responsável municipal, nível local |
| Organizações multilaterais (2 entrevistas) | | |
| Organizações multilaterais (2) (2 interlocutores) | EN 37 | Diretora de Educação, Secretária-geral – OEI |
| | EN 38 | Diretor de Ação Cultural e Língua Portuguesa – CPLP |

Tabela 1 – Entrevistas desenvolvidas por região e país, com discriminação dos cargos/posições ocupadas pelos entrevistados e número de interlocutores.

Como já foi referido, em cada país, procurou-se realizar, pelo menos, uma entrevista com atores educativos que refletissem uma perspetiva mais macro sobre o contexto e outra com professores ou diretores de escola. A análise da tabela 1 revela que, nalguns países, foi realizado um número maior de entrevistas do que inicialmente previsto, o que resultou de diferentes fatores, nomeadamente de dificuldades iniciais de agenda de alguns interlocutores, que levou a que fossem contactadas outras pessoas, tendo os primeiros manifestado disponibilidade num momento posterior; novas propostas/sugestões apresentadas por alguns interlocutores.

Sendo o projeto desenvolvido à distância, a realização das entrevistas constituiu um grande desafio. Prevendo-se, inicialmente, como já referido, que todas se realizariam via plataforma Zoom, a realidade demonstrou que nem sempre isso foi possível, ou que foi possível com muitas limitações, mesmo quando alguns dos interlocutores se encontravam em meio urbano, particularmente no contexto dos PALOP. Adicionalmente, nem sempre os interlocutores tinham acesso

a computadores e/ou internet. Assim, algumas das entrevistas foram agendadas e canceladas várias vezes, num processo moroso e complexo. Os constrangimentos vivenciados foram de várias ordens, a saber:

- Falta ou instabilidade de energia elétrica nas zonas onde as escolas se localizam e/ou os professores habitam;
- Falta ou instabilidade no acesso à internet nas zonas onde as escolas se localizam e/ou os professores habitam;
- Necessidade de os entrevistados se deslocarem a outras localidades para acesso à internet – cidade mais próxima ou mesmo até à capital do país;
- Necessidade de recorrer a outros programas e modos de ligação, que não o Zoom, designadamente o WhatsApp, não permitindo a gravação em vídeo das entrevistas e sem ligações de qualidade;
- Necessidade de alguns professores suportarem, a expensas próprias, despesas com a realização das entrevistas, tendo de carregar os saldos dos respetivos telemóveis.

A existência deste tipo de constrangimentos justifica a dificuldade e morosidade no agendamento de algumas entrevistas. Ao mesmo tempo, revela a enorme boa-vontade e disponibilidade dos professores para darem a conhecer os seus contextos, partilharem as suas experiências e vivências da pandemia, os desafios que enfrentaram/enfrentam e as estratégias que foram e vão desenvolvendo, enquanto profissionais empenhados na qualidade da educação, nas aprendizagens e no bem-estar dos seus alunos. É de salientar, igualmente, o modo como valorizam o interesse de interlocutores de outros países, associados à universidade, pelas suas experiências concretas e singulares. Mas, estas situações, vivenciadas no decurso da pesquisa, constituem, em si mesmo, um importante elemento de análise, na medida em que são muito elucidativas das dificuldades de acesso à Internet, mesmo pelos professores, o que ajuda a equacionar quão longe estamos, ainda, em muitos casos, de poder falar em educação digital.

3.3 Análise dos dados produzidos

Após a realização das entrevistas iniciou-se o processo de transcrição das mesmas. Numa primeira fase optou-se por fazer as transcrições manualmente, no entanto, este processo revelou-se muito moroso e complexo, dado que as entrevistas foram realizadas com atores no campo educativo de 11 países diferentes, dos quais 5 tinham como língua oficial o espanhol/castelhano e 6 tinham como língua oficial o português, havendo em ambos os casos diferentes acentos e formas de construção frásica. Numa segunda fase optou-se por fazer as transcrições recorrendo ao Cockatoo²⁴, um produto de Inteligência Artificial que permite transformar arquivos de áudio (e vídeo) em texto. O recurso a esta ferramenta, permitiu poupar algum tempo e fazer as transcrições nas línguas originais, o Português e Espanhol/Castelhano, não tendo deixado de ser imperativo fazer uma revisão/verificação de cada uma das transcrições, para corrigir um conjunto muito alargado de erros e garantir a fidelidade aos discursos dos interlocutores.

Após a transcrição das entrevistas teve início o processo de análise dos dados produzidos. Optou-se por desenvolver análise de conteúdo, dado a sua pertinência para “dar conta da multidimensionalidade dos fenómenos, através da análise dos discursos produzidos pelos atores intervenientes” (Terrasêca, 1996, p. 116), em processos educativos durante a pandemia, o que a tornava também “um dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida, permitindo um desvendar crítico, e uma postura de rutura com a intuição” (Terrasêca, 1996, p. 116).

²⁴ <https://app.cockatoo.com/>

Tendo em consideração a amplitude e profundidade dos dados, este foi um processo que implicou uma discussão alargada entre os membros da equipa, a qual permitiu enfocar e aprofundar o processo de análise, tendo sido definidas 5 categorias de análise, apresentadas na tabela 2.

| Categoria | Descritivo |
|---|---|
| Caracterização do país em tempos de Covid-19 | Aspetos que permitam caracterizar o país, região e/ou escola antes e durante a pandemia por Covid-19. |
| Orientações para os professores | Aspetos relacionados com as orientações que os professores receberam para o desenvolvimento dos processos educativos. |
| Vivências e experiências educativas em tempo de Covid-19 (professores e alunos) | Vivências dos professores e outros atores durante o Covid-19 e as suas perceções sobre as vivências e experiências de alunos e de colegas. |
| O que fica pós-Covid-19 | Perceções sobre o regresso à escola no formato presencial, os efeitos evidenciados pelo encerramento das escolas e as mudanças que se colocam, ou não, no regresso. |
| Perceções sobre o que é a Educação Digital e o lugar do digital no processo educativo | Perceções dos interlocutores sobre o que equacionam como Educação Digital e sobre o lugar desta nos processos educativos em zonas rurais e/ou periféricas. |

Tabela 2 – Categorias de análise e seu descritivo.

3.4 Revisão da literatura e pesquisa documental

O processo de revisão da literatura decorreu ao longo de todo o projeto. Num primeiro momento, foi desenvolvida uma consulta na base de dados EBSCO, a partir das palavras “Educação Digital”, em língua portuguesa, inglesa e espanhola, em revistas com revisão por pares e com texto completo. A pesquisa nas bases de dados da EBSCO, em língua portuguesa, desenvolveu-nos 17 referências (com datas entre 2012 e 2022), em língua espanhola, 50 referências (datas entre 2001 e 2022) e em língua inglesa, 1315 referências (datas entre 1999 e 2022). Uma análise prévia a estes resultados demonstra que são poucas as referências aos contextos africano e da América Latina e ainda menos as que se referem ao ensino básico em zonas rurais. Para além desta consulta, desenvolveram-se pesquisas a partir de outras palavras-chave, como: “digitalização na educação”, “tecnologias na educação”, “educação à distância” e “educação em contextos rurais e das periferias urbanas”, nas diferentes línguas, tendo estas pesquisas permitido encontrar um conjunto muito alargado de referências, sendo que a maioria não se debruça, especificamente, sobre o ensino básico nem sobre zonas rurais ou periféricas.

A revisão da literatura e a pesquisa documental permitiu, ainda, o acesso a um conjunto de documentos importantes, nomeadamente:

- Documentos e relatórios de organizações internacionais, com produção relevante para a temática, a saber:
 - UNESCO;
 - UNICEF;
 - PNUD;
 - OEI;
 - RELUS;
 - CLACSO.

- Legislação emitida pelos ministérios da educação, em diferentes países, sobre a resposta educativa ao encerramento das escolas durante a Covid-19.

A recolha de legislação foi um processo muito complexo, dado que nem todos os países envolvidos no estudo (governos e ministérios da educação) têm páginas de internet atualizadas e quando as têm, nem sempre está disponibilizada informação relevante sobre a resposta à Covid-19. Ao longo da pesquisa ainda foi possível, nalgumas situações, contar com a colaboração de diferentes interlocutores que disponibilizaram o acesso a legislação e a outros documentos dos respetivos países, no âmbito da resposta à Covid-19, bem como a artigos e outras publicações científicas sobre a temática do projeto nos países em estudo.

Nesta publicação optamos por não fazer referência à legislação sobre a resposta educativa no encerramento das escolas, tendo focado o trabalho nas questões da possibilidade efetiva de uma educação digital ou por meios digitais nesta região. Da mesma forma, no enquadramento teórico, apesar de ter sido desenvolvida uma pesquisa mais alargada, optamos por utilizar três referenciais “digitalização na educação”, “educação digital” e “educação em contextos rurais e das periferias urbanas”, considerando que eram os que mais se ajustavam a este trabalho, pese embora a esmagadora maioria da bibliografia encontrada se referir a contextos muito diferentes dos agora analisados, com níveis de acesso à Internet muito generalizados, o que não foi manifestamente verificado nos contextos em estudo.

Numa fase final desenvolvemos uma outra revisão da literatura, desta vez uma revisão sistemática (Arcadinho, Folque, & Costa, 2020), que nos permitisse compreender como se desenvolveu a educação, por meios digitais, em zonas rurais e/ou periféricas em cada um dos países. A pesquisa dos artigos foi realizada no dia 13 de agosto de 2024, na base de dados da “*Web of Science*”, utilizando a expressão “*Digital Education*” e os seguintes filtros:

- Tipo de documento: Artigos;
- Período: De 2020 até 2024 (salienta-se que a pesquisa foi desenvolvida ainda durante o último ano);
- Áreas: Education, Educational Research;
- País/região: Cada um dos países em estudo.

A pesquisa devolveu um total de 1516 referências, sendo que estas foram extraídas separadamente por país. Uma listagem completa das referências por país é apresentada na tabela 3. Uma análise prévia dos títulos e resumos dos artigos permitiu compreender que nem todos eram pertinentes no quadro desta pesquisa. Assim, iniciou-se um processo de seleção de artigos, utilizando a plataforma “Rayyan” uma aplicação na Web que facilita os processos de seleção. A seleção dos artigos foi realizada em duas fases. Numa primeira fase foram analisados os títulos e resumos, procurando compreender se os artigos abordavam, de facto, as questões da educação digital em associação com contextos rurais e/ou periféricos, tendo sido eliminados os artigos repetidos no mesmo país. Salienta-se que esta revisão seguiu um formato de independência em relação aos países, isto é, foram criadas pastas por país, sendo que não foram eliminados os artigos repetidos noutros países, o que implica que, se o mesmo artigo aborda mais do que 1 país, foi considerado nos dois. Durante esta primeira fase, nalguns casos, havia dúvidas sobre se o artigo seria pertinente, pelo que se integraram essas referências na opção “talvez”.

Numa segunda fase, (na qual de consideraram os artigos a incluir – 139 – e os artigos na opção “talvez” – 88 – tabela 3), selecionaram-se de forma mais enfocada os artigos que permitissem responder à questão “como é que a educação aconteceu através de meios digitais, nestes países, em zonas rurais ou periféricas, durante o encerramento das escolas”, através da análise dos resumos e, sempre que necessário, do artigo completo. Foram selecionados 15 artigos, sendo que um deles estava repetido, por comparar 2 países integrados neste estudo, a Colômbia e o México.

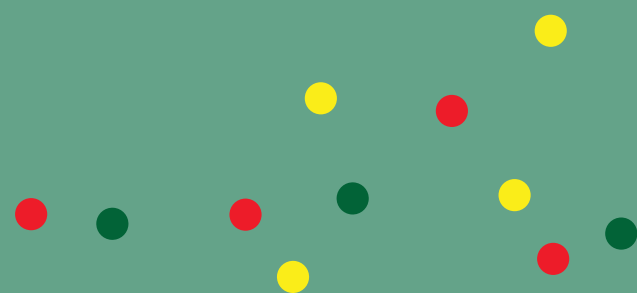
| País | Total | Incluídos (1ª fase) | Talvez (1ª fase) | Incluídos (2ª fase) |
|---------------------|-------------|------------------------|---------------------|------------------------|
| Angola | 6 | 2 | 0 | 0 |
| Cabo Verde | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Guiné-Bissau | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Moçambique | 4 | 1 | 0 | 0 |
| São Tomé e Príncipe | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Brasil | 873 | 69 | 69 | 4 |
| Colômbia | 181 | 19 | 4 | 3 |
| Costa Rica | 39 | 10 | 0 | 2 |
| Honduras | 3 | 3 | 0 | 0 |
| México | 380 | 25 | 15 | 6 |
| Uruguai | 29 | 9 | 0 | 0 |
| Total | 1516 | 139 | 88 | 16 |

Tabela 3 – Resultados (em número de artigos) da revisão sistemática da literatura.



4

Educação digital em zonas rurais e/ou periféricas: dados por país

- 4.1 Educação “digital” no contexto rural: referências a partir da revisão sistemática
 - 4.2 Países africanos de língua oficial portuguesa
 - 4.3 Países da América Latina
- 

4. Educação digital em zonas rurais e/ou periféricas: dados por país

A Educação Digital revelou-se, em muitos países, uma ferramenta importante para promover o acesso à educação em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial. No entanto, quando a análise se foca em zonas rurais e periféricas, nomeadamente em países da AL e da CPLP, os desafios da implementação de uma educação por meios digitais tornam-se substancialmente mais complexos, ou mesmo impossíveis. Este capítulo explora as possibilidades da educação digital em alguns desses contextos, analisando como diferentes países e regiões têm lidado com as barreiras tecnológicas, sociais e econômicas que afetam o acesso equitativo à educação e à educação digital.

Optou-se por apresentar um primeiro subcapítulo no qual é analisada a revisão sistemática da literatura sobre como a educação aconteceu, através de meios digitais, nos países em análise, em zonas rurais ou periféricas, durante o encerramento das escolas. Consideramos apresentar esta revisão num capítulo de resultados, na medida em que a existência de poucas ou nenhuma referências sobre as regiões rurais e/ou periféricas em cada um dos países, nos remete para uma invisibilização destes contextos e para o questionamento sobre a real (im)possibilidade de neles se poder falar de educação digital, que importa conhecer.

Nos subcapítulos seguintes são apresentados retratos produzidos a partir dos dados de cada um dos países em estudo. Optou-se por separar os PALOP dos países da AL dado considerarmos que, apesar das diferenças, sobretudo entre países da AL, há aproximações nos relatos de cada um dos continentes. Para a elaboração dos retratos de cada país, foi criado um referencial/matriz/estrutura que permitisse uma certa comparabilidade, integrando dois aspetos: dados enquadramentos do país e medidas de resposta oficiais à Covid-19, obtidos através de relatórios de agências internacionais, e a voz dos atores. Dentro da voz dos atores, optou-se, no processo de escrita, por considerar as mesmas categorias identificadas na análise de conteúdo.

4.1 Educação “digital” no contexto rural: referências a partir da revisão sistemática da literatura

Num capítulo de apresentação e discussão de dados, habitualmente não são apresentadas revisões da literatura, no entanto, consideramos pertinente que esta fosse aqui apresentada/discutida. Da análise da tabela 3 (subcapítulo 3.4) é possível compreender que há diferenças significativas no que diz respeito à produção científica sobre a educação digital em zonas rurais e/ou periféricas entre regiões/continentes e até mesmo entre países.

A partir da revisão efetuada é possível concluir que, no contexto africano, há muito menos publicações do que no contexto da América Latina. Sobre Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, contendo a expressão “Educação Digital” não foi mesmo encontrado nenhum artigo. No total, sobre os países africanos em estudo, foram encontrados 11 artigos. No contexto da América Latina há países como o Brasil em que a pesquisa devolveu 873 referências, e países como as Honduras, com apenas 3 referências. No total sobre a AL foram identificadas 1505 referências, inicialmente.

Outro aspeto igualmente a salientar, diz respeito ao reduzido número de artigos desta pesquisa que abordam, claramente, as zonas rurais e/ou periféricas. Dos 1516 artigos identificados, foi possível selecionar apenas 15, dos quais apenas 1 é sobre o contexto africano.

Estes resultados estão associados ao investimento que é feito em cada país/continente na investigação científica, mas revelam, ainda, a um nível mais abrangente a invisibilidade das zonas rurais e/ou periféricas no âmbito da Educação Digital, ou a inexistência desta. De seguida apresentam-se algumas considerações sobre cada um dos artigos selecionados, por país.

O primeiro artigo em análise aborda o acesso e uso da tecnologia digital por adolescentes a frequentar escolas em Bissau. Ainda que o artigo se debruce sobre a capital do país, salienta-se que, mesmo nesta, apenas “metade dos entrevistados tinha acesso a desktops/laptops e um terço usava internet móvel diariamente; cerca de dois terços tiveram uma experiência de *mídia social*²⁵” (Gunnlaugsson et al., 2020, p. 1). Os autores, na revisão da literatura desenvolvida, apresentam dados sobre os contextos urbanos e rurais de diferentes países africanos, revelando diferenças significativas entre as zonas. Sendo a amostra selecionada de jovens a viver em Bissau, procuraram compreender como se colocariam as questões da ruralidade através do lugar de nascença, concluindo que:

Aqueles que nasceram em Bissau eram significativamente mais propensos a relatar o uso de um computador desktop e/ou laptop em comparação com os nascidos em outros lugares, e também a usar as redes sociais e a Internet para entretenimento, jogos e/ou acompanhar notícias²⁶ (Gunnlaugsson et al., 2020, p. 14).

Sobre a Costa Rica foram selecionados dois artigos. O primeiro artigo, de Montenegro (2021), aborda a resposta educativa da Costa Rica no encerramento das escolas. O Ministério da Educação implementou a estratégia “Aprender em casa”, que combinava múltiplos canais de comunicação entre professores e alunos: TV educativa, rádio, Microsoft Teams e materiais impressos. Não obstante, e segundo a autora, a implementação do programa revelou uma disparidade significativa entre os estudantes de zonas urbanas e os estudantes de zonas rurais, devido às questões de acesso à internet. De facto, ela refere que “professores que trabalham em áreas rurais usam o WhatsApp como meio exclusivo de comunicação com seus alunos²⁷” (Montenegro, 2021, p. 205). A autora aponta ainda a pobreza e os baixos níveis académicos como aspetos que agravam as diferenças já experienciadas devido à ruralidade, como fica patente na citação seguinte: “As famílias das zonas rurais são as mais afetadas pela pandemia, especialmente aquela em pobreza extrema e com baixos níveis académicos²⁸” (Montenegro, 2021, p. 204).

O segundo artigo selecionado tem como título “Desigualdade Digital no Sistema de Educação Pública: Estudo de Caso fora da Área Metropolitana da Costa Rica²⁹” (Okot & Zuñiga Castro, 2023). A pesquisa foi desenvolvida numa localidade rural do país, através de um inquérito, com uma amostra geral da população, sendo evidenciado nas conclusões o seguinte:

O sistema de educação pública da Costa Rica enfrentava uma profunda desigualdade digital. As disparidades no acesso à tecnologia e à conectividade à Internet eram evidentes e afetavam desproporcionalmente os estudantes provenientes de meios rurais e de baixos rendimentos. Esta exclusão digital prejudicou a sua capacidade de aceder a recursos educativos online, participar em aulas virtuais e desenvolver competências digitais essenciais. A falta de investimento governamental em infraestrutura e tecnologia agravou ainda mais esse problema³⁰ (Okot & Zuñiga Castro, 2023, p. 21).

²⁵ Texto original: “Half of the respondents had access to desktop/laptops, and one-third used mobile internet daily; about two-thirds had an experience of social media”.

²⁶ Texto original: “Those who were born in Bissau were significantly more likely to report the use of a desktop computer and/or laptop compared to those born elsewhere, and also in using social media and the internet for entertainment, games and/or following the news”.

²⁷ Texto original: “teachers working in rural areas use WhatsApp as the exclusive means to communicate with their students”.

²⁸ Texto original: “The families in rural areas are the most affected by the pandemic, especially in extreme poverty and with low-academic levels”.

²⁹ Texto original: “Desigualdad Digital en el Sistema de Educación Pública: Estudio de Caso Fuera del Área Metropolitana de Costa Rica”.

³⁰ Texto original: “El sistema de educación pública de Costa Rica lidiaba con una profunda desigualdad digital. Las disparidades en el acceso a la tecnología y la conectividad a Internet eran evidentes y afectaban de manera desproporcionada a los estudiantes de entornos de bajos ingresos y de zonas rurales. Esta brecha digital dificultó su capacidad para acceder a recursos educativos en línea, participar en clases virtuales y desarrollar habilidades digitales esenciales. La falta de inversión gubernamental en infraestructura y tecnología agravó aún más esta cuestión”.

No que diz respeito à Colômbia foram selecionados três artigos, sendo que um deles aborda também o contexto mexicano. O primeiro artigo, com o título “Digital Divide and Bridges: Navigating COVID-19 in Colombian Education” aborda o impacto do Covid-19 no sistema educativo do referido país, procurando compreender as estratégias implementadas para colmatar as brechas digitais existentes, sendo que uma das questões de investigação refere “como é que os alunos das zonas rurais foram alcançados apesar do fosso digital pré-existente?”³¹ (Mesa Rave & Hoechsmann, 2023, p. 264). Este artigo, constituindo-se como uma revisão da literatura, explora as desigualdades digitais no sistema educativo colombiano durante a pandemia, considerando fatores como localização geográfica, classe socioeconómica e etnia. Para mitigar essas dificuldades, o Ministério da Educação Nacional e as comunidades educacionais adotaram estratégias híbridas, como materiais impressos, ensino via rádio e televisão e utilização dos telemóveis pois estes “representam a melhor alternativa de ligação para as pessoas, permitindo alguma forma de contacto permanente com os estudantes rurais”³² (id, p. 270).

No segundo artigo é abordada a resistência à precariedade tecnológica nas escolas rurais daquele país (Barragán-Giraldo, Quiroga-Sichacá, & Acosta-Valdeleón, 2022). Os autores recolhem um conjunto de 65 testemunhos de atores chave para se compreender o que aconteceu no contexto educativo rural colombiano face ao encerramento das escolas devido à pandemia por Covid-19, afirmando:

As conclusões em relação às formas de resistência à precariedade tecnológica podem ser entendidas a partir de duas perspetivas: a primeira tem a ver com os usos das tecnologias analógicas e digitais em uma recombinação e reutilização de mídias (rádio, WhatsApp, Facebook, plataformas digitais, formas tradicionais como guias, impressos, livros, folhetos) que operam como interfaces comunicativas e educativas; a segunda refere-se ao trabalho dos professores em relação ao cuidado pedagógico e gestos de hospitalidade. Esses dois aspetos mostram a resistência à precariedade tecnológica, a partir da própria precariedade, durante o fechamento de escolas pela Covid-19, o que, por sua vez, não isenta os órgãos governamentais de sua responsabilidade histórica de superar a desigualdade social e digital na Colômbia rural³³ (Barragán-Giraldo et al., 2022, pp. 133-134).

O terceiro artigo aborda a realidade de dois dos países incluídos neste estudo, a Colômbia e o México, comparando as práticas de docentes rurais na situação de ensino emergencial imposta pelo Covid-19. Este artigo resulta de um estudo de natureza qualitativa, no qual se desenvolveram 10 entrevistas com professores rurais. Os autores referem que os dados demonstram aquilo que já esperavam, isto é, a “falta de recursos para o acesso à tecnologia e aos serviços de ligação à Internet. Por isso, foi quase impossível implementar aulas virtuais³⁴” (González Fernández, Vargas Mesa, Martínez Martínez, & Arias López, 2023, p. 18). Como conclusões os autores referem:

Os resultados mostram uma desigualdade no acesso às tecnologias, aos serviços de Internet, bem como um aumento do atraso educativo. As estratégias didáticas

³¹ Texto original: “How were students in rural areas reached despite the preexisting digital divide?”

³² Texto original: “represent the best connection alternative for people, enabling some form of ongoing contact with rural students”.

³³ Texto original: “Las conclusiones en relación con las formas de resistencia a la precariedad tecnológica pueden entenderse desde dos perspectivas: la primera tiene que ver con los usos de tecnologías análogas y digitales en una recombinação y reutilización de medios (radio, WhatsApp, Facebook, plataformas digitales, formas tradicionales como guías, material impreso, libros, folletos) que operan como interfaces comunicativas y educativas, la segunda remite a la labor de los docentes en relación con el cuidado pedagógico y los gestos de hospitalidad. Estos dos aspectos evidencian resistencias a la precariedad tecnológica, desde la precariedad misma, durante el cierre de las escuelas por la Covid-19, lo que a su vez no exime a los entes gubernamentales de su responsabilidad histórica por superar la desigualdad social y digital en la ruralidad colombiana”.

³⁴ Texto original: “sobre la ausencia de recursos para el acceso a la tecnología y a los servicios de conectividad a internet. Por lo tanto, fue casi imposible implementar clases virtuales”.

caracterizaram-se por guias impressos e por um acompanhamento assíncrono através de plataformas como o WhatsApp. Um dos sucessos metodológicos foi o aconselhamento personalizado no local³⁵ (González Fernández et al., 2023, p. 1).

Relativamente ao México, foi possível identificar, para além desta, outras cinco referências. Villela Cortés and Contreras Islas (2021), discutem num ensaio a nova capa de vulnerabilidade introduzida pela brecha digital, referindo que,

Pouco mais de metade dos agregados familiares do país (56,4% do total nacional) dispõe de Internet, através de uma ligação fixa ou móvel. Isto significa que quase metade dos agregados familiares do país não dispõe deste serviço. Acresce que, como temos vindo a salientar, esta situação é agravada nas zonas rurais, onde apenas 47,7% da população dispõe do serviço (contra 76,6% nas zonas urbanas)³⁶ (Villela Cortés & Contreras Islas, 2021, p. 176).

Com dados que incluem as questões de acesso a computadores, Flores Buendía and Pimentel Linares (2023, p. 11) referem:

A pandemia de COVID-19 representou um grande desafio em todas as esferas da sociedade, sendo o sector da educação um dos mais afetados. Na altura da pandemia, 51,1% dos agregados familiares nas zonas urbanas do México tinham um computador e 69% tinham acesso à Internet; nas zonas rurais, as percentagens caem drasticamente para 19,7% e 30,1%, respetivamente (INEGI, 2020); isto é um reflexo das profundas desigualdades económicas e sociais que prevalecem no país. A falta de cobertura e a desigualdade de acesso têm sido um dos desafios enfrentados pela educação a todos os níveis na sequência da pandemia³⁷.

A partir do trabalho desenvolvido, estes autores trazem uma conclusão muito relevante sobre o direito humano à educação e os perigos que a falta de acesso à internet podem trazer:

Contudo, a falta de acesso à internet tem colocado em evidência como o direito humano à educação, considerado como um direito habilitante, é afetado a partir de novas dimensões, entre as quais é indispensável considerar não somente o analfabetismo leitor-escritor mas também o digital, assim como a brecha digital a partir dos âmbitos de acesso, de uso e de competência. Abordar esses dois aspetos com base em sua complexidade nos permite apresentar a brecha digital como “uma camada de vulnerabilidade em cascata”, que afeta tanto o direito à educação quanto gera e detona outras vulnerabilidades pedagógicas (Villela Cortés & Contreras Islas, 2021, p. 170).

Os resultados obtidos por Martinez-Dominguez and Fierros-Gonzalez (2022), num estudo em que examinam os determinantes do acesso, utilização e usos produtivos da internet por crianças

³⁵ Texto original: “Los resultados muestran una inequidad en el acceso a las tecnologías, servicios de internet, así como un aumento del rezago educativo. Las estrategias didácticas se caracterizaron por guías impresas y seguimiento asincrónico a través de plataformas como WhatsApp. Uno de los aciertos metodológicos fue el asesoramiento personalizado in situ”.

³⁶ Texto original: “Poco más de la mitad de los hogares en el país (56.4% del total nacional) disponen de Internet, ya sea mediante una conexión fija o móvil. Esto significa que cerca de la mitad de los hogares del país no cuentan con este servicio. Además, como hemos venido señalando hasta ahora, esta situación se agrava en zonas rurales en las que solo el 47.7% de esa población cuenta con el servicio (en comparación con el 76.6% en zonas urbanas)”.

³⁷ Texto original: “La pandemia por la COVID-19 representó un gran desafío en todas las esferas de la sociedad, y el sector educativo fue de los que más retos enfrentó. A la llegada de la pandemia, en México, el 51.1% de los hogares en áreas urbanas disponían de computadora y el 69%, de internet; en los hogares de áreas rurales, los porcentajes caen drásticamente al 19.7% y 30.1%, respectivamente (INEGI, 2020); esto es un reflejo de las profundas desigualdades económicas y sociales que predominan en el país. La falta de cobertura y la desigualdad en el acceso han sido uno de los desafíos a los que se ha enfrentado la educación en todos sus niveles a raíz de la pandemia”.

em idade escolar, estão em linha com os anteriores, referindo que “as crianças de estratos socioeconómicos baixos e médio-baixos e que vivem em zonas rurais têm menos oportunidades de acesso à Internet, de utilização e de atividades online (trabalhos de casa, cursos e blogs)”³⁸ (Martinez-Dominguez & Fierros-Gonzalez, 2022, p. 16).

Ávila-Meléndez (2023) num estudo etnográfico, desenvolve um projeto de implementação de TIC em escolas *multigrau*³⁹ desfavorecidas em comunidades rurais mexicanas. Um aspeto relevante neste trabalho foi a necessidade de encontrarem uma abordagem offline para a implementação das tecnologias e a utilização de materiais educativos digitais, pré-carregados nos tablets, dado que não foi possível ter internet na escola. Romero García, Jiménez García, Tavera Cortés, and Armenteros Piedra (2023) abordam a relevância do acesso à internet para o rendimento das pessoas e para a educação no México, comparando as regiões urbanas e rurais, sendo que,

Os resultados indicam que o acesso à internet nas zonas urbanas tem provocado maior rendimento económico, o que está associado a um nível educacional mais elevado; por outro lado, nas zonas rurais ou urbanas onde não se utiliza a Internet, registou-se um rendimento económico inferior. Conclui-se, portanto, que existe uma exclusão digital entre o meio urbano e o meio rural e que o acesso à Internet na sociedade promove o aumento do nível educacional e económico das pessoas (Romero García et al., 2023, p. 3)

A partir da análise dos artigos sobre o Brasil, dado haver na equipa de investigação pessoas com conhecimentos sobre o país, foi possível compreender que há referências de trabalhos que foram desenvolvidos a partir de realidades consideradas rurais, como é o caso da região de Inconfidentes, no estado de Minas Gerais, com o estudo de Martinez-Dominguez and Fierros-Gonzalez (2022), ou do município de Lábrea, no Estado do Amazonas, de Cavalcante Lacerda Junior and Cavalcante dos Santos (2022). Apesar destes trabalhos se situarem em zonas rurais, não faziam referência a esse aspeto, pelo que optamos por não os contabilizar, para garantir uma certa igualdade na comparação com o número de trabalhos identificados dos outros países. Assim, a partir do Brasil foram selecionados 4 artigos. Santos and Modesto (2023, p. 1), num diagnóstico sobre a educação no campo (equivalente a rural) no Estado de Sergipe durante o encerramento das escolas devido à pandemia de Covid-19, desenvolvem 26 entrevistas semiestruturadas com “docentes, discentes, membros da gestão escolar e mães”, concluindo que

a invisibilização da educação do campo no contexto sergipano se tornou ainda mais acentuada durante a pandemia e o período de duração do ERE⁴⁰ devido à exclusão digital e à falta de políticas públicas, privando seu público de uma educação de qualidade.

O estudo desenvolvido por Melo Neto and Oliveira (2022) sobre o “Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)” que visava “apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e de satélite, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica”⁴¹, debruça-se sobre o Estado do Amazonas, concluindo que

apenas 4% das escolas públicas do estado do Amazonas conseguiram aderir ao Programa de Inovação Educação Conectada, enquanto a adesão como um mecanismo

³⁸ Texto original: “children from low and medium-low socioeconomic strata and living in rural areas have fewer opportunities for internet access, use and online activities (homework, courses and blogs)”.

³⁹ Preservamos aqui a designação original cuja tradução mais próxima na língua portuguesa é *multissérie*, do português falado no Brasil, que se reporta à organização de turmas com alunos que se encontram a frequentar diferentes anos de escolaridade e com um só professor, o que acontece, em geral, em escolas com um número reduzido de alunos, nomeadamente em zonas rurais.

⁴⁰ Ensino Emergencial Remoto.

⁴¹ Retirado de <https://educacaoconectada.mec.gov.br/> a 20 de fevereiro 2025.

regulador da política nacional revelou-se excludente e a meta da universalização do acesso à internet nas escolas públicas de educação básica no Brasil até 2019 não foi alcançada (Melo Neto & Oliveira, 2022, p. 1)

O facto de apenas 4 % das escolas ter conseguido aderir ao programa tem múltiplas raízes. No âmbito desta discussão, convém reter que, de acordo com os autores, as condições dos diferentes municípios no país são substancialmente diferentes o que tem implicações nos valores a pagar para o acesso à internet, sendo que, “para os idealizadores do PIEC do MEC⁴², uma escola de uma comunidade rural do interior do Amazonas poderia contratar 100 Mbps de internet exatamente pelo mesmo valor que uma escola na capital paulista ou gaúcha contrataria.” Além disto, “o problema maior sequer é esse, pois não existe essa possibilidade de contratação do serviço nas áreas urbanas dos municípios do Amazonas, com exceção da capital, Manaus” (Melo Neto & Oliveira, 2022, p. 14). Se em regiões urbanas não existe sequer a possibilidade de contratação da internet, nas regiões mais rurais ou nas inúmeras comunidades indígenas, que vivem uma existência de algum isolamento, o processo será ainda mais complexo.

O estudo de Novais Brito, Santana, and Fernandes (2020, p. 23) focando-se no papel dos educadores e das famílias durante a pandemia refere os inúmeros desafios para as últimas, remarcando a necessidade de uma maior justiça social:

É importante mencionar, também, que as famílias têm desempenhado um papel fundamental na realização das atividades escolares, lidando com inúmeros desafios, tais como dificuldade nas orientações; acesso limitado à internet; aparelhos celulares ineficazes para desempenhar a função de ferramenta educacional, e buscando de todas as maneiras possíveis não permitir que suas crianças fiquem à margem do processo. Isto desvela inúmeras questões nas quais o campo está imerso, se fazendo urgente e necessário problematizar e lutar por mais justiça social.

O último artigo nesta revisão, de Silva e Wunsch (2023, p. 18) aborda as práticas educativas no campo (mundo rural) durante e após a pandemia, com foco na resiliência das comunidades rurais. Não se debruçando especificamente sobre as questões do digital, traz uma reflexão sobre o futuro da educação no Brasil, referindo:

Viu-se que o Brasil precisa, enquanto Estado, investir urgentemente no desenvolvimento de Programas de otimização dos diferentes ambientes e cenários de aprendizagem, além do urbano, rurais, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, sertanejos, itinerantes, contextualmente apropriados que possam ajudar a recuperar e acelerar a aprendizagem dos que ali vivem e atuam.

No (pós) pandemia, não somente reabrir escolas, mas (re)conhecer as especificidades locais. Este momento é de oportunidade de transformar e (re)imaginar a educação e apoiar a saltar para o futuro.

Os resultados desta revisão sistemática fornecem uma base sólida para analisar as diferentes abordagens adotadas por cada um destes países, identificar as barreiras e oportunidades encontradas e contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam a inclusão digital e educacional em regiões mais vulneráveis.

⁴² Ministério da Educação.

4.2 Países africanos de língua oficial portuguesa

4.2.1 Angola

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados ⁴³ |
|---|---|--|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 1 246 700 km ²⁴⁴ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 35 050 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 15 809 (45%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 32% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,59 Posição no ranking: 150 (Médio) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 6 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 10 anos |
| | População na educação primária (2022) | 6 052 905 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2015) | 60,0% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 12,2 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 5,8 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2016) | 2,7% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2016) | 7,0% |
| | Água potável – Educação primária (2016) | 20,0% |
| | Eletricidade – Educação primária (2016) | 22,4% |

Tabela 4 – Dados enquadradores do país – Angola.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 46 semanas⁴⁵.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem⁴⁶:

- Tele aulas – Canal de Youtube de transmissão de aulas e conteúdos didáticos, desenvolvido numa parceria entre a Televisão Pública de Angola e o Ministério da Educação.

⁴³ Os dados apresentados nas tabelas (à exceção da área geográfica), para todos os países, foram retirados de <http://data.uis.unesco.org/#> a 22 de março de 2024.

⁴⁴ Retirado de <https://governo.gov.ao/angola/dados-sobre-o-pa%C3%ADs> a 21 de março de 2024.

⁴⁵ Os dados sobre o número de semanas de encerramento para cada um dos países foram retirados de: <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/> a 1 de julho de 2022.

⁴⁶ Os dados sobre as plataformas e ferramentas para aprendizagem a nível nacional, para cada um dos países foram retirados de: <https://webarchive.unesco.org/web/20220701021535/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses> a 1 de julho de 2022.

A voz dos atores

| Angola (3 entrevistas) (4 interlocutores) | | |
|---|--|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 17 (2 interlocutores) | Formadora de professores Professora | Nível regional |
| EN 19 | Académica | Nível regional |
| EN 36 | Professor | Nível local |

Tabela 5 – Dados dos interlocutores por país – Angola.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

A situação de Angola que aqui reportamos evidencia alguma diversidade, quer em função dos contextos e papéis institucionais a que estão vinculados os entrevistados – uma formadora de professores em contexto urbano (numa escola de formação de docentes), duas professoras de uma escola missionária (comparticipada) em contexto urbano e um professor de uma escola em contexto rural – quer pelas realidades percebidas pelo e pelas entrevistadas. Segundo os nossos interlocutores, a suspensão da atividade presencial nas escolas acentuou disparidades grandes na estrutura e funcionamento do sistema de ensino, nomeadamente quando nos reportamos aos recursos disponíveis:



[Em zonas rurais] a questão do clima tem sido péssima, tornando o acesso à internet pior ainda e a energia; estou numa zona onde a energia vem às 18h, vai às 0h. (...) Em relação às bibliotecas, tem apenas uma biblioteca que é a biblioteca municipal (...), não têm muitas quantidades de livros (EN36).



Em contexto urbano, embora a situação seja mais sustentável – “há professores que só encontram energia aqui na escola, em casa já não têm corrente elétrica” (EN19) – reconhece-se que, mesmo nestes casos, estes problemas permanecem:

(...) nós aqui utilizamos aqueles computadores do Meu Kamba⁴⁷, para toda a turma de informática e temos gerador. (...) só para dizer que aqui, dentro da cidade, esses problemas são constantes (EN19).

Ainda em contexto urbano, mas agora no ensino superior, “um dos grandes problemas que a gente teve foi o domínio das ferramentas tecnológicas para o ensino a distância, o ensino sem presencial” (EN17), situação reportada ao “contexto social da nossa província [que] dificulta de grande maneira a utilização de meios digitais no ensino” (EN17) e a um nível socioeconómico dos estudantes de maneira geral baixo, agravado pela situação das próprias escolas nas quais estes estudantes desempenham as suas práticas de ensino:

⁴⁷ O projeto “Meu Kamba”, visa a inclusão digital de crianças do primeiro ciclo, tendo como objetivo a disponibilização de computadores nas escolas públicas, teve início em 2014 (<https://www.economiaemercado.com/artigo/projecto-meu-kamba-por-um-ensino-cada-vez-mais-tecnologico> a 23 de janeiro 2025).

Existem poucas escolas que dispõem de meios tecnológicos, na sua maioria não dispõem. (...) no geral não têm computadores nem salas de informática, então é meio difícil implementar estas metodologias do ensino de meios digitais para as aulas. (...) E só para acrescentar, também as escolas aqui do ensino geral não têm bibliotecas, então não dá possibilidade ao estudante aprofundar um pouquinho o conhecimento (EN17).

Um outro aspeto ainda salientado quanto ao uso das tecnologias, particularmente no meio rural, reporta-se à relevância do trabalho agrícola para a “sustentabilidade para o dia a dia” (EN36) e à “concorrência” que as novas tecnologias deixam adivinhar:

(...) falando mesmo propriamente dos natos de lá, quase que eu não vejo esse impacto. Utilizar um telefone digital, comprar uma televisão. Digo isso porque já visitei em várias casas, até de colegas mesmo, que quase não se importam: para eles, ter isso para quê? Para eles, [as tecnologias] não são tão importantes. O importante é mesmo sobreviver (EN36).

Outro fenómeno que a gente vivencia muito aqui nas zonas rurais é o facto de que, na época da colheita, os pais não permitem que os estudantes vão à escola. É meio de subsistência, eles vivem do campo, então eles vão para as escolas e pegam os filhos, exigem que os filhos têm estar na lavoura porque senão não, não tem o mínimo para sobrevivência, para alimentação da família (EN17).



(...) aqui nas zonas rurais (...) na época da colheita, os pais não permitem que os estudantes vão à escola. É meio de subsistência, eles vivem do campo (...) exigem que os filhos têm estar na lavoura porque senão não, não tem o mínimo para sobrevivência, para alimentação da família (EN17).



Se as limitações quanto aos recursos digitais disponíveis para assegurar uma educação a distância parecem manifestos, também os recursos sanitários disponibilizados por altura do Covid-19 evidenciam contrastes claros nas distintas regiões:

A princípio, ouvíamos que o governo estava disponibilizando máscaras, álcool em gel, os materiais do Covid: nos documentos, tudo bem; nas televisões e nas rádios, tudo bem, estávamos a ouvir que estava disponibilizado. A escola tinha condições de lavagem da mão com água e sabão, mas agora essas condições... seria bom se fosse em um período prolongado, só que chegou um tempo em que essas condições cessaram (EN36).

Essas escolas periféricas não tiveram nenhum recurso de biossegurança, não tiveram mesmo. Algumas escolas não tem uma gota de água para lavar as mãos, muito menos de álcool em gel. Nós aqui demos máscara, temos álcool em gel, água. Fez-se estrutura de biossegurança (EN19).

No segundo caso aqui citado, uma escola missionária em meio urbano, as entrevistadas referem ainda o apoio dos próprios encarregados de educação, os quais “ofereceram-se ainda para colaborar mais na aquisição do material de biossegurança como o álcool em gel” (EN19), reconhecendo, relativamente às condições possíveis de criar na escola no período de suspensão da atividade presencial, uma excecionalidade relativamente à sua escola, capaz de mobilizar recursos sem uma dependência tão acentuada dos apoios estatais:

Não é toda a escola, aqui da cidade mesmo, aqui da cidade (...). A nossa escola é uma exceção. É centro da cidade, a nossa realidade aqui é uma exceção. As escolas missionárias, há umas poucas com essas condições numa outra escola de cidadina, mesmo do 2.º ciclo, [mas] não há estas condições. Não na periferia, aqui mesmo, seja de periferia ou aqui na cidade. As dificuldades (...) não consideramos que vem da periferia. As dificuldades estão aqui na cidade (EN19).

Orientações para os professores

À semelhança do vivenciado noutros países, os nossos entrevistados referem que, num primeiro momento, quando o decreto de encerramento das escolas foi aprovado (20/03/2020), “as escolas estavam mesmo totalmente encerradas. Não encontramos no imediato alguma alternativa para que os estudantes continuassem de outra forma as aulas” (EN19). O motivo causador do encerramento das escolas – a pandemia do Covid-19 – impôs, de certo modo, que num primeiro momento as precauções se voltassem para as medidas de biossegurança, apesar do encerramento da escola:

Nesta fase pandémica tivemos dificuldades, sim senhora, e uma primeira fase (...) criou-se algumas comissões [de professores] para a confeção de máscaras [para os professores] – porque ainda a nível social, a nível do comércio não havia ainda máscaras descartáveis – (...) tivemos que gravar ali um áudio onde passamos todas as medidas de biossegurança (...). Criou-se essas condições todas, os cartazes que colocamos em toda a parte da escola, dentro das salas, pelos corredores (EN19).

Só num momento posterior se partiu para a elaboração de tarefas para os alunos, agora já segundo diretrizes do Ministério da Educação. Estas primeiras tarefas eram realizadas no ambiente domiciliário – os alunos iam buscar tarefas à escola –, mas rapidamente se constatou que “alguns meninos, mesmo em casa, tiveram dificuldades na resolução das mesmas” (EN19).

A estratégia passou, por isso, pela convocação de “alguns professores para irem até à rádio para ajudar na resolução dos exercícios” (EN19):

Tivemos um convite vindo da direção provincial, fomos convocados e lá tivemos um primeiro encontro explicando o objetivo de lá estarmos, o que é que nós iremos fazer lá na rádio. (...) eles acharam que isso iria facilitar o trabalho, uma vez que nós é que trabalhamos com esses conteúdos diretamente com os alunos (EN19).

A este propósito, há uma perceção distinta quando nos reportamos ao meio rural, novamente acentuado pela premência do trabalho no campo e de um afastamento do mesmo:

Rádio? Sim, sim, houve uma iniciativa, só que com relação à realidade da zona onde eu trabalho, é que é extremamente complicado. Eu digo isso porque isso é uma questão de hábito; em vez de eu ficar aqui e perder tempo a ouvir rádio, eu deveria estar na lavoura para fazer alguma coisa para poder comer. Então, ele se preocupa mais com a lavoura do que com o vídeo (EN36).

De um modo mais impessoal e complementarmente, é mencionada ainda a tele classe, “tele aulas pela televisão. Aparecia lá o professor a explicar a aula e os estudantes em casa, com a ajuda dos pais, refletindo sobre os conteúdos, fazendo as tarefas”. (EN19) Esta realidade foi, no entanto, diferentemente percebida no contexto rural:

Na televisão havia alguma coisa, mas as aulas decorriam das 9h às 12h, as aulas virtuais. Mas lá, na zona onde eu trabalho, a energia vem às 18h e vai às 0h. nem todo o mundo tem televisão, era extremamente complicado (EN36).

É já no período de regresso ao presencial que o caráter compensatório das medidas veiculadas pelo ministério parece ser determinante: “(...) tão logo que iniciamos com as aulas, houve (...) uma formação dos professores com objetivo de consolidar e recuperar os conteúdos da classe anterior, uma vez que o ano letivo foi encerrado bruscamente” (EN19).

As medidas de precaução exigiam ainda cuidados acrescidos relativamente à pandemia, suscitando uma organização que impunha o desdobramento de turmas:

Houve a necessidade de repartir a turma em dois grupos, em que o primeiro assistia à aula durante uma semana, depois vinha o segundo grupo, assistia também uma semana e assim sucessivamente (EN36).

Começamos ao mesmo tempo, mas desdobramento de turmas. [A turma] é dividida ao meio, 25 alunos aparecem uma semana e 25 alunos na outra semana, isso dependendo do número de alunos para permitir o distanciamento (EN19).

A este respeito, um dos entrevistados comentará as limitações desta alternância uma vez que ela não permitia um estudo de continuidade:

(...) os alunos chegavam assim, por exemplo, segunda e terça, eles estão entrando já em uma rotina de estudo: segunda terça, quarta, quinta, sexta. Quando chegar a outra semana, eles vão esperar, é a vez dos outros estudarem. Quando eles voltam a retomar na outra semana, o aluno esquece, já fez muita coisa durante a semana. Por mais que os professores deixassem uma pilha de tarefa para eles poderem revisar, vem as outras intervenções, que são já a labora, questão família, doenças, essas coisas todas, e complicava ainda mais (EN36).

As medidas compensatórias têm presente o período de interrupção presencial e, de certo modo, reconhecem os limites de eficácia das medidas implementadas durante esse período. É nesse sentido que se pode interpretar o discurso dos nossos entrevistados em torno de conceitos como a recapitulação das aulas ou a consolidação e recuperação de conteúdos da classe anterior:

(...) antes de entrar nos conteúdos da 8.^a classe, primeiro eu tinha de dar uma recapitulação da 7.^a classe. Tive um *meeting* com um professor que passou na 7.^a classe na altura, depois ele me explicou até onde ele parou e depois dei continuidade nas primeiras quatro semanas. Foi chamado período de recapitulação das aulas (EN36).

Fomos selecionando todos aqueles conteúdos que os meninos não chegaram a aprender e destes tiramos aquilo que é essencial para consolidar e aquilo que é essencial para recuperar, desde que sejam conteúdos que fazem parte da classe posterior (...). [O pós-Covid] foi dedicado à recuperação das aprendizagens, mas essa recuperação é feita por uma programação, uma dosificação a nível dos municípios (EN19).

Na formação dos futuros professores, igualmente medidas remediativas tiveram de ser adotadas visto que, a estrutura da formação, ao prever a realização de práticas em contexto para preparação de uma monografia, e dado que, “tivemos dificuldades porque esses centros de infância ficaram fechados por um período mais longo, com respeito às outras escolas, porque tratava-se de crianças” (EN17), implicou uma outra modalidade ou metodologia alternativa:

(...) tivemos que optar por uma metodologia de provas públicas aqui na instituição. Eles em vez de irem para o campo levantar dados e daí fazer a monografia, defendiam uma prova pública, constituída por algumas questões e defendiam isso diante de um júri. Para contornar porque não podiam ir lá para o campo, para as creches, para os centros de infância fazer as suas pesquisas (EN17).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

As experiências educativas relatadas pelo e pelas nossas entrevistadas em tempos de Covid-19 acentuam um conjunto de obstáculos e constrangimentos, quer relativamente ao impacto deste período no regular funcionamento das aprendizagens, quer ainda na ineficácia de algumas medidas tomadas. Destacar-se-ia, desde logo, o esforço efetuado pelos professores para criar entre si algum espírito de coesão – “estávamos todos em quarentena e nesta fase ajudou bastante aquela interação entre colegas, direção da escola” (EN19) – e para fazerem face à nova situação com que todos se confrontavam:

(...) a criação deste grupo levantou-nos o astral, por assim dizer, que vamos todos lá em casa com aquele medo de sermos contaminados pela doença, mas com essa interação nós não sentimos um bocadinho mais assim. (...) estávamos dominados com a tristeza. Estávamos abalados. Nessa coisa, também passamos umas mensagens de encorajamento, de partilha de experiência, então foi muito positivo (EN19).

O período pandémico é, manifestamente, um período de algumas perdas – “eu senti que, nesse período, vai-se perder muita coisa porque os alunos vão ficar completamente desatualizados” (EN36) – e as medidas efetuadas tendem a conflitar com os recursos disponíveis para acionar meios alternativos de aprendizagem, particularmente acentuadas no contexto rural:

(...) quando se fala em desenvolvimento, se fala de energia, de saneamento básico, (...) está a se falar principalmente do nível da internet. (...) vamos tentar imaginar eles que já vivem lá. Acesso à internet é complicado porque mesmo a rede da Movicel que utilizamos lá tem vezes que falha, que é para poder entrar na internet. Só tem que ser de 0h às 4h porque depois já vai começar a falhar (EN36).

Este entrevistado menciona ainda o impacto da pandemia no público adulto que frequenta a escola em horário noturno e cuja assiduidade, já relativamente baixa, parece agudizada pela situação da pandemia:

Acredito que eles não têm uma meta estabelecida (...). São mesmo estes do período noturno que faltam muito, (...) praticamente não estão interessados. Para eles é só estudar, aprender a ler e a escrever. (...) tem pessoas que não escrevem mesmo, não sei se esqueceram, se fizeram o quê (EN36).

As medidas acionadas procuravam chegar aos estudantes, ao menos àqueles já capazes de o fazer autonomamente – “foi o objetivo ajudar os meninos na resolução das respetivas tarefas (...) e nós tivemos contacto com os próprios meninos e não com os encarregados” (EN19) – situação que configurava, como veremos mais à frente, uma situação ambígua quando eram diretamente envolvidos os encarregados. No entanto, e embora acionando diversos recursos – “algumas turmas colocamos por meio do WhatsApp, mas até que depois a situação fluía, mesmo quem não tivesse esse aparelho” (EN19) – reconhece-se que, embora a informação fluísse a aparecessem muitos, “uns tantos também não apareciam pois não tinham possibilidade, mas os da cidade apareciam” (EN19).

Denunciavam-se, por outro lado, medidas cuja eficácia pareceu limitada – as quais fomos já mencionando – designadamente no que se refere ao impacto das aulas televisivas ou ainda do desdobramento das turmas no regresso às aulas presenciais. As nossas entrevistadas referem-no nos seguintes termos:

(...) pelo horário em que passavam as aulas, nem todos os pais tinham tempo de estar ali com seu filho, pela manhã eles tinham de ir trabalhar. (...) era necessário que os encarregados estivessem mesmo ali a acompanhar desde o início até ao final com o seu filho, mas isso não aconteceu, infelizmente (EN19).

(...) também houve dificuldades em função do desdobramento, (...) tínhamos grupos constituídos – primeiro e segundo grupo – então os alunos apareciam na escola de 15 em 15 dias. E também foi outra dificuldade, realmente. (...) aquela questão do desdobramento, tiveram mais aulas simuladas do que presenciais e sabemos que só no 2º trimestre conseguiram ter cada um uma aula de treino presencial com a turma. (...) não tiveram muita prática, foram as aulas simuladas (EN19).

Relativamente à formação de professores, o destaque vai sobretudo para a identificação de metodologias de trabalho alternativas – “tínhamos que usar aquilo que a gente chama aqui “aulas por encontro” (que é uma metodologia bastante parecida à que também se usa a nível internacional, aula invertida)” (EN17) – de modo a fazer face aos constrangimentos suscitados pelo termo da atividade presencial. O recurso a plataformas digitais, embora limitado, permitiu um rendimento adicional nas aprendizagens e, de certo modo, alguma autonomização na formação por parte destes estudantes, futuros professores:

(...) no momento em que começamos a implementar, embora não a 100%, a metodologia do ensino híbrido, a partir da utilização do *Classroom*, notou-se que houve mais independência por parte dos estudantes. (...) o professor orientava os estudantes a pesquisarem alguns livros pela internet, dava alguns links de algumas vídeo-aulas lá do YouTube, criavam-se grupos de debates lá a partir da plataforma e também por via do WhatsApp (EN17).

A consolidação do processo das aulas por encontro recorria, assim de um trabalho prévio feito pelos estudantes individualmente, posteriormente partilhado nos momentos presenciais, nos quais o seu protagonismo era mais evidenciado:

E no momento do encontro faziam-se retroalimentações daquilo que cada um pode aprender daquele grupo de debate; cada um explicava o que entendeu pelo tema, o que tem de dúvidas e entre estudantes iam-se retroalimentando sempre com a ajuda do professor. Logo, as aulas passaram a ser mais produtivas do que as aulas tradicionais, nas quais o professor chega e trata o novo conteúdo (EN17).

Por último, e ainda relativamente às experiências educativas em tempos de Covid-19, todos os entrevistados se pronunciam sobre o envolvimento acrescido dos encarregados de educação, embora o façam segundo perspetivas distintas, i.e., e no caso da entrevistada da formação de professores (EN17), esse envolvimento foi de certo modo imposto pela situação, aproximando a família da comunidade:

Houve um nível de interação no sentido em que os pais foram de maneira geral obrigados (...) a apoiar os seus filhos no processo de aprendizagem, a fazer um estudo independente com eles e certa independência por parte do professor. Houve mais entrega, houve mais comunicação entre a escola e a família e a comunidade durante este período (...) (EN17).

Por outro lado, os professores que estavam nas escolas encaram este envolvimento com outro tipo de preocupação, designadamente, a capacidade de aferir as reais aprendizagens efetuadas pelos estudantes quando percecionam uma implicação dos pais neste mesmo processo:

(...) tivemos um impacto negativo: (...) alguns encarregados não vinham fazer levantamento das tarefas dos seus filhos [ou] não acompanharam devidamente a

realização dessas tarefas. Alguns faziam pelos seus filhos, não sabemos até que ponto o menino chegou a realizar tarefas sozinho, se teve acompanhamento ou não, então tudo isso nos levou mesmo a duvidar daquilo que foram os resultados (EN36).

(...) algumas tarefas eram resolvidas pelo encarregado de educação. Via pela caligrafia, pelo estilo de trabalho (...) até porque os professores sabiam o diagnóstico de seus meninos, conheciam. Por intermédio de um diagnóstico, eles sabiam as habilidades que cada menino tinha, então, vendo aqueles resultados, então eram mesmo duvidosos (EN19).

O que fica pós covid-19

A percepção dos nossos entrevistados quanto ao período pós-Covid-19 é, de um modo geral, muito positiva, isto porque desapareceram, entretanto, os constrangimentos suscitados pela situação de pandemia, sendo possível regressar a uma normalidade no trabalho escolar e na aprendizagem:

Os alunos aparecem todos, já não houve necessidade de continuarmos com o sistema de desdobramento uma vez que a situação agora está um bocadinho acautelada; (...) os meninos vêm, assistem às aulas todos os dias. (...) anteriormente tivemos muitas dificuldades, aquilo que era o perfil desejado não foi alcançado, mas agora os meninos vêm todos os dias e os resultados, posso dizer que são positivos em relação ao ano anterior (EN19).

De novo, no entanto, se percebe um cenário distinto quando nos reportamos à escola de contexto rural, no qual, embora no caso das turmas de crianças, “na sua maior parte, [tenham] regressa[do]” (EN36), noutras situações tal não se verificou, designadamente nas classes de adultos e, muito particularmente, no caso das raparigas:

(...) no período noturno é que foi mesmo complicado. Comecei com 47, no primeiro grupo tinham apenas 10 e no segundo grupo tinham só já 12. Os que não regressaram são mais raparigas, devido também ao nível elevado da gravidez precoce que acontece naquela zona. Devido à gravidez, muitas delas já não regressaram, ficaram em casa (EN36).

Por outro lado, no que se refere à formação de professores, e equacionando já as questões da digitalização da educação, a nossa entrevistada acentua a importância de garantir, antes mesmo da disponibilização dos recursos digitais às crianças, a importância de “se trabalha[r] na superação dos docentes, acho que primeiro teremos de formar docentes no sentido do uso dos meios digitais no ensino” (EN17).

Percepções sobre a educação digital

A discussão sobre a educação digital, embora suscite algum entusiasmo não deixa, no entanto, e de um modo realista, de realçar algumas dificuldades a serem, entretanto, ultrapassadas. Estas dificuldades estendem-se a dimensões diversas, desde os recursos disponibilizados até à própria condição dos agentes envolvidos (alunos como professores):

(...) antes de ser implementada a educação digital, primeiramente tinha de se ver com relação às redes, acesso à internet. (...) é a rede, mesmo. A rede, a internet é muito complicada. E a internet aqui e Angola é cara. (...) Temos muitos alunos bons, alunos que são interessados e que são aplicados. Mas as condições financeiras também têm contribuído bastante naquilo que é o fracasso da própria integração do aluno perante a sociedade (EN36).

(...) o nosso nível, o professor não está tão preocupado com educação digital, ensino digital porque tem preocupações básicas. Ele está na escola, às vezes não sabe do que é que vai se alimentar (...). Tem a preocupação ainda básica, alimentação, vestuário, saúde e aquele nível do sistema de saúde que nós sabemos já (...). Portanto, quando falamos de educação digital, não há muita motivação porque ele está preso noutros desafios (EN19).



(...) o professor não está tão preocupado com educação digital, ensino digital porque tem preocupações básicas. Ele está na escola, às vezes não sabe do que é que vai se alimentar (...). (...) quando falamos de educação digital, não há muita motivação porque ele está preso noutros desafios (EN19).



Num outro sentido, admite-se que a educação digital – ou o recurso a meios digitais na aprendizagem – possa trazer vantagens acrescidas, quer pelas características destes recursos – “utilizando esses meios audiovisuais é muito bom, principalmente no ensino primário. A criança aprende não só ouvindo, mas também vendo, né, e principalmente praticando” (EN19) – quer ainda pela própria logística desses recursos:

(...) ele teve que deixar de estudar porque os pais não têm a capacidade financeira para cobrir os custos de estudos que ele queria. O pai, como tem dois filhos, preferiu apostar no primeiro e o segundo esperar. O segundo vai esperar. Depois do primeiro terminar, ele entra. Eu digo que isso contribui também naquilo que é o fracasso do próprio aprendizado. (...) com a implementação dessa educação digital, acho que vai contribuir (...) bastante porque ele ficando em casa, consegue ter acesso às aulas, só ter uma capacidade de comprar a internet e assistir às suas aulas normalmente, não tem a necessidade de se deslocar de um sítio para o outro (EN36).

Acrescem a estas vantagens a percepção de que, se os recursos digitais podem potenciar a aprendizagem, não são eles que a transformam, i.e., são mais as metodologias de trabalho na aprendizagem que importa transformar:

(...) as metodologias são muito reprodutivas, os estudantes têm uma alta dependência do professor e a aplicar esta..., eu acredito que não deveríamos ir a nenhum dos extremos, no sentido de abandonar completamente o ensino tradicional, utilizando já só os meios digitais. (...) então, seguir com a metodologia tradicional e pouco a pouco ir utilizando métodos de ensino que favoreçam a independência cognitiva dos estudantes, a autonomia dos estudantes (EN17).

A suspensão da atividade presencial, ao impor a necessidade de encontrar modos outros de trabalho pedagógico, não deixou de tornar mais claro que estes outros modos não eram fundamentalmente determinados pelos recursos digitais – embora não deixando de lhes reconhecer um papel auxiliar relevante – mas pelas próprias práticas de aprendizagem:

(...) a questão da interatividade: as aulas são mais interativas no sentido em que já saímos daquele método tradicional do professor chegar à sala de aulas, expor o conteúdo [e os] estudantes ouvirem, acatarem e irem para casa, não é? Dá a possibilidade, a todo o momento, de debates, seja dentro ou fora da sala de aulas, tornam-se mais interativas, mais produtivas, há maior retroalimentação entre estudantes a partir dos grupos de debates que se podem criar nas redes sociais (...). Torna a aprendizagem mais produtiva, mais criativa e mais interativa (EN17).

Admite-se a necessidade de regular o processo de digitalização face à diversidade dos contextos – “há toda uma necessidade desde o ponto de vista estrutural, cada instituição adequar-se a essa nova metodologia de ensino” (EN17) – mas igualmente tendo em consideração os diferentes níveis de ensino, de modo a graduar este processo de implementação:

O país poderia traçar estratégias de ir aplicando paulatinamente. Começando por onde seria mais simples que é o ensino superior, onde se deduz que os estudantes já têm noções básicas de informática e depois estender a todos os níveis de ensino, inclusive no pré-escolar, porque há jogos didáticos lá nos computadores que os estudantes podem fazer (EN17).

4.2.2 Cabo Verde

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 4 033 km ²⁴⁸ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 591 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 156 (26,4%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 32% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,661 Posição no ranking: 131 (Médio) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 6 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 9 anos |
| | População na educação primária (2023) | 63,206 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2015) | 10,9% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 11,5 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 6,1 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2021) | 32,1% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2021) | 51,2% |
| | Água potável – Educação primária (2021) | 100% |
| | Eletricidade – Educação primária (2021) | 90,3% |

Tabela 6 – Dados enquadradores do país – Cabo Verde.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 20 semanas.

⁴⁸ Retirado de Retirado de <https://www.governo.cv/o-arquipelago/geografia/> a 21 de março 2024.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Aprender e Estudar em Casa – Radio – Programa educativo veiculado em televisão, rádio e disponível no Youtube;
- Aprender e Estudar em Casa – Television – Programa educativo veiculado em televisão, rádio e disponível no Youtube;
- Novos horizontes de aprendizagem – Plataforma Moodle onde o Ministério da Educação disponibiliza recursos de aprendizagem.

A voz dos atores

| Cabo Verde (2 entrevistas) (10 interlocutores) | | |
|--|------------------------------|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 01 | Responsável a nível regional | Nível regional |
| EN 11 (9 interlocutores) | Professores, nível local | Nível local |

Tabela 7 – Dados dos interlocutores por país – Cabo Verde.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

O contacto via internet com os entrevistados de Cabo Verde traduz, de certo modo, as próprias condições disponíveis quando nos reportamos à via digital: ligações via web difíceis, interrupções várias que dificultam a compreensão, aqui e ali, dos testemunhos prestados.

Este comentário procura contextualizar as condições existentes num meio rural, situado na ilha de Santiago, onde se localiza igualmente a capital do país, cidade da Praia:

Falamos de um município rural, do interior. O território é eminentemente rural, tendo apenas uma parte mais urbana, onde se situa a sede do município. (...)



(...) Ainda têm muitos desafios no que diz respeito às acessibilidades, no entanto, as questões relativas à energia estão “praticamente” resolvidas. Mesmo as regiões mais distantes praticamente já têm acesso à energia, da rede elétrica. Temos algumas regiões de sombra, mas já não é muito. São pequenas localidades as que não têm..., mas não é expressiva, não é preocupante (EN01).



O entrevistado, diretor de gabinete dos serviços camarários responsável pelo desenvolvimento local, onde se inscrevem as questões educativas, menciona ainda aspetos desta geografia particular com reflexos na mobilidade de alguns alunos face às distâncias percorridas para aceder à escola:

Nós temos 24 localidades, dispersas, com povoados, alguns desolados. Às vezes as crianças têm que andar muito até chegar à escola, mas é um problema que nós temos, infelizmente. Zona rural, comunidades dispersas, às vezes as crianças têm

que andar mais do que 1 hora a pé para chegar à escola. Temos uma zona em que ainda é assim (EN01).

Acresce a esta circunstância (ou talvez por causa dela) uma grande mobilidade populacional – a configuração geográfica do país (um arquipélago composto de 10 ilhas) regista fluxos de mobilidade entre ilhas importantes – com reflexos perceptíveis neste período de suspensão da atividade presencial nas escolas. Por outro lado, este concelho/município possui uma população muito jovem (60% dos habitantes têm menos de 20 anos de idade). A pandemia agudizou o sentimento de que, “a nossa condição arquipelágica..., em qualquer situação como essa, a dificuldade é a dobrar, o país fica isolado. Mesmo a ligação de uma ilha para a outra fica difícil, as famílias começaram a vir de outras zonas mais turísticas” (EN01), gerando um movimento ambulatorio de regresso às origens:

Nós, a nível do município, temos uma realidade de muita migração interna, as pessoas jovens, sobretudo as meninas, mães solteiras saem, às vezes deixam os filhos com a avó e saem, sobretudo para as ilhas mais turísticas, Sal e Boavista. Com o Covid, essas pessoas regressaram para o município de origem. Assim, tivemos um aumento demográfico devido ao fecho dos hotéis, em Sal e na Boavista. As pessoas ao regressarem trouxeram as crianças, e retomaram o ensino aqui, o que traz também as questões da integração (EN01).

Se a passagem da pandemia voltou a reconfigurar mobilidades no sentido inverso – o retomar da normalidade na atividade turística permitiu o regresso destes e destas migrantes à sua habitual situação de trabalho – é o próprio período da pandemia (com o consequente fecho das escolas) que importa aqui situar, desde logo para perceber as ‘urgências’ dos contextos, neste caso, dos contextos escolares, que a situação de pandemia acentuou, como nos refere um dos professores entrevistados:

(...) a questão da Covid, não só no município, um município com aproximadamente 26 mil habitantes, com uma comunidade educativa extensa, com escolas em todas as localidades administrativas, (...)



(...) com a maioria dos alunos oriunda do meio rural, o desafio que persiste, que veio a ficar a nu com a Covid-19 é sobretudo a questão de acesso a casas de banho, a fossas sépticas, mas também a rede de esgoto. Com o confinamento as famílias sofreram muito, mas também acredito que foi um desafio para as escolas poder adaptar todas as questões sanitárias, uma vez que a Covid está atrelada também à questão da higiene e tudo mais (EN11).



Estamos, pois, a falar de questões que parecem preceder quaisquer ‘disposições digitais’ e que parecem emergir com um sentido de urgência acrescido. Mesmo os recursos didáticos disponibilizados pelas escolas pareciam, subitamente, insuficientes ou inadequados, já que o fecho das mesmas requereu repensar os próprios recursos disponíveis:

Com o distanciamento também os materiais de uso dos alunos tornaram-se insuficientes, porque a nossa capacidade de resposta era muito aconchegada e como fomos todos colocados à prova, então os materiais didáticos tornaram-se insuficientes no novo contexto e a própria metodologia educativa, com um número mais reduzido de alunos sofreu alterações. Também acredito que, em alguns espaços, poderá ter ficado evidente que devemos analisar e criar outras condições infraestruturais (EN11).

Orientações para os professores

Face aos desafios suscitados pela situação de pandemia e pelo encerramento das escolas, houve medidas tomadas a nível ministerial no sentido de apoiar um trabalho a distância, que permitisse assegurar aos alunos uma atividade de aprendizagem minimamente regular:

O governo teve de criar um programa via televisão, um programa digital. E aquilo surtiu um grande efeito porque as pessoas começaram a ver em casa, era uma televisão educativa, onde passavam os programas... os professores lecionavam online, tinha um horário específico, os alunos tinham que chegar ou estar em casa naquele horário para assistir às aulas, online e com acompanhamento do pessoal docente (EN01).

Pese embora o relativo sucesso destas medidas, as mesmas pareciam ter um alcance mais limitado nas zonas rurais, quer por motivos de cobertura de rede, quer mesmo pela indisponibilidade de televisão em algumas casas:



Mas obviamente, nas zonas rurais tivemos dificuldade, porque nem todas as zonas têm cobertura da rede. As aulas também estavam disponíveis online, as pessoas podiam ver novamente os conteúdos na internet, mas nem todas as zonas têm acesso à internet. As zonas mais rurais têm mais dificuldade de conexão e ligação à rede. (...) Muitas famílias também não tinham televisão. (...) (EN01).



(...) Aqui na Câmara tivemos uma parceria que disponibilizou várias televisões, especialmente às famílias mais vulneráveis, que não tinham televisão em casa. Uma parceria do governo, com a Câmara. Foi muito bom, porque as famílias não tinham capacidade de adquirir a televisão (EN01).

À semelhança do observado noutros contextos geográficos, também em Cabo Verde o recurso à rádio foi acionado (ou continuado) dada a sua maior cobertura e acesso, particularmente nos meios rurais:

A rádio educativa, que é a nível nacional, continuou. Eles sempre estão lá. Mas reforçaram agora com a televisão educativa e com os processos digitais (...). A rádio educativa é importante porque as pessoas têm mais acesso à rádio do que à televisão. Na nossa rádio local temos um programa relacionado com a educação também (EN01).

Os relatos de professores de diferentes povoações e escolas acentuam, no entanto, divergências quanto à eficácia destes recursos disponibilizados, nem sempre imediatamente acessíveis:



(...) no agrupamento sul, encerraram as aulas na época da pandemia. Os alunos foram para casa e não tiveram aulas online. Isso foi o que aconteceu. Mas, em outras zonas, acredito, tenho certeza de que se adaptaram ao ensino digital (EN11).



Por outro lado, e quando o regime presencial regressou, as próprias escolas adotaram medidas adequadas às suas especificidades:

Durante a época da pandemia, em meados do mês de março, tivemos que fazer uma divisão das turmas. Ou seja, 50% dos alunos de cada turma, por dia. Tiveram aula, um dia sim e um dia não. Assim, para respeitarmos a regra de distanciamento entre uns e outros. (...) Houve alterações no horário e tivemos que fazer adaptações; às vezes as aulas foram paralisadas e é isso, tivemos muitos desafios (EN11).

Nós aqui, no agrupamento centro, temos sete escolas agrupadas. (...) Quando à questão da COVID, nós no início tivemos aquela forma de dividir o tempo de aulas pela metade para que todos os alunos pudessem estar nas aulas e com o distanciamento possível para que não aumentasse a pandemia. Assim levamos um ano todo com metade do programa cumprido e, no ano seguinte, votamos pelo regime presencial para todos e acho que estamos no bom caminho (EN11).

O apoio ao trabalho dos professores foi mediado pelas instâncias de governo local, o que foi por estes apreciado num momento de grandes desafios para pôr no terreno o seu trabalho com os alunos:

Então, qualquer coisa, nós nos reuníamos com a delegação, a direção, para podermos ultrapassar a situação. Então, passou pela motivação. Primeiro, foi falar com os professores, e os professores também de antemão já sabiam qual era a situação que estávamos a enfrentar. Então, a partir daí, tornou-se tudo mais fácil. Então, com a ajuda do nosso Sr. Subdiretor, a delegação ofereceu os materiais necessários que eram para combater a situação (EN11).

Os materiais aqui mencionados, acrescidos aos meios de comunicação acionados (TV e rádio), recuperavam as tradicionais fichas de trabalho, o que permitia manter um trabalho mais próximo e interativo entre professores e alunos:

Procuramos manter o contacto com os alunos, falar com os pais, saber se estão a assistir às aulas ou não, saber se têm dúvidas e tirar as dúvidas. Tentou-se reforçar o contacto entre os professores e os respetivos alunos, tentando estar mais próximo para tirar as dúvidas. Os professores mandavam também material para preencher em casa, depois de os fazer os alunos devolviam para fazer a correção e os professores entregavam novamente com as correções. O contacto com a escola fazia-se assim, havia aulas online, tinham que assistir às aulas, mas tinham também exercícios/documentos para preencher em casa (EN01).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

As experiências educativas relatadas pelos nossos entrevistados em tempos de Covid-19 acentuam dificuldades resultantes de uma 'nova relação', agora distanciada, também percebida no comportamento dos alunos:

Era difícil. Os alunos não se sentiam confortáveis com as aulas, estavam sempre com reclamações. Nem todos seguiam as regras colocadas. E é isso. Para mim foi complicado também ver. Não estava ensinando, mas estava a ver (EN 11).

Foi um momento muito desafiador e de constrangimento. Enquanto professor da época, foi uma época difícil, difícil de adaptação com os alunos sempre a não darem tanta atenção. Imagina um dia sim, um dia não. E sempre vivemos no dia de esperança. Talvez daqui a um mês a situação pode normalizar. Por isso, foi um momento de desespero (EN 11).

Durante a Covid, os alunos assistiram à aula na televisão e também rádio. A aula foi paralisada. E aqui na sala só tem quadros e carteiras. A sala não é produtiva, sentimos muita dificuldade, muita dificuldade no tempo da pandemia. A pandemia afetou mesmo o sistema educativo, tanto o professor como os alunos sentiram um forte impacto nesse tempo (EN11).

Num outro registo, são ainda os alunos e o seu trabalho que estão na preocupação dos professores, quer pelas condições de que os mesmos dispunham, quer pelo isolamento com que se deparavam:

Era difícil os alunos conseguirem aceder à internet ou ao e-mail para poder ver. Nem todos conseguiam. Nem todos os alunos porque alguns não tinham condições de acesso à internet. É complicado, mas tinha uns que se esforçavam sempre em busca de material, com colegas, mesmo com os professores (EN11).



Na época eu trabalhava numa zona rural, que era de difícil acesso à internet. Os alunos ficaram muito prejudicados, era uma zona muito longe, não tinha acesso à internet. E aqui os pais ajudaram, por exemplo, na elaboração de fichas, porque os professores entregavam as fichas para os alunos resolverem em casa (EN11).



Alguns são muito pobres, nem sequer têm televisão ou rádio em casa para ouvir. Foi muito difícil. Com esforço, alguns tiveram oportunidade de se deslocar a zonas mais perfeitas do concelho e receberam apontamentos dos colegas (EN11).



Acentua-se, ainda, a ajuda preciosa dos pais, embora dentro dos limites das suas próprias possibilidades, também condicionadas pela menor viabilização da sua atividade profissional:

Alguns pais, de uma forma ou outra, contribuíram, mas a maioria, a situação económica e financeira já não conseguiram fazer o mesmo. Mesmo que queiram, não vão conseguir. E era uma época muito difícil, porque tendo em conta que a maioria vive de criação de animais, de agricultura, naquela época, se calhar, não tiveram oportunidade mesmo de fazer venda, criar animais, assim para adquirir recursos de modo a dar cobertura nesta época. Por isso foi muito difícil. Alguns queriam e mesmo assim disseram que queriam, mas não conseguiram (EN11).

O diretor entrevistado salienta, por seu lado, o papel preponderante dos professores para darem conta de um trabalho em condições adversas, mas ainda assim realizado:

Ninguém mais do que os próprios professores sentiram os impactos do Covid na pele. (...) os professores lecionavam online, tinha um horário específico, os alunos tinham que chegar ou estar em casa naquele horário para assistir às aulas, online e com acompanhamento do pessoal docente. (...) as professoras telefonavam aos pais para tomar o material para entregar aos filhos e também para acompanhar no preenchimento dos exercícios e depois chamavam novamente para receber os exercícios e eventuais correções e falavam com as crianças, para saber se estava tudo OK, se havia algum outro ponto que podiam ter dúvidas e saber se as aulas que estavam a assistir online estavam a decorrer com normalidade (EN01).

O que fica pós covid-19

O período pós-covid-19 é entendido de diferentes modos, considerando, por um lado, o processo de recuperação que teve de ser elaborado pelos professores para fazer face a um período no qual as aprendizagens foram substancialmente reduzidas:

Bom, de momento estamos no processo de recuperação. Em termos de conteúdos, naquela época foi muito difícil, não conseguimos concluir em nenhuma das disciplinas, tendo em conta a divisão da turma em 50%. Apenas 50% das matérias foram lecionadas. E os alunos em si tiveram uma grande dificuldade em termos de aprendizagem. Comparando com os alunos antes da Covid-19, já é diferente, é muito diferente. Por isso, nesse processo, quando iniciamos o ano seguinte, tivemos que alargar e abordar de outra forma, numa tentativa de recuperar a cultura do ano passado em atraso, e mais o conteúdo novo, do ano seguinte. Mas constatamos que os alunos tiveram grande dificuldade, uma vez que não têm todo o conhecimento do ano findo, quanto mais para o ano vindo. Foi muito difícil, mas já estamos com a situação normalizada, penso eu, já estamos preparados, se calhar, para os novos desafios (EN11).

Por outro lado, perspetiva-se um futuro no qual, dadas as aprendizagens adquiridas com o evento da pandemia, se possam encarar outros modos de proceder, evitando, designadamente, o fecho das escolas:

Na minha opinião, eu acho que de agora em diante, se houver ou se voltar a acontecer o mesmo tipo de pandemia, Deus nos livre, não é? aqui, no agrupamento sul, já vamos estar preparados, por assim dizer, e para lidar com isso, não necessariamente fechar as portas, como no passado, e que os alunos, os professores já estão acostumados com as regras colocadas no início e que agora vão estar habituados a usar máscaras. Por exemplo, o distanciamento, que era difícil na época, era novidade, mas agora, se acontecer isso aqui de novo, eu acho que não é necessariamente fechar as portas da escola que vai resolver o problema. Isso já temos certeza. Não só aqui, eu acho que a nível nacional. Pelo menos na área da educação. E não vale a pena fechar as portas sabendo que as pessoas já estão habituadas a se controlar, e a levar as regras impostas mesmo a sério (EN11).

Reconhece-se, assim, que a ausência da relação pessoal no ato educativo é francamente prejudicial ao maior sucesso das aprendizagens, e que não são os recursos digitais *per se* que virão alterar esta situação; o seu contributo é inegável, mas não substitui o ato relacional que a aprendizagem e a educação pressupõem.

Perceções sobre a educação digital

A importância dos recursos digitais não é negada por parte dos professores, é mesmo entendida como algo que deveria passar a fazer parte da realidade quotidiana das escolas, mas reconhece-se haver um tratamento desigual entre as escolas, o qual não se pode apenas explicar pela situação de ruralidade de algumas delas:

Aqui tivemos uma lição muito grande, é que houve grande dificuldade, foi muito difícil lidar com a pandemia, mas eu acho que o Ministério da Educação e as outras autoridades competentes não deviam apostar na tecnologia só no tempo da pandemia. Porquê? Porque a tecnologia é uma grande aliada para a educação, além de permitir aos estudantes que estejam em contato com novas tecnologias, é também uma ferramenta cada vez mais usada na rotina do dia a dia. Aqui precisamos de uma sala de informática e não só nas outras escolas, não temos uma sala de informática. Aqui nem uma biblioteca existe, não tem nem uma biblioteca. Eu acho que precisamos de

democracia na escola. Tem desigualdade em termos das outras escolas. Por exemplo, nas outras escolas, os alunos têm mais apoio com os materiais de tecnologia. E aqui, não. Aqui os alunos não têm uma biblioteca, nem uma sala informática para fazer pesquisas. (...) Isso tem a ver com o isolamento da zona? Estar mais isolada, mais distante? Não, eu acho que não. Aqui fica não muito longe do centro. Não, não é isso (EN11).

4.2.3 Guiné-Bissau

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 36 125 km ²⁴⁹ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 2083 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 841 (40,4%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 55% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,483 Posição no ranking: 179 (Baixo) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 6 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 9 anos |
| | População na educação primária (2022) | 334,105 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2019) | 44,7% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 10,5 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 3,7 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária | s/d |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária | s/d |
| | Água potável – Educação primária | s/d |
| | Eletricidade – Educação primária | s/d |

Tabela 8 – Dados enquadradores do país – Guiné-Bissau.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 23 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Não se encontraram dados.

⁴⁹ Retirado de <https://www.presidencia.gw/sobre-a-guin%C3%A9-bissau-1> a 21 de março 2024.

A voz dos atores

| Guiné-Bissau (4 entrevistas) (4 Interlocutores) | | |
|---|--|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 13 | Académico | Nível nacional |
| EN 14 | Professor e diretor de escola | Nível local |
| EN 20 | Professora | Nível local |
| EN 21 | Responsável de organização internacional | Nível nacional |

Tabela 9 – Dados dos interlocutores por país – Guiné-Bissau.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

O contexto socioeducativo da Guiné-Bissau apresenta desafios profundos, se para tanto se considerar uma taxa relativamente elevada de analfabetismo – 40%, segundo um dos nossos entrevistados – a que acresceu uma descrença elevada relativamente à pandemia e aos seus efeitos:

Quando chegou esta pandemia, muitas pessoas que não estão ainda preparadas pensaram que não, isto tem a ver com doença dos europeus, doença lá nos países da Europa e não em África. (...) era um período de medo e muita gente quando chegou o coronavírus, como é algo científico, depois acharam que... há uma desinformação, mesmo; as pessoas não sabem usar máscara, as pessoas não queriam lavar as mãos com álcool gel, tinha de ser só com água e sabão. Há uma desinformação (EN13).

Por outro lado, a situação social provocada pela pandemia colocou em causa um *modus vivendi* importante para os guineenses, embora assente num grau de pobreza incontornável:



(...) aqui na Guiné as pessoas não têm condições mínimas, todos saem à rua no dia-a-dia em busca pela sua sobrevivência e da sua família. Então, aquele estado de emergência que o governo decretou, quase que tornou tudo mais difícil. Imagine uma pessoa ficar em casa, sem sair..., e sem ter de comer para os seus filhos e família. Tornou-se numa coisa tão horrível no nosso país. É muito difícil viver aqui com a pandemia (EN14).



Este cenário enquadrador parece ainda acentuado quando nos reportamos à educação, desde logo pela desvalorização a que a mesma parece votada pelas autoridades:

Eu sou professor. Nós sabemos que aqui, em Guiné-Bissau, não é nada. O professor não tem como sobreviver só esperando aquele salário tão pobre. Então, eu também saio à rua com a minha família, a buscar. (...) Um professor que terminar o seu curso de formação fica um ano ou dois sem receber nada (EN14).

Como mencionam os nossos entrevistados⁵⁰, a partir das suas vivências quotidianas, “não [há] orientações do Ministério da Educação para gerir a escola. (...) O Ministério coloca somente o professor, ponto final, sem se preocupar como ele vai sobreviver” (EN14). Uma certa desqualificação dos professores parece, de certo modo, explicar também que, “com o encerramento das escolas, o próprio Ministério [da Educação] não sabia como dar seguimento à situação” (EN13), situação tanto mais agravada quanto a disponibilidade de manuais para os alunos era escassa – “os professores dão o livro à criança e no final do ano têm de recolher aquele livro..., a maior parte das crianças não tem manual, agora” (EN14) – e os apoios de instituições como a UNICEF ainda se focavam sobretudo na questão alimentar:

(...) há um projeto que apoia a cantina escolar. É um projeto em que oferecem géneros alimentícios à escola. Para que a escola possa ter em funcionamento a cozinha. As crianças almoçam na escola. Aqueles que vierem de manhã e mesmo os que vêm só de tarde (EN14).

O contexto não parece favorecer a situação criada pela suspensão da atividade presencial nas escolas e muito menos, ainda, parece favorecer a evocação de recursos digitais para fazer face a condições que são já, à partida, condições manifestas de grandes fragilidades:

(...) as dificuldades e a pobreza extrema na Guiné-Bissau fazem que as pessoas tenham outras prioridades. A prioridade não é arranjar TV ou telemóveis e outras coisas. A maior prioridade tem a ver com a alimentação, dar de comer, por exemplo, à família que têm em casa. (...) A questão da televisão é uma questão que nós podemos deixar de lado, não só pelas questões energéticas, mas também porque a televisão não chega a todas as zonas (EN13).

É ainda num quadro de grandes assimetrias de recursos no território que se explica esta dificuldade de assumir medidas suscetíveis de abarcar toda a população: “a energia é um problema sério no nosso contexto, (...) nas zonas periféricas é mesmo um problema seriíssimo, muito sério” (EN13), havendo zonas nas quais os recursos energéticos disponíveis pouco contribuem para amenizar as situações:

(...) nas zonas periféricas há aqueles que têm 2 horas e há aqueles que começa das 7 até à meia-noite e há aqueles que têm só uma hora e meia, como é o caso da ilha de Bolama. E nessas situações nota-se também desigualdade no acesso à educação. As crianças nalgumas zonas para estudar têm que fazer um grande esforço (EN13).

As assimetrias parecem ainda acentuadas pelo panorama contrastante entre as escolas públicas e as escolas privadas, cujos recursos parecem muito diferenciados. Embora na própria escola pública seja “o dinheiro que os pais pagam que permite pagar aos professores” (EN14), aquilo que é cobrado pelas escolas privadas é substancialmente superior, disponibilizando recursos “e condições para fazer muita coisa” (EN13). Uma outra modalidade está ainda presente, as “escolas de autogestão” (EN20), nas quais o Estado “dá algum subsídio para o professor” (EN20), mas é a própria escola que lhes paga. As contribuições dos alunos – “não é uma quantia assim muito elevada, mas pagam” (EN20) – são em parte asseguradas pelo regime de “madrinhas, (...) pessoas que assumem essas crianças, que ficam lá desde o primeiro ano até ao último, não pagam quase nada” (EN20).

Orientações para os professores

O fecho das escolas foi decretado pelo Ministério da Educação em diversos momentos, mas as perceções dos nossos entrevistados voltam a traçar realidades diferentes, vivências diferentes consoante as escolas consideradas. Quando nos reportamos às escolas públicas, parece

⁵⁰ Por dificuldades de compreensão e transcrição do registo áudio, não pôde ser considerada nesta análise a entrevista efetuada a um responsável de uma organização internacional com intervenção a nível do país.

existir um conjunto de limitações que decorrem, em parte, das condições que não lhes foram disponibilizadas; “(...) a Guiné-Bissau recebeu um conjunto de donativos para a prevenção do Covid-19. Estou a falar de máscaras, desinfetantes, álcool-gel, mas nós podemos dizer que as escolas públicas não beneficiaram disto” (EN13). Por outro lado, o Ministério da Educação fez depender a reabertura das escolas de recomendações do Ministério da Saúde, agravando, desse modo, a possibilidade de estas escolas abrirem nas condições desejadas; “(...) todas as escolas estavam fechadas. E quando começou a abrir, a nível das escolas públicas, não havia condições para respeitar todas as restrições recomendadas pelo Ministério da Saúde” (EN13).

As orientações mais direcionadas para o trabalho dos professores pareceram parcas – “o governo decreta, depois de um tempo as pessoas voltam à escola, sem nenhuma indicação, sem nenhuma condição do governo” (EN14) –, deixando a iniciativa às próprias escolas, as quais procuravam fazer face da melhor maneira à situação com que se deparavam:



A direção da escola produziu alguns manuais. Esses manuais nós pegamos e fotocopiámos, para cada disciplina de cada classe para poder entregar aos alunos. (...) O financiamento dos manuais veio dos pais, (...) informamos os pais qual era o nosso propósito, o que é que nós pretendemos fazer para os nossos alunos (...) e cada um deles contribuiu com um valor significativo, podemos dizer isto. Há pessoas que tiveram mais meios, outras ofereceram metade. Houve uma grande colaboração para a escola fazer isto (EN14).



No caso desta escola pública, o recurso ao WhatsApp era ainda determinante para manter os professores a par “daquilo que vai acontecer ou lhes irá acontecer” (EN14), bem como para, por via destes, aceder às crianças. No caso de uma escola em regime de autogestão, as condições disponíveis pareciam mais favoráveis, já que as crianças dispunham de outros recursos:

Houve também programas radiofónicos onde os alunos ficavam em casa a ouvir. Porque nós tentamos fazer assim, em vez de ficarem em casa sem fazer nada, tentamos criar o programa televisivo e também pela rádio onde as crianças acompanhavam. Falávamos sobre a matemática, sobre língua portuguesa, até ciências integradas (EN20).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

As experiências educativas relatadas pelos nossos entrevistados evidenciam, como noutros contextos geográficos, um esforço que é muito localizado, i.e., são os professores e as escolas que, localmente procuram modos de garantir algum apoio às aprendizagens das crianças, pese embora, em todo o caso, circunscrevendo-se aos recursos disponíveis:

Aqui, aqui não aconteceu (nenhum tipo de apoio para os alunos). Mas, por exemplo, em Bissau tem escolas que mesmo assim continuaram a funcionar. O que aconteceu é que faziam, mandavam as atividades para os encarregados de educação através do telefone. (...) os pais iam à escola, pegavam nas atividades e levavam para os filhos em casa. Faziam tudo e depois mandavam de volta para a escola, e o professor fazia a correção, manda de novo outros exercícios e atividades, a partir daquelas atividades os alunos foram avaliados. Não ficaram parados (EN20).

Esta possibilidade não se colocava na escola da nossa entrevistada, situada em meio rural, desde logo porque “aqui não temos telefones, telefones que dessem para criar um grupo, os pais não tinham condições para ter telefones assim, para criar um grupo onde os alunos iam pegar as atividades para fazer” (EN20). Pelo facto, importava encontrar alternativas para uma situação na qual, de certo modo, a escola se sentia entregue a si mesma:

Nós não temos mesmo apoio da educação aqui na nossa escola. Só que tinha um programa que passava também na nossa televisão, onde as crianças assistiam, através daquele programa ficavam ali em casa, faziam trabalhos de casa, as atividades, durante todo o tempo do Covid-19 (EN20).

A própria entrevistada participou na elaboração de alguns dos conteúdos destes programas televisivos, os quais, de certo modo procuravam colmatar estas dificuldades das crianças que se encontravam em zonas mais periféricas e sem muitos recursos:



Houve programas assim radiofónicos onde os alunos ficavam em casa a ouvir. Porque nós tentamos fazer assim: em vez de ficarem em casa sem fazer nada, tentamos criar o programa televisivo e também pela rádio onde as crianças acompanhavam. (...) criamos um projeto, quando eu estava lá em Bissau criamos um projeto que trabalha com a UNICEF. Através daquele projeto, quando chegou o Covid-19, nós pensamos nas aulas que vão ajudar as crianças em casa. (...) eu fui lá como apresentadora. Nós fizemos mais ou menos 26 a 30 aulas para as crianças, gravamos e mandamos para a televisão. (...) O projeto foi da responsabilidade da UNICEF e do Ministério da Educação da Guiné-Bissau (EN20).



O seu reconhecimento, por parte das crianças quando a cruzam na rua, ou dos próprios pais quando lhe mencionam “ah, o vosso trabalho fez muita coisa em casa, as crianças agora sabem sobre as cores, sobre não sei o quê, sobre o alfabeto, sobre as vogais” (EN20) vêm, de certa forma, moderar um sentimento, ainda assim, de um mal-estar face àquilo que se podia e se conseguia fazer:

Eu enquanto professora não me senti muito bem. (...) Era para tentar ajustar as coisas, como é que nós íamos trabalhar? Nós até chegamos a pensar, ‘será que isso vai acabar?’ ‘Vamos ficar assim parados?’ ‘Como é que as nossas crianças vão fazer?’ A nossa educação aqui no nosso país..., olha, pensei muita coisa durante aquele tempo, pensei muita coisa (EN20).

O panorama das medidas e soluções encontradas no período do encerramento das escolas não deixa de evidenciar iniciativas, mais ou menos descentralizadas, de certo modo exaltando o próprio sentimento de responsabilidade dos profissionais da educação, mas não deixa, por outro lado, de tornar claro que as questões da digitalização da educação dificilmente se colocam quando há problemas de natureza muito mais infraestrutural que se apresentam quase como ‘fraturas abertas’. Os nossos entrevistados continuam a acentuar as disparidades entre o ensino público e o ensino privado e as expectativas construídas em torno destes:

Os meus filhos também não tiveram aulas durante a pandemia, nem via rádio, nem WhatsApp. Eu não dei telefone a nenhum deles porque acho que ainda não têm idade para ter. Aprenderam em casa porque, depois do fecho das escolas eu fiquei

na zona da escola por 15 dias, depois voltei a Bissau, continuei a ser um professor com os meus filhos. Continuei a ensiná-los, a tentar orientá-los. A escola deles, mesmo sendo privada, não providenciou nada para as crianças durante o encerramento. E, na escola privada, paga-se todos os meses, mesmo quando está parada... (EN14).

Pese embora este testemunho, outro dos entrevistados acentua as diferenças entre tipologias de escola por questões do próprio funcionamento e organização do governo:

As escolas privadas, na sua maioria, acabaram por adaptar-se. No público não aconteceu por desleixo do Ministério da Educação, pois não havia tanta preocupação com a escola pública, de ajudar a organizar a escola pública. Então havia uma certa autonomia da direção da escola poder tomar conta de algumas medidas e de a escola realizar algumas coisas que eram necessárias fazer sem esperar pelo Ministério da Educação e sabemos que aqui a questão política conta muito. Um diretor de escola não entrou lá por concurso público, há um partido que colocou lá e ele tem de esperar a orientação do partido sobre o que tem ou não de fazer. Isto cria muito bloqueio a nível das escolas públicas, na questão da organização. Por isso as escolas públicas acabaram por ficar quase um ano sem funcionar, enquanto as escolas privadas funcionavam tranquilo (EN13).

Se este parece um traço importante do contexto da Guiné-Bissau, outras questões mais infraestruturais, como já mencionadas, acentuam esta distância entre escolas públicas e escolas privadas, entre escolas mais centrais ou mais periféricas, evidenciando resultados possíveis a distintas velocidades:

(...) nas escolas periféricas, nós sabemos que essa questão da educação digital não funcionava por causa da energia. (...) A falta de recursos, seja de dispositivos, seja de internet é uma grande dificuldade para os professores, mas também para os pais apoiarem os filhos. A maior desigualdade é em comparação às escolas privadas; alguns professores que têm smartphone (nessas escolas) começaram a fazer gravações (...) e mandavam para os pais. Então nós acabamos por passar isto junto dos nossos filhos em casa, para eles acompanharem e nós pudemos dar orientação. Mas isto é algo não muito fácil porque não são todos os pais que têm acesso a smartphones ou que têm acesso a internet e isso é um problema. E estou a falar aqui em Bissau, nas zonas periféricas isso é um maior problema (EN13).

Mencionam-se ainda, por outro lado, problemas da digitalização decorrentes da própria preparação dos e das educadoras e professoras no manuseamento das ferramentas digitais como uma limitação acrescida para dar este passo: “as educadoras de infância e professores do ensino básico têm essa dificuldade de lidar com a internet e de lidar com as questões do digital e de trabalhar com os alunos em casa” (EN13).

Este entrevistado refere ainda a importância da criação de um ‘clube de saneamento’ no período de regresso ao presencial, clube “que envolveu professores e crianças, e que sensibilizava as crianças para os mais diferentes aspetos, até mesmo de limpeza das casas de banho e outros espaços da escola. Esse grupo ficava com a responsabilidade para as questões do saneamento” (EN13), traduzindo de certa forma aquilo que eram as prioridades de modo a garantir que as escolas funcionariam adequadamente neste novo regresso.

O que fica pós covid-19

O período pós-Covid-19 é, de certo modo, coincidente com o regresso ao regime presencial nas escolas. Um dos nossos entrevistados refere alguns abandonos (crianças que não regressaram

à escola), o que pode ser explicado “pela deslocação dos pais para outras regiões” (EN14), mas não parecem números relevantes. Por outro lado, outra realidade a que a situação de pandemia parece ter dado expressão é a um abandono acentuado da escola pública em favor da escola privada:

A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não têm condições financeiras, acabam por labutar para retirar os seus filhos das escolas públicas para colocar nas escolas privadas. (...) Nos anos anteriores, podíamos encontrar numa sala de aula entre 30 e 40 alunos e agora, neste último ano letivo nós temos 15 alunos porque todos retiram os seus filhos da escola pública para a escola privada, por causa da desorganização das próprias escolas públicas por parte do governo (EN13).

O retorno não se fez, no entanto, tão serenamente quanto desejável, já que, percursos distintos durante a pandemia – “tem uns que não fizeram nada, tem outros que, por acaso, tentaram fazer alguma coisa com os pais” (EN20) – requeriam também, por parte dos professores, medidas diferenciadas e distintas das de períodos regulares:

(...) quando voltaram para a escola foi muito difícil, para nós mesmos, professores e para aquelas crianças do ensino básico. Tu tinhas que falar muito, muito, muito, dar exemplos levar atividades concretas e assim, para eles entrarem no assunto. (...) Foi difícil principalmente com as crianças que saíram do jardim para o 1º ano, sim. Porque lá no jardim não faziam quase nada, e, como sabemos que no jardim não se ensina a ler nem escrever, então, nós para entrarmos com aquelas crianças no 1º ano foi difícil para ensinar as crianças a lerem, a escreverem, é pá, foi muito difícil mesmo (EN20).

Procurando contornar estas dificuldades, refere a entrevistada que, “não ficamos só a trabalhar com as crianças, mandamos chamar os pais, demos atividades para fazerem lá, em casa, quase todos os dias, sim” (EN20). Foi um processo difícil, mas bem-sucedido. Este envolvimento dos pais é entendido como positivo numa altura em que o regresso a uma normalidade possível se afigurava importante.

Outra questão levantada pelos nossos entrevistados prende-se com a possibilidade (ou não) de anular o ano letivo passado em pandemia, se bem que, mais uma vez se colide com as assimetrias da aprendizagem durante aquele período em função da tipologia de escola:

Houve muito questionamento sobre o ano ser ou não nulo, até porque as escolas privadas funcionaram. O ano letivo não pode ser nulo porque algumas escolas funcionaram..., por exemplo, as escolas de autogestão, nas periferias também funcionaram (EN13).

O desfecho previsível, como refere este entrevistado, é que a medida se configure como medida política – “salvar o ano letivo” (EN13) – mas tal corresponda a situações de aprendizagem muito díspares, que colocarão dificuldades ao sistema de ensino noutros patamares:

Algumas escolas estudaram só 20% do conteúdo... e como é que nós podemos dizer que esses alunos vão transitar de um nível para o outro? Mas muitos acabaram por transitar com 20% do conteúdo porque a política diz que é assim (...) (EN13).

Outro dos nossos entrevistados não deixa de formular uma visão muito pessimista deste período pandémico sob o ponto de vista dos seus efeitos no sistema educativo, de certa maneira agravando uma realidade já de si difícil:



A pandemia teve um impacto negativo na aprendizagem dos alunos. Na Guiné-Bissau sempre há dificuldades nas aprendizagens, mas com o Covid-19 piorou. O professor não consegue satisfazer as necessidades dos alunos. Há tantas dificuldades com que os professores se deparam. Mas o Covid-19 tornou tudo pior, as escolas foram fechadas, as crianças e pais ficaram em casa, ninguém pode fazer nada por ninguém, todo o mundo ficou parado. Então, teve um impacto negativo porque as crianças perderam aquilo que merecem ter, os professores não conseguiram fazer aquilo que é o seu objetivo. Então provocou um impacto negativo, porque nada foi feito como planeado (EN14).



Perceções sobre a educação digital

A importância dos recursos digitais não é negada por parte dos professores, é mesmo desejada, mas reconhecem-se as dificuldades da sua implementação por motivos vários, os quais fomos já mencionando. Refere uma das nossas entrevistadas, de modo a situar objetivamente o problema, “eu tenho de comprar dados para falar convosco, eu tenho de gastar mais ou menos, para uma hora eu tenho de gastar 200 francos. Nós não temos internet aqui em casa, sim” (EN20).

A visão talvez mais pessimista, mais desapaixonada é aquela que nos transmite um dos nossos entrevistados, o qual não deixa de reconhecer a importância destes recursos para a atividade docente – “sendo um professor é preciso ser uma pessoa pesquisadora” (EN14) – mas se confronta com uma realidade que, de certo modo, ‘perdeu o comboio’:

O que eu penso é simples. A nossa realidade não permite. As escolas aqui na Guiné-Bissau não tiveram essas oportunidades de ingressar neste mundo moderno. Não é uma preocupação aqui, do governo, da própria escola, para pensar este tipo de mudança. Neste momento não há condições nenhuma para o fazer. Mas, a todo o momento é possível, é só aceitar, aderir e investir (EN14).

Outra visão, mais encantada e, de certo modo, crente não deixa de apontar as dificuldades objetivas, mas mantém em aberto todas as possibilidades:



(...) temos é muita coisa para fazer, para essa educação digital. (...) nós não temos telefones assim digitais, os pais não têm (...). A internet também é um outro problema aqui, nós não temos internet estável, também para comprar temos de gastar muito dinheiro para isso. Olha, muita coisa na nossa terra tem de mudar para fazer a educação digital funcionar – vamos ter de trabalhar muito. (...) É possível fazer, só que é muito difícil vamos ter de investir muito para isso acontecer aqui (EN20).



Uma última visão, que poderíamos considerar mais realista, acentua, por um lado, um aspeto não favorecedor desta implementação dos recursos digitais – que se prende com os próprios

profissionais da educação – e reconhece, por outro lado, que o país funciona a velocidades diferentes a este respeito, mais uma vez determinadas pelo perfil jurídico das escolas:

Nós temos muitos professores que são analfabetos digitais, não sabem trabalhar num computador. Têm telemóvel, sabem trabalhar num telemóvel, mas se calhar nunca chegaram a trabalhar num computador. Isto é em Bissau (EN13).

Em Bissau, o maior problema quando se fala do computador... Nas escolas públicas, inclusive, no ensino Básico é um problema sério. Os pais, os professores não têm, o que fará os filhos. Nas escolas privadas, sim porque é uma das preocupações. A maioria das pessoas compram computadores ou tablets para os seus filhos... As escolas privadas são uma coisa aquém... Esta é uma situação muito lamentável (EN13).

Educação digital, só nalguns colégios privados, para algumas famílias... A maioria não tem acesso a meios informáticos. Algumas escolas privadas já estão a adaptar-se a esta nova realidade da educação digital (EN13).

4.2.4 Moçambique

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 801 590 km ²⁵¹ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 32 518 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 14 182 (43,5%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 62% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,483 Posição no ranking: 179 (Baixo) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 5 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 7 anos |
| | População na educação primária (2022) | 6.318,046 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2015) | 42,4% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 10,7 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 3,9 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária | s/d |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária | s/d |
| | Água potável – Educação primária | s/d |
| | Eletricidade – Educação primária | s/d |

Tabela 10 – Dados enquadradores do país – Moçambique.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 53 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Instituto de Educação Aberta e à Distância – Recursos didáticos disponíveis no Espaço do Aluno do Instituto de Educação Aberta e a Distância;
- Rádio Escola – Aulas de diversas áreas temáticas transmitidas pela Rádio Moçambique e Televisão de Moçambique para alunos do ensino básico, secundário e TVET;
- Tele Escola – Aulas de diversas áreas temáticas transmitidas pela Rádio Moçambique e Televisão de Moçambique para alunos do ensino básico, secundário e TVET.

A voz dos atores

| Moçambique (2) (11 interlocutores) | | |
|------------------------------------|-----------------------|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 02 | Responsável distrital | Nível regional |
| EN 12 (10 interlocutores) | Professores | Nível local |

Tabela 11 – Dados dos interlocutores por país – Moçambique.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

Na abordagem à situação vivenciada nas escolas durante a Covid-19, muitas das questões levantadas pelos entrevistados prendem-se com as próprias características do distrito, muitas vezes afetado por grandes intempéries e cheias com profundas consequências na vida das comunidades e das suas escolas, consideradas mais graves que as provocadas pela Covid-19, embora a epidemia também tenha agravado as condições de vida de muitas famílias.

A Covid afetou muito as questões da comercialização. A nossa população cá, vive praticamente da agricultura. O comércio é de uma parte da população... Na agricultura produzem para a alimentação e também saem para vender, mas houve um período em que, devido à limitação da circulação, praticamente não havia compradores e isso afetou as pessoas. Já as cheias e o ciclone, afetaram de forma direta a maior parte da população, por causa da questão da agricultura, as culturas foram devastadas e praticamente não se produziu. Criou mais situações de fome que o Covid-19. De forma comparada. As cheias afetaram a vida das pessoas mais do que o Covid (EN02).

A esta perspetiva não é alheia a noção de as zonas do interior terem um menor movimento de pessoas, nomeadamente provenientes de outras localidades, o que, naturalmente, dificultava a propagação da Covid-19.

A situação do Covid-19 era mais perigosa nas zonas urbanizadas, onde havia mais fluxo de pessoas. Nas zonas rurais e do interior poucas vezes chegam pessoas que vêm de outros pontos, o que facilitou a não transmissão do Covid-19 (EN02).

⁵¹ Retirado de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$mocambique](https://www.infopedia.pt/artigos/$mocambique) a 21 de março, 2024.

O distrito em análise tem mais de 100 escolas do ensino primário, várias delas situadas a mais de 30 Km da sede do distrito, sendo muitas as dificuldades sentidas a nível de deslocações, dada a exiguidade dos transportes e o tipo de estradas/caminhos a percorrer. Diversas escolas não possuem furos de água, o que coloca inúmeras problemas em termos de higienização dos espaços e, nalgumas localidades, não existe, mesmo, energia elétrica, tornando-as ainda mais isoladas.

Neste período nós tínhamos mais de 50 escolas sem furo de água. Então, sem água, era praticamente impossível gerir a questão da Covid-19 (EN02).

De acordo com os nossos entrevistados, o tempo de encerramento das escolas não foi igual para todos os distritos, uma vez que, dadas as suas características, os riscos de contágio pelo Covid-19 eram muito diferenciados. No caso do distrito analisado, os professores não explicitaram o tempo exato de encerramento das escolas, que poderá ter sido diferenciado, e com variações de 1 a 3 meses. Para além do tempo de encerramento, o retorno às aulas foi acompanhado da obrigatoriedade de implementação de um conjunto significativo de medidas de higienização, muito difícil de assegurar no contexto em que muitas escolas se situam, bem como de medidas relativas à redução do número de alunos por turma, com a consequente redução do número de horas de aula ou de dias de presença na escola, com claras implicações a nível da dimensão dos conteúdos escolares a serem trabalhados em sala de aula.

Orientações para os professores

Segundo os nossos entrevistados, o ministério da educação fez chegar aos diferentes distritos diversas orientações através de decretos presidenciais, que determinavam os modos de agir. A primeira orientação que chegou aos professores, a nível nacional, foi a 20 de março de 2020, impondo o encerramento de todas as escolas a partir de 23 de março desse mesmo ano. Posteriormente, terão sido enviadas outras orientações, por distrito, relativamente à reabertura gradual das escolas, em função das circunstâncias específicas de cada região.

Tivemos situações diversificadas, os decretos orientavam por partes do país. Felizmente nós não fomos muito afetados, mas as cidades, capitais foram mais afetadas. Havia decretos que apontavam por distritos (EN02).

A decisão de encerramento das escolas foi seguida de um outro conjunto de orientações, acompanhadas a nível distrital, e que passaram pela revisão dos programas e pela necessidade de assegurar algum acompanhamento dos alunos, nomeadamente através da elaboração, pelos professores, e envio para os estudantes, de fichas com resumos das temáticas das aulas e com exercícios para serem feitos em casa. Estas fichas deveriam ser produzidas em determinados dias da semana, encaminhadas para os alunos e depois recolhidas novamente em dias também previamente determinados. A nível nacional foram implementados programas a serem transmitidos pela televisão, os quais não chegaram a muitos dos estudantes do distrito por estes não terem televisão em casa ou até mesmo eletricidade.

Em termos de aspetos pedagógicos, naturalmente tivemos que rever os programas, o Ministério teve que rever e foi fazendo programas ajustados a esta realidade. No ano seguinte, tivemos que trabalhar também com programas ajustados, que é o que estamos a fazer até hoje (EN02).

Usamos vários meios, um deles eram as fichas. O básico eram mesmo as fichas. Tivemos que produzir fichas, os professores eram obrigados a produzir fichas para os alunos (EN02).

O serviço distrital orientou que cada escola pudesse elaborar um calendário. Esse calendário seria de quê? Calendário do período em que os professores podiam elaborar as fichas de exercício e um período para fazer chegar essas mesmas fichas aos alunos, através dos pais encarregados de educação (EN12).

Tivemos também situações, em escolas do interior, em que sempre trabalhavam (os professores) com livros do aluno, então, a ficha era uma situação “do outro mundo”. Tivemos que enviar técnicos para explicar como tinham que fazer. Mais tarde percebemos também que os professores não conseguiam fazer o aproveitamento do livro de distribuição gratuita, porque, por vezes, tinham muito trabalho para produzir as fichas, mas o que produziam, na verdade, é o que já estava no livro do aluno. O aluno já tinha acesso aquela informação, o que faltava era uma orientação. Então, isto também reduziu as despesas do governo, porque já existia o livro do aluno e também já existia o livro do professor (EN02).

Numa fase de regresso gradual às escolas, chegaram igualmente diversas orientações relativas ao cumprimento de um protocolo sanitário elaborado pelos ministérios da educação e da saúde, prevendo cuidados na gestão dos recreios e das entradas e saídas da escola, a aquisição e obrigatoriedade de uso de materiais de higienização, bem como a redução do número de alunos por turma.

Tivemos que falar com (um organismo nacional) para que os furos que tinham sido planificados, para serem colocados em certas comunidades, fossem colocados nas escolas, servindo em simultâneo a comunidade, mas ficando na escola (estamos a falar de bombas manuais). Isso também exigiu do setor um maior controlo, porque só o facto de, na escola, haver esta movimentação da comunidade para ter acesso à água, era também um risco, na situação da Covid-19. Então, o protocolo sanitário que foi produzido em conjunto pelo ministério da educação e da saúde, já orientava para que na escola houvesse equipas para esta gestão, dos recreios, por exemplo. Gestão da entrada e saída do pessoal, etc. Tivemos que trabalhar nesse sentido, para que alguém que chegasse à escola tivesse que passar o nome, o contacto, perceber à hora que chegou. A ideia com isto era perceber, se houvesse uma situação, como partiu, quem entrou na escola, etc. (EN02).

O governo, através dos parceiros, concedeu um fundo às escolas e estas foram obrigadas a adquirir material de higienização. Como disse no princípio, nós temos sérios problemas de água no distrito e, as escolas tiveram que adquirir baldes para reservarem a água, torneiras, desinfetantes... todo o material de higienização para garantir que os alunos, ao entrar e ao sair, o façam com segurança (EN02).

Uma das coisas que conseguimos fazer foi reduzir o número de alunos nas turmas. As nossas turmas, normalmente, chegam a 60 ou 70 alunos, mas nalguns casos, temos turmas com mais de 80 alunos. Então, na altura do primeiro decreto, tivemos que dividir os alunos, pois, nas aulas deviam estar entre 25 e 30 alunos, por cada turma, neste caso subturma, porque como turma tinha que continuar com aquele número. Então, o período de leção teve que ser reduzido, o aluno teve que ficar menos tempo na escola, o que significa que o aluno que entrava na segunda-feira, só voltava a entrar na quarta-feira, e a outra parte da turma, tinha que entrar numa terça e voltava na quinta-feira. E numa primeira fase, em 2020, tivemos que dar aulas aos sábados, para conseguir gerir o tempo e compensar tempo perdido (EN02).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

De acordo com os entrevistados, o encerramento das escolas causou inúmeros problemas, até porque todos (professores, alunos e pais) estavam habituados e conheciam apenas o ensino presencial.

O ensino à distância era um modelo que os nossos alunos não estavam habituados, porque nunca tiveram esse tipo de ensino à distância. Estavam habituados a aulas na presença dos seus professores, aulas num local comum, não foi uma coisa

fácil para os alunos se conformarem com essa nova realidade. E, havendo essa orientação, entramos numa onda de desafio de recursos, tendo em conta que a nossa rede escolar é muito extensa, estamos a falar de escolas que existem a 90 km, escolas distantes da Vila e com um clima também diferenciado. As estradas também são de vias difíceis de acesso, então entramos nesse desafio. Mas nós tínhamos que fazer algo no sentido de levarmos o processo de ensino-aprendizagem avante dos nossos alunos (EN12).

Face à nova situação, e tendo em conta as orientações emanadas a nível nacional ou distrital, a grande preocupação passou pelo uso adequado do livro do aluno (para as classes iniciais), pela elaboração de fichas e seu encaminhamento e recolha. Este processo foi, muitas vezes, muito complexo, não apenas pelo facto de não haver qualquer experiência anterior, mas também pela inexistência, em muitas escolas, de meios para as reproduzir, sendo os professores obrigados a percorrer longas distâncias por caminhos difíceis.



Foi possível realizar o trabalho que aqui abordamos no distrito todo, mas nas escolas mais distantes, com mais dificuldades. Com mais dificuldades porque temos zonas em que não há corrente elétrica, temos zonas em que uma impressora não pode estar lá. Não pode estar... porque não tem lá a corrente elétrica. (EN02).



O que foi acontecendo é que os gestores das escolas, tinham que fazer cópias fora da zona, tinham que vir à sede do distrito para fazer a cópia e distribuir naquelas zonas, havia esse trabalho sempre, o que foi mais difícil de se gerir (EN02).

Na verdade, a COVID foi um desafio, tendo em conta que a reprodução das fichas não era fácil. Há situações em que as escolas não tinham como multiplicar as fichas, os recursos já eram escassos, então usavam o próprio livro do aluno e só diziam as páginas X, o exercício da página X e para poder fazer em casa - era uma forma de conter os recursos que eram escassos (EN12).

No que se refere à distribuição e posterior recolha das fichas, os professores dão conta da enorme importância que assumiram diferentes elementos da comunidade, como os pais, os membros dos conselhos de escola, os líderes comunitários e os secretários de bairro, em função da situação específica de cada escola. Nos três últimos casos, o conhecimento profundo destes agentes das suas comunidades, levou-os a assumir a responsabilidade de articulação entre os docentes e as famílias, assegurando a entrega e recolha das fichas. As famílias são reconhecidas pelos professores pela enorme importância que tiveram, não apenas como elementos de ligação entre a escola e as crianças no que às fichas se refere, mas também como elemento central no apoio a que as crianças lessem as fichas e realizassem os trabalhos, mantendo-as, tanto quanto possível, conectadas com aprendizagens a realizar.

No nosso distrito, praticamente era obrigatório que os pais ou encarregados fossem pegar as fichas. Então os pais passavam a pegar as fichas, entregavam aos alunos e havia um período para os pais devolverem as fichas e pegar exercícios, avaliações. (...) Mesmo a questão da resolução de fichas, e nós fomos fazendo um trabalho de monitorização, havia um pouco de dificuldade, porque, enquanto nas zonas mais urbanas, os pais são trabalhadores estatais e, na interrupção, os pais ficaram também em casa... nas zonas rurais os pais não tinham porque deixar de

ir à machamba (cultivar o terreno agrícola), porque está sozinho na machamba. Havia sempre alguma variação, hoje pode acompanhar o seu filho, mas amanhã não pode porque tem que fazer alguma coisa na sua machamba. Em famílias encontrávamos filhos com mais idade, alunos de 5 ou 6ª classe, e mais velhos, os quais apoiavam os mais novos e era o que deixávamos como recomendação. Os pais acompanhavam, mas também precisavam de fazer alguma coisa para o sustento familiar (EN02).

O envolvimento de líderes comunitários, de secretários de bairro e de conselhos de escola (que integram pais) é assinalado por diversos professores como absolutamente essencial para conseguir chegar aos pais e às crianças das zonas mais afastadas ou de acesso mais difícil, salientando o papel e a influência que têm, a diversos níveis, nas suas comunidades,

A Covid-19 nos trouxe outras experiências no processo de ensino de aprendizagem. Olhando para a minha escola, da maneira como nós trabalhamos, quando houve essa restrição das aulas presenciais, o que nós fizemos como escola para garantir o acompanhamento dos nossos alunos? nós entramos em contato com os líderes comunitários. Então, a partir daí, produzimos as fichas. Para o nosso caso, produzíamos nas segundas e terças-feiras, até se possível quartas-feiras. Após isso, nas quintas e sextas-feiras, fazíamos chegar aos líderes. Nesses dias, de novo, os pais encarregados já sabiam que tinham de levantar as fichas dos filhos. Então, eles iam levantar, para quê? Para permitir que, no final de semana, essa criança pudesse resolver aquelas questões dos exercícios. Então, na outra semana, o que nós fazíamos? Um grupo continuava a produzir outras fichas e o outro ia levar aquelas fichas já produzidas e trazer as já resolvidas. É aí onde nós conseguíamos corrigir, anotar as dificuldades e criávamos condições de como superar aquelas dificuldades que encontrávamos nas respostas dos alunos. Agora, só que neste processo, olhando a natureza ou a zona onde nós nos localizamos, a maior parte das nossas crianças vivem muito distante da escola. Por exemplo, para mim mesmo que estou a falar, sou de duas influências de dois rios que, quando enchem, criam dificuldades de transitabilidade. Mas nós criávamos condições de como atravessar para fazer chegar essas fichas. Porque o que nós fazíamos? Esses líderes, nós encaminhávamos aquelas fichas de acordo com a zona onde ele vive. Nós sabemos que esse líder vive nessa zona, então ele tem de acolher todas as crianças daquela zona. Daí que nós conseguíamos fazer as nossas atividades. Mas o grande problema é as vias de acesso e meios de transporte. Mas com tudo conseguimos superar, porque quando estávamos a corrigir os exercícios, nós conseguíamos decidir que este aluno precisa de ter mais este apoio, que este aluno está a conseguir superar essa dificuldade (EN12).



Eu quero agradecer aos líderes, porque os líderes foram muito dinâmicos e já sabemos que a comunidade, ou dentro da comunidade, se há essa estrutura, todos estão prontos, estão preparados para poder receber todas as informações que os líderes dão ou davam. Então, foi assim que na verdade conseguimos ultrapassar essa dificuldade. Eu trabalhei com os líderes comunitários e estava mais próximo das crianças (EN12).



Reconhecendo as muitas dificuldades vivenciadas, o diretor distrital não deixou de salientar a importância do momento para a própria aprendizagem dos professores, repensando o seu modo de ser professor, numa relação que, embora à distância, passa a ser muito mais próxima da comunidade.

Na verdade, foi um momento de aprendizagem por parte do professor. Passou a ser um professor meio comunitário, um professor já virado ao novo sistema, que era a distância. Foi um momento de aprendizagem porque, afinal, mesmo estando em casa, o aluno pôde aprender, embora não com muita eficiência. Isso é que ficou como uma grande lição para os professores, assim como para nós, serviço distrital. Nós pensávamos que talvez isso só seria possível nos países desenvolvidos onde a internet é acessível, mas vimos também ao nosso nível que podíamos fazer alguma coisa. Então, foi uma grande aprendizagem, os nossos professores ficaram dotados dessa experiência e foi muito bom. Porque as fichas, essas fichas que os colegas estavam a referir aí, tinham uma parte onde tinha uma nota explicativa – o que é isso, o que é aquilo. Depois, por baixo, aparecia já a parte de questionamento – as perguntas já apareciam logo depois da parte de introdução. Através das dificuldades que os professores viam na correção, então seria notado que os alunos não perceberam bem essa questão. Nas outras fichas, detalhava-se mais aquela questão que constituía a grande dificuldade para alguns alunos. E era dessa maneira que conseguíamos resolver as dificuldades mais sentidas pelos alunos. Os pais e encarregados de educação desempenharam um papel muito importante através do conselho da escola. O mesmo conselho da escola sensibilizava os pais no sentido de aderir no levantamento e devolução das fichas. Porque sem isso, nós não podíamos fazer praticamente nada. Porque a orientação era que os alunos não podiam estar na escola (EN12).

No caso deste distrito, é também salientado o papel assumido pela rádio comunitária já existente, a qual assegurou a transmissão de alguns programas com conteúdos escolares da 1ª à 6ª classe. No entanto, nem todos os alunos tiveram oportunidade de aceder a esses programas, uma vez que as suas famílias não tinham rádio. De um modo ainda mais acentuado, o mesmo aconteceu com programas de televisão transmitidos a nível nacional, pelo facto de muitas famílias não conseguirem aceder aos mesmos.



Mas também tivemos um programa da rádio comunitária, cá mesmo. No distrito temos uma rádio comunitária e havia alguns professores nossos que iam dando aula, mesmo através da rádio. A rádio comunitária tinha programas da 1ª a 6ª classe, mas também na educação de adultos, alfabetização. Em relação à primeira, segunda e terceira classes, sempre fomos fazendo um trabalho de sensibilização para que os pais fossem acompanhando essas aulas com os seus filhos, não era fácil. Nós fizemos alguns trabalhos de monitoria e não era fácil encontrar uma criança de 6 anos sentada para ter a aula. Então a ideia era sensibilizar os pais para darem acompanhamento. Nós tínhamos um plano de monitoria, alguns técnicos cá do serviço, depois de passarem por testagem nos serviços de saúde, andavam em algumas zonas para perceber como é que essas aulas estavam a ser acompanhadas (...) (EN02).



Olhando a natureza ou a zona onde me encontro, só alguns pais tinham rádio. Apenas um grupo de pais muito, muito reduzido tiveram acesso à rádio. Agora, falar da televisão foi muito difícil, porque não tem condições para aceder (EN12).



A utilização do WhatsApp foi possível apenas em algumas zonas do distrito, tendo sido o seu uso bastante residual, porque a maior parte das famílias, e mesmo dos professores, não tem acesso à Internet, nem condições económicas para comprar dados, mesmo que tenham telemóvel.



Em zonas meio urbanas como aqui a vila sede, também usamos as redes sociais, o WhatsApp por exemplo, mas não era possível para todos, porque a nossa capacidade aqui é muito fraca e nem todos os alunos têm um telefone ou a capacidade para usar o WhatsApp (EN02).



As dificuldades ou mesmo impossibilidade de acesso à Internet ficou bem patente no processo de realização da entrevista aos professores, obrigando todos eles a deslocarem-se à sede do serviço distrital de educação, visto tal não ser possível a partir das escolas onde lecionam ou de meios próprios. Mesmo na sede do distrito, as falhas de comunicação foram muitas durante a entrevista, tendo todos os professores usado o mesmo computador, aproximando-se dele sempre que quisessem partilhar as suas opiniões e experiências vivenciadas: “cada um vai-se aproximando daqui. Devido que nos nossos recursos temos um único computador, que estamos a usar para esta comunicação” (EN02).

O que fica pós covid-19

No regresso ao presencial, os professores salientam que, em grande medida, os estudantes regressaram e, nalguns casos, consideram que até mais motivados e com vontade de estudar.

Após o Covid, as crianças voltaram todas à escola. Até é de louvar. O universo da escola era deficiente, mas agora tenho 710 alunos, dos quais 342 são raparigas. Então, isso é de louvar, porque todos vieram, mas vieram mesmo para estudar. Foi muito positivo (EN12).

Dada a diminuição do tempo de aulas verificado, pela necessidade de redução do número de alunos por turma, os programas tiveram que ser reduzidos, ficando muitos conteúdos por lecionar, o que implicou a permanência de programas adaptados e a continuação do uso de fichas, acompanhadas agora em espaço de sala de aula.

As nossas aulas foram sendo dadas de forma intercalada, ou seja, dia em que o aluno entrava, dia em que não entrava. Mas também o tempo de permanência do aluno na escola foi reduzido. O que significa que muitos conteúdos ficavam praticamente sem ser lecionados. Então, essas fichas continuavam a ser feitas, para que o aluno, fosse lendo e fazendo trabalhos em casa. Os alunos normalmente traziam esse conteúdo ao professor, como dúvida, e para melhor compreensão. Mas, as fichas continuaram a ser enviadas e corrigidas. Até hoje produzimos ainda fichas, porque continuamos no sistema de dia sim, dia não e não seria suficiente para aquilo que é o programa, mesmo que fosse um programa ajustado (EN02).

Perceções sobre a educação digital

No que se refere à educação digital, embora essa questão tenha sido expressamente colocada nas duas entrevistas, apenas um professor abordou a questão, o que não pode ser dissociado das próprias condições em que vivem e trabalham os professores, muitos sem acesso à Internet, a nível pessoal e nas suas escolas, algumas das quais sem acesso igualmente a eletricidade ou água.



O digital não chega a toda a gente. A internet não chega à maior parte das pessoas. As pessoas não tinham acesso ao computador, nem à internet. As comunidades, nem todas usam telefone. Na verdade, nós usamos esses meios digitais, no ensino secundário, no ensino profissional e na formação de professores, porque são, basicamente, essas instituições que os possuem ou os próprios estudantes que estavam na zona onde os meios digitais eram possíveis de usar. Mas estamos a falar do ensino primário, aí não era possível adequar esses meios (EN12).



E, afinal de contas, valeu a pena perceber que os meios que nós usávamos não foram tão digitais para todas as nossas escolas (EN12).

4.2.5 São Tomé e Príncipe

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 1001 km ²⁵² |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 225 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 90 (40,0%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 24% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,613 Posição no ranking: 141 (Médio) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 6 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 6 anos |
| | População na educação primária (2022) | 35,999 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2022) | 89,4% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 12,7 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 5,9 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2017) | s/d |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2017) | 58,7% |
| | Água potável – Educação primária (2017) | 88,0% |
| | Eletricidade – Educação primária (2017) | 87,0% |

Tabela 12 – Dados enquadradores do país – São Tomé e Príncipe.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 21 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Escola em Casa – Radio – Aulas radiofônicas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e transmitidas pela Rádio Nacional.
- Escola em Casa – TV – Aulas televisivas transmitidas pelo Ministério da Educação através do canal de Televisão Santomense.

A voz dos atores

São Tomé e Príncipe (4) (7 Interlocutores)

| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
|-----------------------------|--|--|
| EN 04 (2 interlocutores) | Colaboradores num departamento do Ministério da Educação | Nível nacional |
| EN 05 | Responsável de departamento do Ministério da Educação | Nível nacional |
| EN 08 (2 interlocutores) | Professores de origem portuguesa (ligação a organizações internacionais) | Nível regional e nacional |
| EN 22 (2 interlocutoras) | Professoras, 1º e 2º ciclos | Nível local |

Tabela 13 – Dados dos interlocutores por país – São Tomé e Príncipe.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

São Tomé e Príncipe que apresentamos resulta dos testemunhos dos nossos entrevistados. No seu olhar, trata-se de um país com várias particularidades e um enorme contraste entre S. Tomé e os seus sete distritos, sendo que só na capital de distrito é que se reúnem algumas condições mínimas de infraestruturas e energia; todas as zonas rurais, principalmente o Príncipe, têm imensos problemas. A insularidade do Príncipe, a falta de transportes marítimos, a energia dependente de um gerador a diesel e programado para x horas dia, agravam muito todos os problemas. Trata-se de um país com uma população extremamente jovem e numerosa, mas com um forte índice de pobreza. Estas circunstâncias foram agravadas com a pandemia e obviamente dificultaram as respostas em tempos de Covid-19. Mesmo para se conseguir ter acesso aos professores, para as entrevistas, esta realidade foi uma condicionante constante e os testemunhos obtidos espelham a experiência e o lugar de fala de cada entrevistado. Existem algumas incongruências temporais e informações contraditórias entre as vozes do terreno (professores) e a das instâncias de governo. Os discursos dos nossos entrevistados são marcados pelas suas condições e local de trabalho e revelam as dificuldades de acesso a internet, mesmo quando trabalham em instâncias do Ministério. Aliás todas as entrevistas recolhidas manifestaram dificuldades e, no caso das professoras, a ligação era muito deficitária, com cortes sistemáticos de conectividade e um som péssimo. Como afirmam:

⁵² Retirado de <https://www.cplp.org/id-2993.aspx> a 21 de março, 2024.

Nós temos problemas energéticos em algumas localidades. Não temos rede elétrica, outras não têm acesso a televisão nem a rádio, e então estes constrangimentos todos. E também foi num período que, mesmo as zonas que têm a rede elétrica, levou vários cortes de energia (...) (EN 22).



Temos zonas rurais em que a cobertura a nível do sinal de telecomunicação, não há. Temos zonas em que a rádio para funcionar é com muitas dificuldades (EN 04).



Por outro lado:

Em São Tomé muitas pessoas, inclusive professores não dominam a informática. Por vezes nem mesmo os estudantes do ensino superior. No Príncipe só há um centro, escola, com acesso à internet. Todas as outras escolas não têm acesso (EN 04).

A pandemia levou a que o Ministério da Educação decretasse o fecho das escolas e com as dificuldades de energia recorrentes e a suspensão imediata das aulas a situação ficou muito confusa para todos, muitas crianças e suas famílias ficaram isoladas e sem qualquer informação ou acesso a energia, nomeadamente nas zonas mais rurais. Como nos dizem as professoras;

2 interrogações na cabeça: O que fazer, como fazer? São duas perguntas que martelavam na cabeça de todos, o que fazer e como fazer? Entretanto, a nível do sistema educativo, houve necessidade de se suspender as aulas presenciais. Então em 2020, foi em março, tivemos que fechar a porta das escolas, os meninos tiveram que ir a casa (...) 6 meses; regressamos em setembro (EN22).

Por sua vez, e de acordo com a perspetiva da administração, parece que as datas não são coincidentes:

Nós começamos a sentir a covid já mais tarde em relação a outros países. Nós só sentimos em novembro de 2020, que foi quando tivemos o nosso primeiro confinamento. E foi aí que o país despertou para esta necessidade de dar resposta, na área da educação (EN05).

No primeiro confinamento, nós não tínhamos nada. Foi uma medida tomada de um dia para o outro, quando os números começaram a disparar [...] Meninos em casa, professores em casa. Era algo de força maior... não se podia mexer nos salários das pessoas... estamos a falar de subsistência. Entretanto, que fazer? O comboio segue e que fazer? (EN05).

Aliás, nota-se que o quotidiano foi sendo organizado com outras prioridades resultando, de certo modo, num desinteresse e consequente abandono da escola pois outras prioridades de sobrevivência se impunham, ou pelo menos as questões escolares eram desvalorizadas ou pouco reconhecidas as necessidades da escola nas comunidades, de acordo com o mencionado pelos nossos entrevistados.

A suspensão das atividades letivas foi sentida pelas professoras como um sério problema para todos:

É uma tristeza, não, é uma tristeza, porque é sobretudo nós sabemos que algo de extrema importância para os alunos, ficarem confinados e sem acesso à escola... (EN22).

O primeiro confinamento foram 15 dias. Nesses 15 dias o que fazer. Eram 15 dias já programados e são muitas aulas (EN05).

Orientações para os professores

Muito semelhante a vários países, as escolas encerraram repentinamente e não houve tempo para preparar o encerramento e encontrar estratégias de acompanhamento quer dos professores, dos alunos ou das suas famílias e comunidades. A medida foi repentina, ou vivida nessa forma inesperada e, portanto, não existiram orientações, acompanhamento e ou recomendações para ninguém. Aproximadamente um mês depois e pela total ausência de contato entre os professores, e entre os professores e os alunos, o Ministério da Educação criou aulas via Rádio e TV que foram sendo preparadas por professores, mas atendendo às dificuldades energéticas muitas das crianças mantiveram-se sem acesso, principalmente nas zonas rurais onde houve pouca adesão, pela falta de energia, mas também porque se retomaram outros hábitos comunitários e recreativos. O contato perdeu-se:

Professores e alunos entraram em confinamento e não tiveram qualquer contacto, só existiram as respostas a partir de abril (foi rápido, foi um mês depois) que o Ministério da Educação criou as aulas radio e TV e não tiveram recursos para nada mais! E não houve indicações para os professores só para os que preparavam as aulas nas equipas... (EN 22).

Rádio e Tele aula, rádio e Tele aula, estava na rádio, também lá na televisão. Sim, sim. E nós as 2 participámos na equipa a nível do segundo ciclo básico (EN 22).

Não, não houve acompanhamento por parte dos professores não houve acompanhamento nenhum, nem todas as crianças tiveram acesso a essas aulas por vários motivos e um deles é o próprio acesso... (EN 22).



(...) mal crescem um pouco as famílias vêm nas crianças uma ajuda na subsistência familiar, na pesca a tomar conta de irmãos, na lida da casa e campo... (EN05).



Genericamente parece-nos que não houve propriamente indicações para os professores, ou os nossos entrevistados desconhecem dado o seu lugar de fala, não obstante foram preparados alguns materiais para os professores, tipo brochuras e cadernos de atividades, bem como aulas via televisão e rádio, mas dada a escassez de energia referem que houve pouca adesão e muito desconhecimento sobre o que se passava, principalmente nas zonas rurais.

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

Não são referidas muitas experiências concretas pelos entrevistados, são identificados os meios utilizados e algumas estratégias utilizadas, tele aulas, rádio aulas, cadernos de atividades e o garante da sua distribuição, redução de turmas, só que as referências são acompanhadas de expressões que realçam as muitas dificuldades gerais em aceder às alternativas por causa da rede, em particular nas zonas rurais como já mencionado:

Temos zonas rurais em que a cobertura a nível do sinal de telecomunicação, não há. Temos zonas em que a rádio para funcionar é com muitas dificuldades (EN04).

Em geral, os alunos ficaram sem aulas e sem acesso às escolas, de certo modo, desvalorizando-se essa necessidade na comunidade (EN04).

O que mais foi referido foram as diversas dificuldades geradas quer por repetição de aulas, quer por problemas com a avaliação, mesmo em escolas centrais, por exemplo as duas professoras entrevistadas pertenciam a uma escola considerada pelas próprias de referência, quer por questões geográficas quer pelo tipo de professores, como nos disseram uma escola mesmo no centro da capital, no distrito mais pequeno, mas o mais populoso:

uma das coisas, é a própria localização geográfica da escola, está no centro. E muitos pais trabalham no distrito, e sobretudo na capital, e mesmo alguns pais que vivem nos outros distritos, quando vem ao trabalho, fazem questão de trazer os seus filhos para estudarem perto do local onde eles trabalham, para facilitar ... E também é uma escola onde o tipo de funcionário, dos professores ou uma série de situações que realmente leva a escola a ser vista como uma escola de referência! (EN 22).

De facto, não tivemos acesso a relatos de experiências educativas, os entrevistados insistiam em momentos complicados, sem resposta, e com comprometimento do decurso da avaliação:

Foi um momento complicado porque os meninos não tinham feito os testes. Estávamos no segundo período, só tínhamos feito a primeira avaliação. Como atribuir a nota aos meninos? (...) O governo na entidade do Ministério da Educação implementou a rádio Tele aulas, onde alguns professores foram chamados para a Realização da mesma atividade (EN22).

Estávamos a 2 dias das avaliações (EN05).

O que fica pós covid-19

Para quem estava no terreno a referência ao pós-Covid-19 é muito negativa, e de preferência, o que nos relatam os nossos entrevistados, são as lacunas que existiram e persistiram:



No regresso às aulas ainda enfrentaram mais um confinamento em setembro de 15 dias, e depois no regresso traziam enormes lacunas e demonstravam ausência total até dos apoios da rádio e TV, no geral não acompanharam por diversos constrangimentos... (EN22).



É complicado, até dizia aos meus alunos, eu acho que a vossa cabeça ficou confinada! Porque os 6 meses, com aquela falha de energia, e tudo o mais, cortou-se a tele, a rádio aula, então os meninos ficaram sem nenhum apoio a nível do ensino (EN 22).



(...) outros efeitos negativos da covid é que criou também algum embaraço na família, porque com o regime triplo, por exemplo, os meninos entravam às 7 e tinham que sair às 10. Horário que muitos pais ainda estão no serviço e as crianças tinham de ir e nunca foram para casa, por exemplo, sozinhos... (EN 22).

estamos em 2022 e as coisas ainda não voltaram à normalidade, ainda estamos a sentir o impacto aqui. E muitas famílias perderam o seu meio de subsistência e a escola, infelizmente, é a última despesa que a família quer ter. E embora o nosso

sistema seja até ao 6.º ano o ensino obrigatório e universal, o estado ainda não consegue suportar 100% as despesas da educação. É caríssima. Então, o pai, quando matrícula o filho, ele contribui com alguma coisa para sustentar a cantina, a alimentação que se dá. Ele contribui com alguma coisa para sustentar os manuais (EN05).

Por sua vez, quem esteve ou estava ligado a organizações do ministério realçou algumas estratégias e respostas, portanto, mais uma vez se percebe a leitura que se faz consoante o lugar de onde se fala, que faz conhecer e ou valorizar ou não algumas medidas em curso:

Agora é o plano de contingência que está a ser desenvolvido. (...) que está a trabalhar na estratégia e na criação de plataformas. Nessa plataforma é possível nós estarmos a introduzir todos os conteúdos que estão em vigor no plano curricular e outros conteúdos, como se fosse uma biblioteca virtual. (...) tem visitas virtuais a museus, as histórias da primeira e segunda guerra mundial em 3D. Coisas espetaculares (...) para consolidação das aprendizagens. E estamos a criar espaços de intercâmbio de professores, a nível nacional e internacional, nesta plataforma (EN05).

Temos um consultor português que está cá connosco, que está a criar um estúdio de gravação, para não deixarmos morrer a questão da rádio, porque nós usamos ainda muito a rádio, principalmente as comunitárias, para fazer chegar às comunidades mais longínquas, com mais dificuldade de internet, que não tenham provisão (...) (EN05).

Ainda a salientar, o destaque que é feito aos telemóveis como resposta à pandemia e uma certa crença na formação para a resolução dos problemas estruturais e falta de meios:

Na resposta educativa à pandemia eu vejo mais os telemóveis. A penetração dos telemóveis é enormíssima e já há ferramentas para áudio que permite ouvir podcasts offline (EN08).

Pre vemos 3 formações, uma formação para produtores de conteúdos áudio, uma formação para a produção de vídeo e a produção de recursos digitais (EN08).

Do ponto de vista escolar, pode-se realçar uma drástica redução de aprendizagens essenciais dos alunos, na retoma das aulas, e como nos foi mencionado há uma intensificação dos processos de avaliação e de recuperação de aprendizagens prolongando-se os conteúdos de ano transato, em ano seguinte. Por causa das indicações durante a pandemia, do afastamento social, há também a manutenção de velhos problemas como um elevado número de professores recém recrutados sem formação, com significativo aumento por causa da redução de turmas ou a constituição de turnos. Por sua vez, os colegas que se encontram ligados a instâncias governativas, organizações e ou projetos, referem em geral que a pandemia alertou para problemas mundiais comuns e acentuou as assimetrias e a pobreza no mundo; referem ainda que a Covid-19 “veio alertar para muitas outras coisas” (EN04) ainda que não especificando, de certo modo, referem que alertou os responsáveis para várias situações ligadas com a economia e os recursos do país e intensificou a procura de ajuda externa, parcerias de cooperação com as instâncias internacionais e programas (UNICEF, OMS, PNUD, cooperação portuguesa, banco mundial (PEREQT⁵³ – Programa WASH)), muito referenciados na entrevista EN08.

Perceções sobre a educação digital

Como vimos referindo, os problemas energéticos, a ruralidade, a pobreza, os hábitos e costumes das populações tornaram-se mais visíveis e prementes durante a pandemia. Atendendo às

⁵³ Projecto de Empoderamento de Raparigas e Educação de Qualidade para Todos (PEREQT) P169222. Este projeto tem como objetivo empoderar as raparigas e combater a pobreza de aprendizagem em São Tomé e Príncipe (STP), especialmente entre os mais vulneráveis.

dificuldades acrescidas pela falta de energia sistemática em muitas zonas, e fundamentalmente nas zonas rurais sem acesso à net, e ou dado o difícil acesso à rede, mesmo na capital, com quebras constantes de conectividade, ou programação de tempos diários determinados para que haja melhor fluxo de net, condicionaram o quotidiano da ilha e foram determinantes e limitadoras nas estratégias do Covid-19 e especificamente no processo educativo.

O digital não teve expressão de uso na educação, esporadicamente na capital e no ensino superior. Outros problemas acrescidos e que são referenciados pelos entrevistados são a falta de conhecimentos e domínio das técnicas digitais. No caso do Príncipe só um lugar escola tem meios e acesso à rede/net. “Em São Tomé muitas pessoas, inclusive professores não dominam a informática. Por vezes nem mesmo os estudantes do ensino superior. No Príncipe só há um centro, escola, com acesso à internet. Todas as outras escolas não têm acesso” (EN04).

Como acentuam os professores no terreno:

A escola no momento só tinha um computador a funcionar e alguns professores tinham computador pessoal e usavam no serviço à escola (EN 22).

Aliás como era o caso das entrevistadas, mas não sabiam dizer quantos professores tinham ou não computador, e se procediam do mesmo modo, o que também demonstra um certo isolamento entre os professores, todavia referiram que nunca os alunos tinham computadores. Ainda que reconheçam como positivo terem computadores, insistem que a existência destes ainda é rara e que a falta de energia generalizada ou condicionada não permite falar-se de uma educação digital:

Temos poucos computadores, temos apenas nesse momento apenas um a funcionar, mas para professor, para alunos não, os alunos não têm acesso (EN22).

Não, condições nós ainda não temos, mas se criasse condições para tal, seria bom, porque é um auxílio para os professores nas aulas presenciais (EN22).

Nós temos uma carta política, com um horizonte de 4 anos, 2019-2023, e há ali uma componente pequenina que já alertava o país sobre a necessidade de pensar nas novas tecnologias e trazê-las para as escolas, mas, até ao primeiro confinamento não foi prioridade (EN05).

Obviamente todas estas circunstâncias que vimos apresentando conduzem e promovem outros hábitos nas populações, e nesse sentido, fazem referência aos modos de vida de populações que não têm o uso das tecnologias no seu quotidiano, como não usam nem têm acesso, organizam a vida e inventam outros interesses e, portanto, não reconhecem importância ao digital para aprender!

Quando abordamos aqui a educação de emergência, e na transformação e aceleração da educação digital em África e na América do Sul é exatamente este o problema, o acesso à energia. E depois, boa parte das famílias não têm acesso à energia, uma esmagadora maioria não tem acesso à internet e, depois, mais do que isso são estas coisas que acontecem aqui, com imensa frequência em São Tomé e que acontecem também muito nos outros países, são estas quedas não programadas, de repente vai-se a luz abaixo e lá se vai tudo (EN08).

Contudo é referido a aquisição de: “5000 computadores tipo Magalhães para O Príncipe e muita esperança nos projetos mesmo para o avanço do digital e na formação e contágio de professores” (EN08), o que é em certa medida contraditório aos acentuados problemas energéticos em particular no Príncipe que depende de um gerador. Não obstante é ainda mencionado que a: “cooperação portuguesa não está a trabalhar nas questões da Educação Digital. A única coisa que fazem é a “Escola Mais” em que colocam cá na ilha, aqui e no Príncipe. Colocam professores para o ensino secundário, para lecionar o 12.º ano e fazer formação de professores, mas mais do ponto de vista académico. Os professores referem que os portugueses que vêm trazem novas pedagogias” (EN08).

Estes professores portugueses dão conta de algumas iniciativas e preocupações no âmbito da cooperação portuguesa, mas respondendo a uma agenda de preocupação internacional e não tanto às necessidades locais, seguem a lógica dos financiamentos, e que se podem sintetizar no que se segue:

Nós estamos agora a tentar fazer um protocolo com o Ministério da Educação e, com a UNICEF, de literacia digital. No âmbito de um evento grande de África, que é o Africa Code Week, onde transmitimos os princípios de programação a jovens e menos jovens e pessoas com capacidades... (EN08).

PEREQT é que ele tem também uma linha de financiamento para atender às necessidades das zonas rurais (EN08).

O objetivo é dotá-los de competências para que possam desempenhar funções um bocadinho mais dignas. Se souberem, eventualmente trabalhar com um computador, nem que seja o mínimo, poderá dar-lhes oportunidades e ferramentas para se autonomizarem e terem um emprego melhor. Vamos levar também o projeto ao Príncipe e fazer esta formação ligada à literacia digital. Também tem esta preocupação com as raparigas, lá na formação dos grupos, sempre que o trabalho é feito em grupo, tem que ter pelo menos 50% de raparigas. Também temos que ter a preocupação de selecionar raparigas para a formação (EN08).

Por fim, todos os nossos entrevistados apontam como maiores problemas em São Tomé e Príncipe a energia e a grande dependência de organizações externas, atualmente através de 3 projetos – digital, raparigas, formação – todos financiados e em execução, de certo modo toda esta dependência do financiamento externo, coloca a agenda da educação em São Tomé e Príncipe na adaptação às regras do mercado em educação.

4.3 Países da América Latina

4.3.1 Brasil

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|--|--|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 8 515 759 km ²⁵⁴ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 214825 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 43832 (20,4%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 32% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,760 Posição no ranking: 89 (Alto) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 5 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 14 anos |
| | População na educação primária (2022) | 14.645,416 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2022) | 97,1% |

⁵⁴ Retirado de <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/20591-introducao.html> a 21 de março, 2024.

cont.

| | | |
|---|---|-------|
| Indicadores relativos à educação | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 15,6 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 8,3 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2019) | 59,8% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2021) | 28,9% |
| | Água potável – Educação primária (2019) | 94,1% |
| | Eletricidade – Educação primária (2019) | 96,7% |

Tabela 14 – Dados enquadradores do país – Brasil.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 78 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Banco Internacional de Objetos Educacionais – Iniciativa do governo brasileiro que abrange conteúdos educativos abertos desde a pré-escola até o ensino universitário.
- Seguimos Conectados – 1000 horas de conteúdo educativo gratuito para a educação básica veiculado na TV Escola.

A voz dos atores

| Brasil (7 entrevistas) | | | |
|--|-----------------------------|------------------------------------|--|
| Região | ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| Rio de Janeiro Niterói (5) (7 interlocutores) | EN 09 | Académica | Nível nacional |
| | EN 18 | Responsável municipal | Nível regional |
| | EN 27 (2 interlocutoras) | Responsável municipal | Nível regional |
| | EN 29 | Professor | Nível local |
| | EN 33 (2 interlocutoras) | Professoras | Nível local |
| Amazonas Manaus (2) (2 interlocutores) | EN 10 | Professora, responsável municipal | Nível regional |
| | EN 25 | Professora e responsável municipal | Nível regional |

Tabela 15 – Dados dos interlocutores por país – Brasil.

A situação do Brasil evidencia alguma diversidade tanto no que diz respeito aos contextos apresentados como aos interlocutores entrevistados. Relativamente aos contextos, apresentaremos, por um lado, o estado do Rio de Janeiro, a partir de Niterói, um município muito central/urbano, mas

com comunidades que podem ser consideradas periféricas. Por outro lado, um estado mais periférico, como o Amazonas, com uma maior predominância do rural e com um conjunto de comunidades diversas. Relativamente aos interlocutores, para a elaboração deste retrato foram considerados os testemunhos de professores com contacto direto com os alunos, mas também de responsáveis a nível municipal e/ou regional com contacto direto com os professores e, ainda, de uma académica.

Para uma melhor compreensão da forma como a comunidade educativa lidou com o encerramento da atividade letiva no Brasil é importante dar a conhecer, numa perspetiva ampla, os contextos sobre os quais nos debruçamos. O estado do Amazonas é um dos maiores do Brasil, do ponto de vista do território, enfrentando um conjunto de desafios que têm impactos sobre O sistema de ensino. Uma das entrevistadas faz o seguinte relato:

Se olharem o mapa do Brasil o estado do Amazonas é o maior que existe, é muito grande, tem muito rio e nós não temos muitas estradas. A principal forma de chegar no interior ainda é de barco ou lancha. (...) É muito difícil ter ônibus ou carro, porque não tem estrada. É muito difícil ter estrada (EN10).

E nós temos cidades do interior que também são distantes. Aqui para chegar ao interior tem de se andar bastante, seja de carro, lancha, avião... aceder ao interior é uma viagem, bem distante. Temos uma geografia bem complexa (EN10).

As questões geográficas e, a existência de um considerável número de comunidades indígenas, têm impactos relevantes na forma como se organiza o sistema de ensino. Para além do ensino que obedece ao currículo geral – “currículo da cidade” –, há três tipos de comunidades distintas, que implicam formas de gestão diferenciadas:

As comunidades aqui são divididas mais ou menos em 3: comunidades ribeirinhas que são aquelas pessoas que moram na beira do rio, que muitas vezes estão mais próximas da cidade; tem as comunidades do interior, que é como se fosse uma cidade bem distante, bem distante mesmo, são cidades bem longínquas com muita dificuldade de acesso; e tem as comunidades indígenas que são mais distantes ainda (EN10).

As duas interlocutoras deste estado tinham experiência de trabalho com escolas ribeirinhas, no entanto, no decorrer do confinamento, passaram a trabalhar no centro de Mídias da secretaria municipal de educação, em alguns momentos numa relação próxima com a secretaria estadual, que também tinha um centro de Mídias. Sobre as escolas ribeirinhas uma das professoras refere:

Sim, as escolas ribeirinhas são escolas que estão no Rio. Que são envolvidas pelo Rio. O Rio, a escola está no meio, o Rio está ao redor da escola. Para chegar na escola, geralmente a gente usa barco ou lanchas. E esse é o conceito da escola ribeirinha... nós temos as escolas aqui na zona rural que a gente vai e volta todo dia para Manaus, porém nós temos escolas que você realmente fica afastado, e você, volta de 15 a 20 dias para Manaus. Passa 20 dias na Comunidade, vem no final de semana, e depois tem que voltar. O acesso assim é bem restrito mesmo, não? (EN25).

No que diz respeito às escolas indígenas,

Os indígenas têm autonomia de currículo, mas precisam de estar amparados pelo assessoramento pedagógico da secretaria, então, tem uma gestão dentro da secretaria só para as escolas indígenas. Os professores são os da comunidade indígena, eles têm direito de que sejam os da comunidade, mas isso também é uma conquista bem recente (EN10).

No estado do Rio de Janeiro, no município de Niterói a realidade é relativamente diferente,

Porque Niterói é uma cidade, um Município do Rio de Janeiro, que é muito bem visto assim com uma cidade desenvolvida, uma cidade, mas é isso é um olhar amplo, realmente é uma cidade. É, é bastante desenvolvida, uma área muito boa, que tem um nível de vida até bastante bom diante de todos os municípios do estado. No entanto, é isso, não existe esse olhar específico para algumas áreas de Niterói que ainda são bastante periféricas, então eu acho que talvez agora nós temos tido esse contato (EN27).

É no contexto do encerramento das escolas e da introdução de novas estratégias para o desenvolvimento dos processos educativos que os professores se apercebem melhor da existência de periferias dentro de um Município conotado com um bom nível de vida socioeconômico. Consubstanciando esta análise, um professor faz comparação entre as duas escolas em que trabalha:

Escola A

E são alunos que têm uma situação econômica muito precária, alunos que... tinha alunos que, até há bem pouco tempo, não tinham banheiro dentro de casa e tenho alunos que são em torno de 12 pessoas morando em um cômodo. Que tem questões alimentares, que vão para escola para comer, o que é importante, com as vestimentas, a higiene, banho. Eu tenho uma quantidade considerável de alunos que enfrentam esse tipo de problema. (...) Na escola há acesso a Internet, mas não há acesso à Internet disponibilizado para os alunos, porque nós não temos computadores na escola. A gente tem só os computadores que fica na direção, um só computador que fica na sala dos professores, e um que fica na biblioteca, mas não tem um aparato tecnológico para os alunos utilizarem a Internet na escola. (...) Eu tenho muito poucos alunos com celular, por exemplo (EN29).

Escola B

A questão econômica lá já é já como eu falei já um pouco mais mista assim, eu tenho alunos com poder aquisitivo bom assim, com carros importados... e eu tenho alunos que tipo não tem meia para botar o sapato... Eu tenho alunos que são o que a gente chama de aldeados, de grupo indígenas, moram em aldeias indígenas, e vão para escola estudar. Então lá é um público muito diversificado, assim, de gente com poder aquisitivo, gente sem poder aquisitivo, gente de classe média, também tenho alunos indígenas, que falam tupi-guarani assim, que o português é tipo a segunda língua. (...) A gente tem Internet na escola que é disponibilizado o Wi-Fi para os alunos, temos, não me engano uns 200 tablets também, que são que foram disponibilizados pela prefeitura, mas depois da pandemia também (EN29).

A descrição permite-nos conhecer melhor a situação das escolas em que os nossos interlocutores lecionavam bem como dos seus alunos. Relativamente às escolas ribeirinhas do estado do Amazonas as condições de acesso a dispositivos e internet são precárias.



Nem todas as comunidades têm eletricidade. Tem um programa “luz para todos” que saiu no governo Dilma, que trouxe para uma maioria das comunidades, luz. Mas existem ainda algumas que usam gasolina ou etanol para terem eletricidade. As comunidades indígenas principalmente. Mas houve uma melhoria com relação a essa questão da energia elétrica (EN10).



Suspensão da atividade presencial nas escolas

No Brasil, a suspensão da atividade presencial nas escolas teve início no mês de março e prolongou-se por vários meses, dependendo do estado ou município e do grau de desenvolvimento das infecções por Covid-19,

O encerramento não foi uniforme no país, houve muitas diferenças, não só entre municípios, mas também com grandes diferenças entre escolas. Dentro dos municípios e das secretarias de educação dos municípios... a atuação das secretarias de educação de muitos municípios foi pobre ou muito pouca... então até mesmo as escolas começaram a fazer por sua conta o que julgavam possível fazer (EN09).

Os interlocutores são unânimes ao se referirem ao modo repentino como o encerramento aconteceu. Referem também a existência de muitas dúvidas, incompreensões e medos, tanto neles próprios, como nas crianças e suas famílias. De facto, alguns professores, tiveram mesmo de desempenhar um papel de educadores das crianças e dos seus pais, acerca da pandemia e do encerramento das escolas.

Vamos lá. Foi muito, foi muito assim “bum!”. Estava todo mundo lá estudando, primeiro caso do Brasil, daí passado um tempo, chega aqui, a gente mora longe de tudo, não vai chegar aqui... aí explodiu tudo, a gente recebeu um comunicado de manhã, no outro dia a gente já não ia mais trabalhar porque tinha o primeiro caso de Covid em Manaus. Parou tudo, os pais ficaram sem entender. Aí começaram a me ligar. Porque eu sempre quis trabalhar junto com os pais, então eu já tinha criado um grupo do WhatsApp com eles. E eles: “professora, como assim eu não estou entendendo porque é que parou? Se aqui a gente nem tem casos aqui na Comunidade...” Eu falei que o problema é que aqui em Manaus já temos. Como aqui é tudo muito grande para circular o vírus, nós podemos acabar levando para as comunidades (EN25).

A Chegada da Covid foi assim, um dia eu cheguei do trabalho, não voltei mais. Cheguei em casa e aí parou Niterói, todo mundo em casa agora. A gente tinha essa possibilidade de facto ficar em casa porque o nosso salário não foi de forma nenhuma cortado (EN33).

Para se compreender os efeitos da suspensão da atividade letiva no Brasil é importante referir que antes da pandemia estavam já em desenvolvimento alguns programas de inovação tecnológica na educação. O sistema educativo brasileiro está organizado de forma descentralizada (seguindo as diretrizes gerais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996)), e do ponto de vista das responsabilidades, estas podem ser compartilhadas entre o governo federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios, pelo que existiriam programas a diferentes níveis. Por exemplo, a nível do governo federal estava em implementação o programa “Educação Conectada”, no qual, obedecendo a um conjunto específico e estrito de critérios, as escolas poderiam candidatar-se a financiamento para a contratualização do serviço da internet para fins pedagógicos. Este programa estava disponível para todo o país, no entanto, não estava implementado em todas as escolas, como referem as nossas interlocutoras de Niterói:

A gente teve as primeiras adesões ao programa em 2018, depois de 2019. Então quando chegou a pandemia, nós tínhamos um grupo de escolas, não era totalidade da rede, nós tínhamos 50% ou 60% da rede tendo feito a adesão ao programa... mas é só que as escolas que tinham feito adesão, tinham recebido há pouco tempo essa verba, receberam em 2019 mais ou menos e nalgumas escolas começaram a fazer a contratação da operadora nesse período, só que era difícil, não era uma coisa tão simples (EN27).

Em Niterói, apesar de haver um número considerável de escolas que conseguiram beneficiar deste programa, a burocratização inerente levou a atrasos, sendo que, “quando a pandemia chegou nós tínhamos poucas escolas que tinham conseguido fazer a adesão, então, apesar de eles terem recebido a verba, eles não conseguiram fazer adesão e no período de pandemia, aí que não fez mesmo” (EN27). A par deste programa a nível federal há relatos de outros programas de acesso à internet, por exemplo, um outro da prefeitura de Niterói. No que diz respeito a Manaus, as interlocutoras não fazem referência a este tipo de programas. Como será perceptível adiante, neste estado a televisão tomou um lugar central com a chegada da pandemia.

Ainda sobre Niterói, convém salientar que, apesar de haver investimento estava ainda num estado muito embrionário, como refere outra interlocutora.



Quando nós fomos pegadas de surpresa pela pandemia, nós já tínhamos uma política educacional em Niterói que promovia a inclusão digital, mas a pandemia mostrou para a gente que estávamos engatinhando ainda, estávamos em plena infância da inclusão digital. Então esse foi um grave problema para a gente. Posso dizer que não sei se no mundo todo, mas em Niterói e com reflexos que eu percebo em outras cidades foi um grande empecilho para nós iniciarmos um atendimento aos nossos alunos e professores (EN18).



Assim, logo após o encerramento das escolas foi necessário tomar um conjunto de medidas, mas também ajustar e adaptar outras. Salienta-se a necessidade expressa pela responsável a nível municipal entrevistada, de garantir a cobertura de necessidades imediatas dos alunos:

Nós produzimos um protocolo para o atendimento dessas necessidades mais imediatas dos nossos alunos, inclusive no que diz respeito à segurança, mesmo da saúde e alimentar, e em relação à segurança alimentar, nós atuamos muito bem, foi um sucesso (EN18).

As escolas fecharam, logo houve essa movimentação de não deixar os alunos sem aquele suporte da merenda, porque a gente sabe que para muitos é a principal refeição. É a refeição que o aluno faz na escola (EN33).

Então nós, professores, ficamos em casa aguardando, né? As cenas dos próximos capítulos, então, havia como todo mundo, aquele medo do desconhecido. Mas a gente ficou em casa aguardando o que viria de orientação. E a rede estava também precisando se organizar nesse novo momento. A questão toda em 2020 é que a gente não sabia que ia durar tanto a pandemia. Então muitas ações foram assim sendo tomadas com muita cautela, esperando (EN33).

Orientações para os professores

No que diz respeito às orientações para os professores, os temas que mais sobressaem podem organizar-se em 4 aspetos: a ausência de coordenação nacional ao longo de todo o tempo de encerramento das escolas; as dificuldades experienciadas pelos professores, tanto no que diz respeito ao suporte institucional, como no que diz respeito à adaptação tecnológica e à manutenção do contacto com os seus alunos; a utilização de diferentes estratégias de promoção de processos de ensino-aprendizagem: WhatsApp e outras redes sociais, apostilas/cadernos impressos e plataformas digitais; os impactos emocionais sobre os professores.

O relato da acadêmica/investigadora é bem revelador da situação vivenciada, abordando vários destes aspectos.

Do Ministério da Educação nada aconteceu, não houve nenhum tipo de organização nacional, de posicionamento nacional, em relação ao que deveria ser feito durante a pandemia. Então, os estados e municípios foram agindo, diferentemente, em função até das suas competências e formas de organização. No geral, talvez pudéssemos dizer que as escolas ficaram totalmente paradas por mais de um ano. No primeiro semestre eu diria que muito pouca coisa foi feita, do online. A partir daí os municípios foram-se organizando um pouco mais, então, nalguns foi havendo uma educação online, e noutros nem isso. Alguns municípios tinham online e em paralelo algum material impresso, que podia ser levantado pelos pais para ser trabalhado. Mas mesmo nos municípios em que houve uma educação online organizada, na verdade, a adesão dos alunos foi muito pequena. Do ponto de vista dos levantamentos que já foram feitos, a adesão dos alunos à educação online nesse período foi muito pequena, especialmente em função, obviamente das dificuldades materiais... diria que foram mais materiais, mas também de ter alguém em casa que pudesse ajudar... então, foi... foi muito desorganizado, não houve nenhuma organização maior. (...) Os professores, por outro lado, também não sabiam bem o que fazer (EN09).

A falta de orientações claras a nível nacional é relatada por outros interlocutores, e um aspecto que se manteve ao longo de todo o encerramento das escolas. A nível estadual ou municipal, num primeiro momento, houve dificuldade de fazer face às circunstâncias impostas pela pandemia, patente no discurso de um dos professores:

Foi só as orientações, de cuidado com o Covid, só. Sobre o trabalho pedagógico não. Têm, tivemos orientações a partir dos pedagogos que trabalham nas unidades, sobre como poderíamos conduzir isso, mas uma orientação da Secretaria de Educação não (EN29).

A inicial falta, de orientações/apoios claros para os professores, a nível estadual ou municipal não significou, para muitos professores, paragem. No meio da desorientação inicial, tanto em Niterói como em Manaus, os entrevistados revelam tentativas improvisadas de manter o trabalho pedagógico, tanto por iniciativa individual como respondendo a propostas das escolas em que trabalhavam.

A secretaria dizia, se der vocês fazem. Mas eu vi que aquilo ali era necessário, as crianças ali naquele momento precisavam de mim, precisavam de um norte para onde seguir. Porque eles estavam tão entusiasmados no início do ano, e do nada... Como assim? Agora não tenho mais para onde ir, não tenho que fazer, não tenho que estudar... e as crianças precisam dessa motivação. Precisam, né? Então foi isso que eu tentei fazer, levar essa motivação nesse período difícil para eles (EN25).

Após um primeiro período caracterizado por alguma paralisação, as secretarias começaram a mover-se, procurando emitir orientações, no entanto, nem sempre compreendidas e aceites pelos professores por não serem ajustadas à realidade dos estudantes e dos próprios professores. As medidas e orientações propostas articulam-se com as condições de cada região/município e os procedimentos anteriormente implementados. Os discursos recolhidos nesta pesquisa revelam: por um lado, alguma dificuldade em situar no tempo as diferentes orientações e seus efeitos; por outro lado, alguma descoordenação entre as orientações das secretarias e o entendimento que os professores fizeram delas.

No que diz respeito a Niterói, a primeira orientação foi, simplesmente, atendendo à realidade de cada escola, manter o contacto com os alunos:

É a primeira orientação de lá da Secretaria de Educação, foi que os professores da escola vissem a realidade deles, então não existia um meio obrigatório para entrar

em contato, mas que tinha que procurar um meio para que se comunicasse, e não era obrigatório o professor ir à escola, o professor ia se ele quisesse. Acho que a maioria nem foi... (EN33).

O contacto com os alunos, oficialmente, não era obrigatório, dependendo da disponibilidade dos professores e da existência de redes que o permitissem, como revelam as mesmas professoras:

Como entrar em contato? E aí aproveitaram logicamente... quem já tinha aproveitou a sua página no Facebook, então lá na escola, o Facebook foi o principal meio de contato. E o WhatsApp, ainda não tinha grupos de responsáveis no WhatsApp naquele momento, mas alguns professores foram até a escola pegar o contato lá no registo físico do aluno. E registaram esse telefone e entraram em contato. Uma atitude individual de alguns professores. Então em 2020 eu cheguei a fazer essa visita escola como professora, não por orientação da Secretaria, mas como professora... (EN33).

É porque tem professor que preferiu não ter esse contato que não queria ter o contato, ele não tinha obrigação de ter um contato com os alunos naquele momento, em que o mesmo não era oficial.



Então, como estava tudo meio assim, incerto, meio nebuloso... Eu fiquei angustiada, então eu fui até à escola, peguei a ficha de cada um, anotei os telefones de cada um e demorei uns 2 meses para conseguir adicionar mais de 120 contatos, sendo que alguns não existiam mais. Eu liguei para padraço que não tinha, não era mais casado que me mandou o telefone, mas enfim. Tudo isso para mostrar as dificuldades naquele momento de conseguir um contato remoto (EN33).



Estes discursos revelam bem a relevância da iniciativa dos professores durante a primeira fase de encerramento das escolas, bem como as dificuldades associadas.

Após o primeiro momento em Niterói foram surgindo diferentes iniciativas para manter o processo de ensino aprendizagem, a saber: a) o Portal Educacional da Secretaria, b) a preparação de kits com material escolar em paralelo com a preparação de apostilas; e c) a adesão a plataformas para contacto direto em tempo real, como o Teams ou o Zoom.

Em Niterói existia, antes do início da pandemia por Covid-19, um Portal Educacional em que eram colocados conteúdos tanto para alunos como para a formação de professores. Os interlocutores revelam que o portal

era acedido pelos alunos e professores, mas não tanto, então assim, naquele momento em que não temos nada, nenhuma plataforma, não tínhamos nenhuma utilização online virtual dos alunos, a forma de comunicação com a comunidade foi justamente o portal educacional, a forma oficial da Secretaria. Mas as escolas, vieram com outras iniciativas. As escolas precisavam garantir o acesso, ali era um portal educacional institucional da Secretaria (EN27).

A existência do portal enquanto ferramenta pedagógica tinha profundas limitações, desde logo por causa das grandes dificuldades de acesso à internet existentes no município. Logo nesse primeiro momento discutiu-se a possibilidade de aquisição de dispositivos e de cartões para acesso à internet. No entanto, as questões financeiras e burocráticas eram impossíveis de ultrapassar.

A par destas questões mais técnicas, a coordenação compreendeu que o portal não estava construído num formato adaptado a funcionar como ferramenta pedagógica na atual situação, pelo que se iniciou um processo de reformulação do mesmo:

A gente reformulou esse portal, reformulou a ponto de ele estar atendendo um pouco mais essa necessidade para os alunos. E de que forma? A gente fez uma adaptação no visual do portal, colocamos mais à frente para que os alunos pudessem ter acesso a conteúdos educacionais e conteúdos que fossem mais interativos. Era um momento muito difícil. Precisavam também de um olhar mais cultural, uma coisa que não fosse tão aquele conteúdo muito restrito, então a gente trouxe uma leveza para a educação, conteúdos de artes, música, literatura foi uma ideia assim, muito inicial. Trouxemos assim ações para os professores também algumas orientações (EN27).

O portal começou a desempenhar funções pedagógicas para os alunos, mas também de orientação para o trabalho dos professores, tendo sido também a plataforma a partir da qual se distribuíram as apostilas criadas.

No que diz respeito às apostilas, – cadernos com conteúdos e exercícios de diferentes disciplinas e adaptados aos diferentes anos letivos –, o processo de implementação beneficiou, à semelhança do que aconteceu com o portal, da existência prévia de exemplares que foram recuperados.

A primeira apostila, o primeiro material que eles entregaram era o material que eles recuperaram. A prefeitura já tinha o material destinado para um outro objetivo. Eu falo isso porque eu participei da produção desse material, então eu sei que ele foi redirecionado, e problema nenhum, porque era o que tinha à mão ali naquele momento... Na época que ele foi feito, era para alunos que estavam em dependência. A gente chama alunos com dependência, aquele aluno que vai para o ano seguinte, mas ainda está precisando recuperar e colocar em dia alguns conteúdos. É tipo um reforço, mas sem precisar fazer aquilo tudo de novo (EN33).

As apostilas constituíam um material em que não havia dependência do acesso à internet ou a dispositivos, dado que as crianças ou os seus pais poderiam levantar os materiais na escola. Depois da entrega dos materiais recuperados, alguns professores foram convocados para produzir outras apostilas, pensadas de raiz para o momento vivenciado. Estas, como já referido passaram a estar disponíveis no Portal Educacional. Mais ou menos em simultâneo ocorreu a distribuição de Kits.

Não lembro exatamente o que tinham nos kits. Mas a gente foi para escola, para a sede, preparar alguns kits que iam ser encaminhado para as escolas, para as escolas distribuírem kits de material escolar também, para que quando a gente começasse o contato remoto, que esses alunos tivessem também acesso ao material, caderno, lápis, borracha, essas coisas (EN33).

Numa fase posterior, alguns professores foram convidados para produzir vídeo aulas que também eram disponibilizadas no Portal. O mesmo passou a ter tutoriais e orientações para que os professores pudessem trabalhar com os seus alunos, mas também produzir conteúdos. Uma dupla de professoras entrevistadas refere que, com frequência, o portal era utilizado como plataforma que alojava conteúdos que, depois, eram passados aos alunos (ou suas famílias) através de links no WhatsApp, de forma a facilitar o acesso dos alunos.

O portal era utilizado, sim, as pessoas usavam os links, colocava o link para o caderno pedagógico lá no WhatsApp. A gente sabia que alguns alunos conseguiram esse acesso, outros não. Às vezes os professores pegavam, um vídeo, uma atividade, diretamente no WhatsApp. Pegava no próprio portal e depois postava aquela atividade específica, justamente para tentar facilitar para o aluno, mas foi um uso mais assim, não tão amplo (EN27).

Não obstante, as mesmas professoras salientam,

eu acho que é importante ressaltar que o portal não tinha essa questão da aula online com os alunos. Ele não previa isso. Ele não era uma plataforma de vídeo conferência. Então a gente precisava caminhar por um outro lugar também (EN27).

A opção que se seguiu passou pela adesão a uma plataforma

Aí veio a equipe do departamento técnico fez a criação de meios institucionais para todos os professores, todos os alunos e nós começamos a nossa coordenação a fazer esse processo de verificação da plataforma enquanto ambiente virtual de aprendizagem. Fizemos toda uma organização de formação para os professores e a partir de agosto começamos a fazer uma formação com os professores para a utilização da plataforma Microsoft Teams como ambiente virtual de aprendizagem da rede (...) (EN27).

Na verdade, não só a parte de conferência online, dentro da plataforma nós criamos salas de aula onde os professores podiam colocar as suas atividades... (...) Então foram criadas salas de aula também. Cada sala de aula tinha lá e se fosse do 6.º ao 9.º, cada um tinha suas disciplinas. (...) Os professores iam colocando as suas atividades e elas ficavam disponíveis para os alunos pegarem no momento em que fosse possível para eles (EN27).

E darem um retorno também que os alunos davam os retornos. Devolviam as atividades também e tinha uns momentos síncronos. Possibilitava os momentos síncronos, só que aí a gente sabia que em algumas escolas o acesso era pouco, em algumas era nada. Então assim, infelizmente tinha essa essa limitação (EN27).

Para além destas dimensões, esta plataforma permitia obter um registo do trabalho desenvolvido pelos professores e pelos estudantes, também foi considerado relevante pelos interlocutores desta pesquisa. Não obstante, convém salientar que, apenas um número muito reduzido de estudantes acedeu a esta plataforma.

Assim, atingiu um percentual bem pequeno da rede... pelos relatos das escolas e dos professores, a gente consegue perceber que foi um percentual pequeno, então assim algumas turmas com alguns alunos a mais, conseguiam estar presentes (EN27).

Em paralelo com a plataforma, continuaram a ser desenvolvidas as apostilas ou cadernos pedagógicos. Num balanço final, uma das pessoas envolvidas na produção de orientações a nível municipal refere o seguinte:

Havia uma cobrança muito grande da sociedade em respostas das secretarias. Se por um lado nós tínhamos uma dimensão de sensibilidade, ao que estava acontecendo com os nossos profissionais de educação, por outro, pais e responsáveis iam para as redes sociais dizendo que as escolas não fazem nada, está todo mundo em casa sem fazer nada. Então estar no lugar de uma Secretaria de educação é muito difícil... então houve um desgaste muito grande da Secretaria com a rede municipal, com os profissionais de educação. Mas, por outro lado, havia uma cobrança muito grande do executivo, da prefeitura e da sociedade em comparação com as escolas privadas (EN18).

A posição de produção de orientações para as escolas durante o encerramento das escolas, era uma posição complexa, onde encontrar respostas, constituiu um processo de tentativa, erros e acertos, um processo de aprendizagem semana a semana.

E aí então a Covid chegou e foi, digamos assim, ensinando aos poucos, como que a gente deveria reagir. E aí a gente foi reagindo... foi agindo em certo ponto quando

tinha informações suficientes da parte científica da comunidade científica em termos de vacina, por exemplo, mas é até o momento de poder tomar algumas ações. Efetivamente, a gente foi reagindo a cada semana, praticamente... (EN33).

No que diz respeito a Manaus, as informações que obtivemos no âmbito deste projeto foram mais reduzidas. As duas interlocutoras eram professoras aquando do primeiro encerramento das escolas e passam posteriormente para o Centro de Mídias do Município, devido à experiência que desenvolveram ao longo do processo. Adicionalmente, as condições anteriores à pandemia de Covid-19 eram diferentes em Manaus, por exemplo, não foi relatada a existência de um Portal Educativo.

Uma das primeiras propostas parece ter sido, tal como em Niterói, as apostilas, dado que se constituíam como uma resposta mais inclusiva de todos os alunos. No entanto, foi solicitado aos professores que elaborassem os materiais para as suas turmas, sendo que o processo de distribuição dos mesmos tinha alguma complexidade, como revelado por uma das interlocutoras.

Existiam alguns professores das comunidades ribeirinhas que moram aqui (em Manaus). Então, na pandemia eles não tinham como estar mais próximos dos alunos. Eles não podiam ir para lá e não podiam sair de casa, nem os alunos podiam vir para cá. Quando foi solicitado que eles elaborassem esse material, ele foi enviado diretamente à comunidade, por internet, ou então, o gestor imprimiu aqui em Manaus e levou para lá. O professor não tinha como estar próximo dos alunos nesse momento. Então os professores faziam os materiais, enviavam do diretor da escola e ele fez as impressões e foi entregando. Nalguns casos, a própria equipa da escola foi de lancha ou de rabeta (que é como chamamos aqui a canoa com motor) ou de ônibus, dependendo do interior, e foi lá entregar pessoalmente. Muitas escolas fizeram esse itinerário de levar mesmo para as crianças. Aqui em Manaus, nós não levamos à casa das crianças, combinamos um dia na escola, para que as crianças viessem até nós pegar o material, para que tivessem acesso (EN10).

O facto de serem os professores a desenvolver os materiais colocou-lhes alguma pressão, pois sentiam-se isolados e com pouco (ou nenhum) apoio institucional, como refere a mesma interlocutora:

Neste trabalho durante a pandemia eu senti-me muito só. Tentava ajudar os colegas e tinha ajuda dos colegas. Mas institucional não, de dizerem assim, se nada der certo é culpa sua, não é culpa do contexto, não é culpa da secretaria, não é culpa do governo, é culpa sua. Então, acredito que eu, como muitos professores abraçaram essa causa, não só para não ser culpado disso, mas por a gente se preocupar com o resultado final que traria o ano letivo com essas crianças. Eu vejo que muitos professores se dedicaram mesmo pensando nos alunos. E esse sentimento de solidão já existia antes e só se potencializou na pandemia (EN10).

Os professores sentiam-se responsáveis pelos processos educativos dos seus alunos, sem terem as condições adequadas para lidar com a situação. Esta pressão, possibilitou que as professoras entrevistadas, tendo experiência prévia no que diz respeito à utilização de ferramentas digitais e, em específico, na produção de vídeos se tenham evidenciado, enquanto produtoras de aulas para as suas turmas e passassem a integrar o Centro de Mídias do Município de Manaus. Antes da criação deste centro, já existia um outro centro de Mídias, o do Amazonas, sendo esta uma especificidade da resposta ao Covid-19 deste estado.

Aqui no Amazonas nós tivemos uma realidade um pouco diferente do resto do país, até repercutiu em vários países. Aqui no Amazonas temos um centro de Mídias que fez as aulas pela TV. Não foi pela internet ou Meets. Na rede pública houve aulas pela TV e isso potenciou/aumentou o acesso das crianças às aulas, mais do que somente pela internet. Acesso à TV eu consigo com mais facilidade do que acesso à internet.

Principalmente aqui na região norte, em que mesmo morando na cidade, já temos uma certa dificuldade de acesso à internet. No interior as crianças têm acesso a TV e tiveram acesso as aulas (EN10).

Inicialmente a resposta via TV foi desenvolvida a partir do centro estadual, no entanto, “na metade de 2021 nós como Secretaria, tivemos um centro de *mídia*, que é quando nós levávamos para essas crianças a aula online, que passava tanto pelo YouTube quanto pela televisão mesmo” (EN25). O centro de Mídias municipal estava planejado para ser uma realidade alguns anos mais tarde, no entanto, a pandemia acelerou esse processo, no contexto de uma certa melhoria do processo pandêmico e como resposta a um sistema híbrido.

Em 2021 o centro de Mídias de Manaus é criado e mesmo com essa melhora do contexto pandêmico, continuamos a produzir aulas, porque ainda estávamos no sistema híbrido, em alguns momentos estavam no ensino híbrido e algumas escolas, devido à estrutura, não foram aprovadas para o ensino presencial. Não tinham estrutura para receber essa quantidade de alunos, nós tínhamos uma média de 30 a 40 alunos por sala. Então, muitas escolas ficaram no ensino remoto utilizando as aulas do centro de Mídias do município. Como em 2020 o centro de Mídias do estado transmitiu para o Amazonas inteiro, houve uma troca, o governo do Amazonas conversou com o de Manaus e este retribuiu o favor de 2020, então em 2021 o centro de Mídias de Manaus transmitiu as aulas para todo o Amazonas. Agora em 2022 nós continuamos a fornecer as aulas, mas é mais no contexto de reforço, para essas escolas que ainda não regressaram. Ainda temos cerca de 50 escolas que ainda não regressaram na cidade de Manaus. Estamos a gravar aulas para isso também (EN10).

No Estado do Amazonas, e em particular na cidade de Manaus, a pandemia teve consequências muito graves do ponto de vista do número de casos positivos e número de mortos, tendo o sistema de saúde colapsado, obrigando a um prolongamento do confinamento. Com consequências tão graves, o regresso teve um conjunto alargado de complexidades, o que levou a que, em 2022, quando um pouco por todo o mundo, a maioria das escolas já tinha voltado ao formato presencial, em Manaus, ainda havia escolas sem aulas.

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

As vivências e experiências educativas em tempo de Covid-19 no Brasil estão diretamente relacionadas com as condições prévias de cada região, com a forma como a pandemia evoluiu e com as orientações emitidas.

No estado do Amazonas a primeira questão que se colocou foi a da comunicação com as crianças e pais, dadas as dificuldades no acesso à internet. Lidar com esta questão exigiu dos professores e das famílias um esforço extra, como reflete o testemunho:



Porque era a ferramenta que a gente tinha, era a Internet, mas a Internet aqui em Manaus já é meio difícil, quando chega nas comunidades, essa dificuldade assim... é muito maior! Qualquer chuva a Internet já não funciona mais (EN25).



É neste contexto que se opta pela transmissão de aulas pela televisão, tornando-as disponíveis também no Youtube e pelas apostilas. No entanto, são relatadas dificuldades no que diz respeito a este processo:

O que dificultou mais, foi a presença do professor de facto, porque não era o professor da criança que estava a dar aula e era um professor com o qual a criança não tinha contacto, não tinha como conversar com ele e tirar dúvidas. A criança tirava dúvidas com o seu próprio professor de sala, só que esse professor de sala estava disponível apenas por WhatsApp e aí vinha a problemática. Nas pesquisas percebemos que o acesso às aulas foi amplo, foi ótimo, pouquíssimos relataram dificuldade no acesso, mas foi o contacto entre o professor e o aluno que ficou mais complicado, na escola pública. O professor da escola pública não teve suporte do governo para as demandas, na pandemia. Já na escola privada de elite, as pessoas tiveram acesso às formações, foram dadas estruturas e tudo mais, porém, as crianças não se adaptaram ao que foi proposto (EN10).

Através deste relato é possível compreender que as aulas através da televisão constituíram uma boa aposta, no entanto, não isenta de consequências: os professores nem sempre conseguiam acompanhar os seus alunos, havia algum desfazamento no que diz respeito aos conteúdos a serem lecionados e havia grandes lacunas no feedback que era dado às crianças.

Nestas circunstâncias a iniciativa individual de professores foi marcando vivências diferenciadas, nomeadamente através da gravação de vídeos de apoio às apostilas e às aulas na televisão.

O que é que eu comecei a fazer? Bom, eu preciso estar próximo do meu aluno! Sim, eu preciso estar próximo do meu aluno! Só com essas apostilas não vai ser o suficiente para eles, então, foi que surgiu a ideia de eu começar a gravar os vídeos. O que eu fazia? Gravava os vídeos na minha casa, não fazia aqueles vídeos pesados! Eu gravava o vídeo, digamos de no máximo 5 minutos mais ou menos e diminuía a qualidade, no mínimo, que desce, mas que as crianças conseguissem enxergar, para que assim eles não precisassem de muita Internet. E como era na Comunidade, uma é perto da outra, por exemplo, quando um não tinha viam juntos. A gente tinha uma comunidade colaborativa muito boa. (...) A intenção dos meus vídeos era ensinar aos pais como ensinar as crianças (EN25).

O trabalho desenvolvido por esta professora implicava uma relação de bastante proximidade com as crianças e os seus pais e um acompanhamento próximo, que se revelava necessário dado que eram crianças ainda a iniciar o processo de alfabetização.

As vivências no Estado do Amazonas têm especificidades por tipo de comunidade, assim, convém dar conta da especificidade associada às comunidades ribeirinhas e indígenas.



Essa realidade da TV que falei com vocês agora, aconteceu com as comunidades ribeirinhas e com algumas cidades do interior, nem todas tiveram acesso. Agora, com as comunidades indígenas foi diferente, porque eles têm um currículo próprio, é respeitada a autonomia deles com relação ao ensino. Então, os professores continuaram a dar as aulas nas comunidades, porque as comunidades ficaram isoladas, porém os professores que dão aulas nas escolas indígenas são os próprios indígenas, professores formados indígenas (EN10).



Alguns não têm ensino superior, mas outros têm aquilo que chamamos aqui no Brasil o magistério, que é quando completas o ensino médio e já podes dar aulas para o primário. Então, as escolas indígenas em si... Elas ficaram carentes de suporte,

de material, pedagógico... a secretaria não conseguiu atender como deveria porque ninguém podia ir para lá, principalmente os indígenas estavam isolados. Nós não podíamos ir para lá, não podíamos ter acesso a eles... (EN10).

Se as comunidades indígenas se evidenciam porque o seu isolamento do mundo lhes permitia manter as rotinas, as comunidades ribeirinhas evidenciam-se pelo empenho:

Nas comunidades ribeirinhas notamos que parecia ser um pouquinho diferente. Os alunos pareciam mais comprometidos, talvez isso poderia até se tornar uma pesquisa para entendermos a importância que esses alunos ribeirinhos dão à escola. A impressão que nós tivemos é que eles têm um sentimento de pertença à escola muito grande e sentiram muito mais falta do que as crianças aqui da cidade. Vimos um maior compromisso deles (EN10).

No caso das comunidades do interior mais profundo, nas quais até o acesso à televisão era difícil equacionou-se outra estratégia:

Os interiores que não conseguiram ter acesso a TV, que são os mais distantes mesmo, nós enviávamos para eles, por *pen[drive]* ou tentando conectar à internet, para eles terem acesso aos materiais, imprimirem e entregar aos alunos. Isto acontecia quando não havia acesso à TV. Isso foi em 2020, num primeiro momento da pandemia (EN10).

Não obstante as diferentes estratégias as entrevistadas levantam a questão da qualidade das aprendizagens desenvolvidas.

Para equacionar as vivências em tempo de Covid-19, em Niterói, é importante dar conta de uma constatação que emergiu na entrevista com uma das responsáveis a nível local.

O que nos chamou atenção é porque, por vezes, por sermos uma rede pública e com um público de estudantes e crianças de baixa renda nos traz às vezes expectativa que os nossos professores não têm esse problema. Mas tem isso que nos surpreendeu, grande parte dos nossos professores também tinham, questões de renda que impediam o acesso a mais dados que não adianta ter poucos dados e não adianta ter um celular ou um computador que não tenha uma tecnologia para, por exemplo, produzir uma aula virtual para estar numa reunião como nós estamos aqui sem congelar, sem cair (EN18).



Ficou claro para gente também aqui em Niterói o quanto os nossos profissionais de educação, quer dizer, os professores não tinham acesso à tecnologia da informação, a inclusão digital ou porque não tinham um bom celular e por vezes o professor não tinha nem um bom computador em casa e acesso aos dados, então esse é um dado que me tocou profundamente. Porque a gente não se dá conta, por vezes, da realidade do nosso professor em casa (EN18).



As dificuldades dos professores não se prendiam só com o facto de terem os dispositivos e o acesso à internet, mas também com a qualidade do acesso à internet e com a capacidade de utilizar esses recursos em função dos processos pedagógicos. Em Niterói, apesar das orientações que foram surgindo,

cada escola tinha outras formas de acesso e aí cada escola foi atualizando as suas formas. Algumas escolas tinham um blog e por ali faziam contato com os seus alunos. Outras tinham a página do Facebook e ali também faziam contacto com os seus alunos, com os responsáveis. Outros começaram a utilizar o WhatsApp e aí a gente entende que a Rede Social WhatsApp, ela foi a mais utilizada e foi a forma que mais atingiu os alunos e responsáveis nesse momento de pandemia. A forma de comunicação de fato foi o WhatsApp, foi a que conseguiu maior acesso porque as pessoas tinham seus smartphones seus celulares elas tinham uma facilidade maior de acesso (EN27).

O contacto com os alunos via WhatsApp é referido por praticamente todos os entrevistados em vários momentos, o que revela bem a importância desta plataforma. Apesar de estas professoras referirem que havia alguma liberdade das escolas no que diz respeito ao formato do contacto com os alunos, sabe-se que havia orientações por parte das estruturas responsáveis, que nem sempre foram bem acolhidas, por não se ajustarem à realidade vivenciada nas escolas.

Eu me sinto um pouco pessimista diante das decisões que eram tomadas... Porque a realidade que a escola é completamente diferente. Então essa coisa de “vamos dar aula remota, tem que ter aula remota”, por exemplo, se uma determinação que veio da Secretaria de Educação e aí como é que tem que ter aula remota para alunos que não têm aparelho ou alunos que não têm Internet? Como é que eu vou dar aula pra uns, não vou dar aula para outros, esse tipo de coisa, (...) A gente obedecia, mas... não faltou apoio da equipe da escola, mas para mim eu acho que por parte da Secretaria faltou uma estratégia de entender que cada escola deveria criar sua própria lógica dentro da realidade dos seus alunos (EN29).

A utilização da plataforma Teams revelou-se, uma aposta com limitações, dado que a participação dos alunos era reduzida.

Frequentando mesmo, de 30, 32 alunos, mais ou menos, o máximo, seriam 35, eu tinha em média frequentando 6 a 8 alunos às aulas (EN33).

O máximo que eu tive de aluno acho que foram 13 ou 14, o máximo! E já tive assim, de entrar e ter turmas em que só 2 ou 3 participavam da aula. É, no dia que não aparecia ninguém, eu ficava... (EN33).

Para além da dificuldade de as famílias providenciarem dispositivos e acesso à internet, outra das razões para a baixa participação estaria relacionada com o facto de ser uma plataforma pesada. Não obstante, era uma plataforma que poderia permitir fazer o registo e avaliação dos alunos, no entanto, nem isso foi possível.

Mas 2020 foi muito mais gritante porque ficou a escola totalmente fechada (...) precisávamos de um ambiente oficial da Secretaria, então a Plataforma Microsoft Teams foi esse ambiente (EN27).

Só que a avaliação desses alunos não era se o aluno não acedeu nunca, não. A frequência era contabilizada se ele pegou o caderno pedagógico, se ele devolveu caderno pedagógico. Esse aluno está frequentando, ele está interagindo de alguma forma. Tenho acesso às vezes por WhatsApp, ele manda alguma coisa, então era essa forma, tudo isso era contabilizado (EN27).

Apesar da existência da plataforma as apostilas ou cadernos pedagógicos continuaram a ser determinantes enquanto instrumentos educativos.

Mas na plataforma Teams, por exemplo, o acesso já é bem menor, então a gente começou a perceber que o nosso movimento na Internet ali na plataforma era um

movimento complementar, mas que a gente de forma nenhuma, estava atingindo a uma maioria (EN33).

Estes cadernos...

...foram devolvidos, eles foram devolvidos nas escolas, como era obrigatório. Eles receberam os 8 cadernos, eles terminavam, eram 8 apostilas, terminavam uma apostila, tinha um prazo para entregar e pegar a outra lá na escola. Só que, como estava todo mundo com medo da Covid, a gente não pegava essas apostilas direto, dos alunos, então ficava numa caixa, numa sala de aula várias apostilas lá e a única coisa que era marcada era se o aluno entregou, marcava um “X”, aluno entregou, pegou a um, entregou a um, pegou a 2, entregou a 2, pegou a 3 ou não pegou nenhuma. O que aconteceu também, mas não foi a maioria, não. Foi a minoria (EN33).

Este formato não permitia que houvesse acompanhamento dos alunos nem feedback, pois a correção “só foi possível no ano seguinte, que a gente deu uma olhada no material e pode começar a dar um retorno, mas mesmo assim....” (EN33). Nestas circunstâncias:

Todo mundo foi aprovado. Não Teve nenhum tipo de... assim a única preocupação se o aluno ia ser aprovado ou não, era se ele teve um abandono da escola, claro, então havia uma preocupação seguinte, esse aluno, ele não apareceu em nenhum momento para buscar nada, nem em apostila, nem cartão, nem nada. Cadê esse aluno? Então a escola teria que acionar o Conselho tutelar para buscar, para entender o que aconteceu com esse aluno que sumiu. Aí houve essa questão de saber o que estava acontecendo com aqueles alunos que não tinham aparecido em momento nenhum (EN33).

Em 2021, após se compreender as limitações da plataforma Teams, foi criada uma outra plataforma que, para além de possibilitar as aulas remotas, cumpriria funções de gestão pedagógica.

A gente teve uma outra plataforma que foi adquirida pela rede para sistema de gestão escolar e sistema de gestão pedagógica. Então foi a plataforma “Niterói em rede” que começou a funcionar em 2021. Era uma plataforma mais leve, com menos recursos do que a plataforma Microsoft Teams. Os professores depois até falavam, “pois é, mas a Teams tinha tanta coisa legal”. Mas era isso, a gente tinha que pensar também no acesso, na sensibilidade dos alunos. Então foi uma plataforma pedagógica com menos recursos, mas que era menor, era de mais fácil acesso, era mais fácil deles instalarem nos seus smartphones, mesmo os smartphones com menos memória, menos capacidade (EN27).

Não foi possível obter informações mais detalhadas sobre a utilização desta plataforma, ainda assim o WhatsApp parece ter sido a forma privilegiada de comunicação.

O que fica pós covid-19

O regresso à escola no formato presencial após o Covid-19, tanto no estado do Rio de Janeiro como no Amazonas foi um processo que foi acontecendo, em tempos diferentes consoante as condições das escolas e a resistência de pais e professores, como evidenciado nos relatos:

Quando as escolas abriram, todos tiveram que ir, foi obrigatório, exceto as que tiveram que continuar fechadas. Alguns pais não queriam levar os filhos, devido ao risco do Covid, só que o governo meio que obrigou esses pais a levarem as crianças. Porque, aqui no Brasil, a escola está ligada diretamente aos programas sociais, então se a escola relata para o governo a ausência das crianças na escola, cortam os benefícios sociais. Nós usamos muitas vezes esse artifício para convencer o pai

a trazer a criança. Foi isso que o governo fez. Falaram que iam cortar os benefícios e até ofereceram mais benefícios para as crianças virem para a escola. Então conseguimos reduzir muito essa ausência das crianças na escola, pouquíssimas ficaram fora (EN10).

Algumas escolas retornavam, mesmo que retornassem não eram todos os alunos nem todas as turmas ao mesmo tempo. Então, enquanto eles estavam em casa, eles estavam com acesso, com acesso à plataforma com atividades assíncronas ou com acesso aos cadernos pedagógicos que continuaram sendo realizados (EN27).

A manutenção dos modelos de ensino-aprendizagem do tempo da pandemia, foi necessária num momento em que o regresso se ia fazendo no gerúndio, pouco a pouco.

Do período de confinamento fica, com grande clareza no discurso de quase todos os entrevistados, um atraso nas aprendizagens, que apesar de ser generalizado tem diferenças:

O pior em Niterói, eu acho que foi esse atraso no processo de alfabetização dos alunos. Por conta desses 2 anos aí de impacto, eu tenho alunos do quarto e quinto ano que não sabem escrever e ler. Porque há 2 anos eles estariam no segundo, terceiro ano que era quando estariam concluindo esse processo de alfabetização e eles não tiveram. Então eu tenho esse atraso no processo de alfabetização dos alunos, que é muito severo (EN29).

Os alunos que não tiveram acesso às minhas aulas, nós vimos que eles tinham parado no tempo e até mesmo regredido. Nós vimos uma diferença muito grande. E aqueles que acompanhavam, lógico que nós vimos uma diferença para o que estaria se estivessemos no presencial, mas não foi uma diferença, mas não foi uma diferença tão gritante (EN10).

Para além do atraso do ponto de vista das aprendizagens, de acordo com os nossos entrevistados o Covid-19 foi deixando outras marcas. Após tanto tempo sem o convívio entre professores e alunos foi necessário haver um “ajuste na relação” (EN33). De acordo com estas professoras, foi necessário que professores e alunos, mas particularmente os segundos, voltassem a “reconectar com essa escola”, entender “qual a expectativa que a escola está esperando, porque eles também foram aprovados automaticamente durante 2 anos” (EN33). Este aspeto está relacionado também com a maturidade emocional dos indivíduos que eram crianças e agora são adolescentes:

É, eu acho que provocou um atraso assim, eu percebo nos meus alunos um atraso de maturidade absurdo. Eu dou aula para turmas do oitavo e do sétimo ano. Parece que eu estou dando aula aqui para os meus alunos do segundo, terceiro ano, que o comportamento é quase o mesmo... Mas a maturidade no aprendizado, a percepção da sua responsabilidade nesse processo é quase nenhum (EN29).

Outra professora ao abordar as questões da maturidade revela a importância dos afetos e “uma dificuldade maior de lidar com as próprias emoções” (EN33), a dificuldade de entender até as regras básicas de convivência, “de respeito ao espaço do outro de pedir “Dá licença”, enfim entender que é uma sala de aula” (EN33). Além destes aspetos, os professores relatam também ansiedade e falta de concentração.

O que eu percebo é, em especial os meus alunos mais velhos. (...) é um estado de ansiedade muito grande. É uma falta de concentração absurda. É assim, que para mim beira, quase que uma patologia (EN29).

Eles chegaram agitados ao extremo. Isso atrapalhou demais esse retorno, esse processo de ensino, aprendizagem presencial agora em 2022 (EN33).

A nova situação educativa colocou a necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas, o que nem sempre aconteceu, surgindo algumas críticas ao processo desenvolvido no regresso:

Agora no regresso o movimento tem sido muito fortemente: perdeu-se muito tempo, perdeu-se competências que deveriam ter sido aprendidas, então volta e... a primeira atividade que se deu no RJ foi uma prova para ver como as pessoas estavam... vê se pode (ironia), as crianças ficam dois anos em casa, voltam e fazem uma prova para poder ver onde eles estavam, uma doideira. E muito do que tem sido feito hoje, do ponto de vista do retorno é... aulas em contra turno para recuperação daqueles conteúdos que não foram trabalhados. Então, tem muito pouco também, do ponto de vista de como é que conseguimos produzir outras formas de agir, outras formas pedagógicas que te permitam de alguma forma... agrupar as crianças de forma diferente, fazer um trabalho mais... uma presença maior na escola, mas não necessariamente com aulas, pode ser um apoio mais individualizado. Até porque algumas crianças tiveram a possibilidade de estudar sozinhas, tinham pais com um pouco mais de escolaridade... ou a própria criança tinha um pouco mais de escolaridade, um pouco mais de lide com os processos de escolarização... então, tá muito... eu diria que está muito desorganizado (EN09).

O regresso foi muito desejado, mas pouco planeado, sendo que, nalguns casos se promoveu um regresso como se nada tivesse acontecido. Não obstante vislumbram-se algumas transformações a acontecer:

Nas comunidades com mais dificuldade, e como já voltamos ao presencial, eles estão a voltar ao que era antes, no formato de escola, ao contrário dos professores aqui na cidade. Nós aqui na cidade já incorporamos os elementos digitais mais nas nossas aulas, mesmo que presenciais. Agora, em questões de ensino híbrido e remoto, as crianças que não têm acesso à internet realmente ficam muito prejudicadas. E nós tentamos balancear, mas é muito complicado (EN10).

Há um maior interesse pela utilização do digital em função do processo educativo, no entanto, salientam-se também as grandes assimetrias evidenciadas pela pandemia.

A gente vive aqui no Rio de Janeiro, como se a gente vivesse em tempos diferentes. A gente tem algumas escolas que já estão em 2030, mas eu tenho escolas que estão em 1965 ainda. A realidade dos meus alunos também obedece um pouco a esse mundo anacrónico (EN29).

Perceções sobre a educação digital

A opinião generalizada é que o digital veio para ficar, embora se evidenciem nos discursos dos interlocutores diferentes perspetivas do que é a educação digital. Para uns está mais relacionada com a utilização de ferramentas digitais em contexto de sala de aula, para outros mais centrada no ensino remoto, para outros ainda é o caminho para as grandes transformações que a educação (numa perspetiva mais ampla) precisa. É claro que se vive um tempo de grande transformação, que inspira alguns cuidados, como evidenciado:

Para mim veio para ficar, mas eu sempre tive muito cuidado quando eu apliquei o digital, para não banalizar, como se fosse uma mera diversão ou como se a escola fosse um espaço apenas para rirmos e achar aquilo tudo o máximo, eu tenho essa preocupação (EN10).

Bom, eu vejo como muito importante por conta da sociedade que nós estamos, por conta do progresso, por conta do nosso país, do mundo está sempre evoluindo, mas nem todo mundo vê por essa vertente. Tem muita gente que vê como se não

fosse importante, não é uma coisa necessária. Tem muita gente que ainda tem essa visão, que nós, professores, vamos perder o nosso espaço (EN25).

Eu acho que a educação digital é o caminho assim que a gente vai ter que fazer... estamos fazendo essa transição, é como lidar, como trazer para salas de aula o mundo digital também e aproveitar didaticamente esse material e esse novo suporte. Essa nova forma de trazer também, o conteúdo para a sala de aula, enfim, eu acho que faz parte. Então eu vejo como um caminho que não tem volta, principalmente depois da pandemia, é o professor, ele vai ter cada vez mais de se apropriar desse conhecimento (EN33).

As transformações inevitáveis que se vivenciam colocam no centro a questão sobre qual o papel dos professores. Se muitos aderem, valorizando novas perspectivas e formas de mobilizar a participação dos seus alunos nos processos de ensino-aprendizagem, outros evidenciam alguns medos e apontam cuidados que será necessário colocar em prática. Desde logo relativos às questões pedagógicas:

Então tinha muito essa preocupação de trazer o ensino para a era digital, mas de uma forma que eu continuasse a ser uma educadora, uma professora, tentando dar o seu melhor e fazendo que a aprendizagem aconteça. Porque senão, fica muito legal, muito bacana, as crianças acham o máximo, mas e o que ficou de aprendizagem de facto? Eu tenho essa preocupação (EN10).

Outro receio evidenciado pelos professores brasileiros, associado às questões pedagógicas reflete a necessidade de formação dos professores, que deve ser uma iniciativa concertada e estrutural, e não determinada por iniciativas individuais:

O professor também não pode, ele pode tomar algumas iniciativas individuais, mas não só! Eu acho que as prefeituras e as instituições precisam se preocupar cada vez mais com a formação desse professor. Hoje, mesmo depois da pandemia que ainda não trabalha, não consegue trabalhar com determinados suportes. E tudo bem, não é uma crítica isso (EN33).

Ao abordar as questões da formação alguns professores centram-se em aspetos relacionados com a capacidade de manejar ferramentas digitais. Não obstante, outros vão mais longe e denotam a necessidade de equacionar práticas pedagógicas verdadeiramente novas.

Um terceiro cuidado evidenciado no discurso de uma das interlocutoras, com experiência na educação de comunidades indígenas, prende-se com a perda de algumas culturas. A era digital, ao generalizar uma educação igual para todos, pode colocar em risco a história e perspectivas próprias das comunidades indígenas, revertendo um processo que demorou muitos anos a ser implementado no Brasil, com um subsistema de educação indígena.

Eu tenho muito essa preocupação porque eu tenho muito medo que essa era digital na educação retire o foco do que nós temos na escola hoje, principalmente aqui no Brasil, quando estamos a querer trazer essa perspectiva de descolonização e eu sempre trabalhei história nessa perspectiva e como eu trabalho com populações indígenas eu fazia o ensino da história sempre voltado para essas questões (EN10).

No que diz respeito à seleção de ferramentas digitais, representantes do município referem a necessidade de haver muito cuidado com a inserção de grandes empresas no campo da educação.

Há algum tempo, já nós temos muito cuidado com essas grandes empresas que desejam essa penetração, então assim a Secretaria de Educação como um todo tem um olhar muito delicado em relação a isso. Cuidadoso. Há sempre uma questão, porquê? Na verdade, a nossa rede possui um referencial curricular próprio, construído

pela rede, com a colaboração dos professores das escolas, é um referencial realmente coletivo e personalizado. Ele é construído pela rede e para a rede. Então é a partir dessa premissa, de construção do nosso próprio referencial. A gente tem todo o cuidado, não só nessa área do digital, mas em todas as áreas daquilo que a gente vai trazer para a rede, então é sempre tudo, muito olhado com cuidado e a gente tem sempre grupos que analisam. Então, por exemplo, vem uma proposta de educação digital, então a nossa coordenação, que é da área digital, convida a gente a olhar essa proposta, saber o que eles estão trazendo, então a gente faz uma análise junto com as outras diretorias, que são do ensino básico, da educação infantil (EN27).

Para estas interlocutoras é fundamental compreender o que cada instituição/organização/empresa está a trazer para a sua rede, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também do ponto de vista dos conteúdos que devem estar articulados com o referencial criado para a mesma. Referenciais não alinhados com a perspectiva criada, constituem perigos.

Uma última preocupação evidenciada pelos interlocutores do Brasil nesta pesquisa sobre o lugar do digital nos processos educativos está relacionada com as questões do acesso tanto a dispositivos como à internet. Por um lado, está a questão do acesso no seio familiar, considerando que, durante o encerramento das escolas, para uma larga maioria dos estudantes (como discutido anteriormente) o acesso ou não existiu ou foi desenvolvido a partir do WhatsApp, plataforma como muitas limitações para ser utilizada em função do desenvolvimento de processos educativos, a não ser em situação emergencial. Por outro lado, coloca-se a questão das condições de acesso nas próprias escolas em zonas rurais ou periféricas. Como foi possível verificar no interior profundo de Manaus este era (e continuou a ser após o regresso ao ensino presencial) muito deficitário. No que diz respeito à cidade de Niterói, alguns relatos são elucidativos sobre a realidade das escolas periféricas:

E essas escolas, elas têm uma dificuldade maior de acesso, inclusive a Internet e certamente a Comunidade como um todo, então e até hoje, por exemplo, para essas escolas, é difícil contratação de uma Internet para a escola, ainda que ela tenha verba do programa Educação Conectada. Então tudo é bem mais difícil nas escolas periféricas, porque há toda uma questão de não cabeamento das empresas não chegarem a esses locais (EN27).

[Não há cabo para a internet] por conta de uma série de fatores sociais, da violência do entorno. Enfim, a gente tem realmente algumas questões que agravam isso nas escolas periféricas, mas assim algumas vão conseguindo ter. A gente tem observado agora que é empresas pequenas de Internet, por exemplo, elas têm conseguido penetrar melhor nessas comunidades do que as grandes empresas de telefonia e de Internet que a gente tem no Brasil (EN27).

E aí, o acesso digital dessas crianças desses dessa escola é basicamente pela Internet que há da Secretaria. E aí a Internet da Secretaria de facto não supre o pedagógico. Ela só supre as demandas administrativas (EN27).

Há relatos da existência de acesso à internet nalgumas escolas periféricas, no entanto, nem sempre é suficientemente robusta para as necessidades educativas, além de nem todos os alunos terem dispositivos pessoais para acesso:

A gente até consegue passar um vídeo de um filme direto da Internet, mas você não consegue fazer com que todos os alunos acedam, porque apesar da maioria ter celular não comporta. O celular Wi-Fi não dá para todos acederem, e se todos acederem ao mesmo tempo não anda, digamos assim, não tem celeridade suficientes. Então a gente não consegue trabalhar com meios digitais e tem alunos, é bem minoria, que não tem celular também e a gente não tem laboratório de informática.

A gente não tem, o aluno não tem acesso ao computador na escola então fica muito difícil. Os computadores que têm escolas são computadores da Secretaria de fazer os trabalhos da Secretaria só, e ponto (EN33).

A falta de acesso a dispositivos e internet têm implicações a nível da literacia digital que são consideradas muito significativas, até numa perspetiva mais abrangente dos processos educativos.

São alunos que se movimentam o tempo todo, que eles têm acesso a 500 informações, muitas erradas. Vamos dizer, mas são alunos que têm uma opinião própria, mesmo que toda errada, mas eles fazem questão de dizer opinião deles e se acham certo. Eles não filtram, eles não têm essa capacidade crítica para filtrar, mas a gente não consegue fazer esse trabalho de trabalhar com tecnologia em si, o máximo que a gente consegue trabalhar com eles e de repente um *data show*, mas assim, você tem um *data show* só na escola e é complicado para a gente que trabalha (EN33).

4.3.2 Colômbia

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 1 141 748 km ²⁵⁵ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 51789 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 11108 (21,4%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 18% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,758 Posição no ranking: 91 (Alto) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 5 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 12 anos |
| | População na educação primária (2022) | 3.684,141 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2022) | 94,3% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 11,4 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 8,9 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2022) | 47,2% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2022) | 78,0% |
| | Água potável – Educação primária (2019) | 53,5% |
| | Eletricidade – Educação primária (2022) | 87,6% |

Tabela 16 – Dados enquadradores do país – Colômbia.

⁵⁵ Retirado de https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/1.1.-el-territorio-colombiano.html a 21 de março, 2024.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 77 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Aprender digital – Recursos educativos, guias e aplicações para auxiliar os professores na criação de conteúdos e no desenvolvimento de aulas à distância.
- Prof. em Casa – Rádio – Conteúdo educativo veiculado pelo Rádio.
- Prof. em Casa – TV – Conteúdo educativo veiculado pela TV.

A voz dos atores

| Colômbia (2) (2 interlocutores) | | |
|---------------------------------|----------------------|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 34 | Jornalista | Nível regional |
| EN 35 | Responsável regional | Nível regional |

Tabela 17 – Dados dos interlocutores por país – Colômbia.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

O contexto geográfico no qual se insere a cidade da qual são provenientes as nossas entrevistadas, é um contexto fronteiriço (com a Venezuela) o que, segundo as nossas entrevistadas, lhe confere uma situação particular de marginalização, condição aparente das regiões fronteiriças:

tradicionalmente, na Colômbia e no mundo as zonas de fronteira são zonas muito marginalizadas, com muitos desafios sociais, com pouco investimento do Governo Central. Nós não somos exceção; somos um departamento com muitas dificuldades económicas e sociais, nesta cidade cerca de 70% da população é dos estratos 1, 2 e 3, que são os estratos mais baixos (EN34).

Para além disso, pese embora tratar-se de um grande aglomerado urbano (800 mil habitantes), a região em que se insere apresenta uma ocupação territorial desequilibrada, o que parece igualmente contribuir para esta perceção de uma certa periferização:

O território é 97% rural e 3% urbano, mas em termos de população inverte-se a cifra; 99% das pessoas vivem no espaço urbano e o resto no espaço rural. Isso quer dizer que temos uma zona rural muito extensa, mas como há tão pouca gente – também muito descuidada pelo Estado como qualquer cidade periférica – creio que é como que um fator comum a todos os que vivemos na periferia de algo (EN35).

Quando nos reportamos especificamente aos espaços educativos, a relevância deste contexto geográfico é ainda acentuada pela significativa presença de crianças e jovens venezuelanos nas escolas da cidade, o que significa que, às debilidades estruturais, acentuadas pela situação da pandemia – “toda a vida tivemos muitas debilidades nas escolas, pouco espaço, superlotação, escolas com uma infraestrutura muito precária, em muitas não havia, por exemplo, infraestruturas sanitárias, há muitas escolas que não têm água corrente” (EN34) – acrescem as que decorrem da presença das crianças e jovens venezuelanas, cuja atividade escolar se viu ainda mais acentuadamente comprometida:

Há muitas crianças que vivem lá, mas estudam aqui e tem um sistema de transporte público financiado pela cooperação internacional e pelos governos, (...) passam todo o dia na escola, comem, almoçam na escola e depois regressam à Venezuela. Com a pandemia, essas crianças ficaram excluídas de qualquer educação porque nem sequer podiam ter classe virtual porque os problemas de conectividade na Venezuela são terríveis. Se cá é difícil, lá é nulo, não existe (EN34).

A ausência de atividade presencial por um período relativamente longo – “as escolas estiveram encerradas mais ou menos um ano e meio; encerraram em março de 2020 e estiveram encerradas mais ou menos até princípios de 2022” (EN34) – gerou um conjunto de impactos relevantes, particularmente nas crianças ao alterar as suas rotinas – “as crianças correram muitos riscos de cair noutras coisas ao não ter a sua atividade diária escolar” (EN34) – e nas escolas, que deixaram de disponibilizar um conjunto de recursos:

Aqui na Colômbia, em muitas cidades há planos de alimentação escolar, ou seja, as crianças ao estarem matriculadas na escola têm garantida a sua alimentação. Esses planos paga-os o governo e garante às crianças a merenda e, em alguns casos, também o almoço. Ao deixarem de ir à escola, muitos ficaram sem alimentação (as famílias não tinham capacidade de pagar esta alimentação das crianças). (...) ao princípio isso foi muito difícil, [posteriormente] o governo desenvolveu (...) um sistema para entregar os alimentos que davam na escola a cada criança, na sua casa para que pudessem comer (EN34).

Esta entrevistada, diretora de um jornal diário de Cúcuta, menciona ainda um conjunto de outros efeitos decorrentes da pandemia, salientando a situação específica das meninas – “passaram a aparecer notícias ou famílias a denunciar o desaparecimento de meninas, (...) a determinada altura, havia umas 20 denúncias de meninas desaparecidas” (EN34) – que, ao conectar-se a partir de suas casas, muitas vezes sozinhas, “passaram a procurar outras ofertas, outras coisas em que ocupar o tempo, mas também em ganhar dinheiro para ajudar as suas famílias” (EN34):

Começamos a investigar caso a caso e o que encontramos foi que as meninas estavam a trabalhar nestas casas de webcam, digamos como uma maneira de ganhar algum dinheiro para ajudar as suas famílias, mas também face à ausência de atividade escolar (EN34).

A situação de vulnerabilidade a que as crianças e jovens ficaram expostos no período da pandemia ilustra bem o papel enquadrador, mas igualmente de guarda e proteção das crianças de que a escola se reveste. A jornalista menciona uma região de proximidade na qual o cultivo de coca é muito importante, para salientar a presença da guerrilha e o seu papel, igualmente, no recrutamento de crianças e jovens para esta atividade:

Nestes cenários, esses grupos também cumpriram na pandemia um papel importante porque, ao as crianças estarem fora da escola, ao estarem em casa sem poder fazer nada, também se convertiam em cenários propícios para o recrutamento de menores. Ao encerrar as escolas, todas estas crianças ficaram muito expostas a todo este tipo de grupos e organizações que podiam recrutar rapazes e raparigas (EN34).

A entrevistada destaca ainda outros impactos sociais relevantes, nomeadamente ao nível da saúde mental e, mais uma vez, a ausência de estruturas para acudir a esse flagelo:

Tivemos vários casos de estudantes da escola que se suicidaram e, falando com os diretores, todos parecem concordar que a situação da pandemia e, sobretudo, a situação económica das famílias gerou uma sensação muito difícil para as crianças e para os jovens de ausência de futuro. Lidar com isso foi muito difícil porque as escolas não têm capacidade de oferecer uma atenção psicossocial para tantas crianças (...).

Na nossa região há um orientador, um psicólogo para cada 2000 estudantes, então a necessidade é imensa e a capacidade de atender superbaixa (EN34).

Pesem embora todas as dificuldades previsíveis que a manutenção das escolas abertas deixariam supor, as soluções encontradas (e remetidas à responsabilização estrita dos professores, nomeadamente, tratando de “adaptar-se ao que pudesse como pudesse” (EN34)), a que acresceu a ausência de medidas ou recursos educativos provenientes centralmente do governo (iniciativas pela rádio, pela televisão ou outras), levam uma das nossas entrevistadas a afirmar, sem qualquer hesitação: “creio, como todos os que abordamos este tema, [que] estamos de acordo que [o fecho das escolas] foi a pior decisão que podia ser tomada” (EN35).

Orientações para os professores

A situação de pandemia acentuou os receios do próprio contacto humano, havendo necessidade de articular recursos educativos com as próprias preocupações decorrentes da pandemia, via autoridades de saúde:

Obviamente, nessa altura estávamos muito temerosos (...), então o kit [Juntos Regressamos] era algo que nos permitia cruzar com a Secretaria da Saúde, mais ou menos como estavam os contactos nos bairros. (...) procuramos com esse kit de ferramentas dar aos professores informação sobre como podiam entender a pandemia (...) e depois iniciamos um processo mais de capacitação, sobretudo aos professores, nos temas digitais, porque esse é outro dos desafios gigantes que temos cá (EN35).

Por outro lado, e como mencionamos acima, as orientações emanadas do governo acentuavam o papel dos professores na elaboração de guias de apoio ao estudante, que estes deviam fazer chegar aos mesmos, bem como a edição de classes virtuais. A primeira dificuldade que se colocava tinha a ver com a preparação dos próprios professores para a utilização de recursos digitais, o que não era um dado garantido, como referimos acima:

Além dos problemas de conectividade, também o atraso tecnológico, por exemplo, dos professores era gigante. Começaram a dizer aos professores, ‘agora é necessário editar aulas virtuais’. Os professores não tinham internet nas suas casas, não sabiam manejar os sistemas pelos quais tinham de se conectar para editar classes, não sabiam manejar os computadores. (...) Foi uma situação muito difícil para todos e os professores tiveram de aprender e fazer o que podiam autonomamente, ou seja, não tinham um apoio nem da instituição, nem do município, nem do governo departamental porque são governos com uma escassa capacidade técnica e financeira. Então, isso fez com que tudo fosse mais difícil e a conclusão era, ‘resolva como puder’ (EN34).

A segunda dificuldade que se colocava prendia-se com a própria acessibilidade dos estudantes aos recursos digitais num contexto no qual “os serviços de internet são onerosos, nem toda a gente os pode pagar, e em muitas das casas não havia computadores, a criança tinha de conectar-se e não tinha como” (EN34). O recurso aos telemóveis era fundamental, reforçando a opção maioritária pela elaboração de guias de estudo – “a precariedade sobre o tema [da edição de classes] era muito complicada” (EN35) – que os professores enviavam para os pais das crianças:



Os professores enviavam os guias como podiam. (...). Aqui o uso do WhatsApp é supermassivo, então, por exemplo, os professores mandavam a guia para o WhatsApp da mamã e a mamã, à noite, quando podia, passava o guia à criança para que a fizesse e devolvesse. (...) ao não ter computadores, as crianças faziam os exercícios no telefone e, ou os imprimiam ou fotografavam, e enviavam. A responsabilidade era das famílias (EN34).



Novamente, a situação dos estudantes venezuelanos foi muito particular dada a dificuldade de recorrer a meios digitais para trabalhar com estes alunos, o que, em parte, também justificou o recurso predominante à elaboração dos guias por parte dos professores. Em todo o caso, fazê-los chegar a estes estudantes constituía todo um novo desafio:

Então, como nesse momento estávamos em pandemia e, para além disso, com fronteiras fechadas, ou seja, literalmente assim com uns containers a tapar, os professores chegavam à fronteira, até meio da ponte e aí, um pai de família recebia os guias para ir distribuí-los a todas as crianças da cidade de onde provêm mais crianças a estudar na zona (EN35).

Este retrato parece fortemente ilustrativo das dificuldades sentidas para fazer face a esta situação de pandemia, bem como das limitações dos recursos digitais:

Este tema da conectividade também foi um desafio gigante e muitas crianças terminaram esses quase dois anos de pandemia sem educação, ou trabalhando a partir de uns guias que os professores mandavam e as crianças iam fazendo, mas sem qualquer tipo de orientação. Então, parte dos grandes impactos deixados pela pandemia foi um atraso na temática da qualidade da educação (EN34).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

A situação de pandemia acentuou, segundo as nossas entrevistadas, clivagens no interior do próprio grupo profissional dos docentes, clivagens estas determinadas pelo grupo etário e, por outro lado, pela emergência de fazer recurso dos meios digitais. De certo modo, se às gerações mais velhas se reconhecia uma autoridade na maneira de conduzir a aprendizagem, gerações que também certificavam a qualidade institucional, eram estas mesmas gerações que mais dificuldades pareciam encontrar no uso dos recursos digitais, agora emergentes:

(...) não são jovens, ou seja, são professores há muitos anos, [recorrem a métodos] tradicionais no recurso da escrita no quadro com marcador. Quando confrontados com o terem de ditar aulas virtuais, não têm ideia de como se maneja o computador, como se maneja o Teams, (...), como ligar o microfone, como apresentar na tela, todas essas coisas. Claro que, com o tempo foram ganhando habilidades e aprendendo, mas também, por exemplo, as professoras ditavam a partir de casa, não tinham uma boa capacidade de internet, então as aulas eram..., interrompidas por momentos, a imagem da professora era meio turva, as crianças não conseguiam ver o quadro que a professora colocava para explicar, ou seja, era muito difícil (EN34).

A conciliação destas duas clivagens terá tido como efeitos alguma desestruturação da classe profissional, tão mais gravosa quanto ela acontecia neste período, já de si complexo, de tudo reorganizar para fazer face a uma pandemia:

(...) há sempre uma pequena – não sei se a palavra será rivalidade – mas como uma diferença, porque [de um lado] estão os professores mais velhos, mais avançados, que têm outro tipo de condições, ganham mais e [do outro lado] estão os outros que estão a chegar com outro enquadramento jurídico, mais jovens, com outras características, então percebem-se bem como dois grupos dentro da instituição educativa. Por outro lado, os professores que estavam no regime mais antigo começaram também a sentir-se mal porque não dominavam a virtualidade (...) (EN35).

A ocorrência em números significativos de aposentadorias voluntárias foi percebida ainda no período da pandemia – “não me recordo em que mês foi, mas tivemos quase 100 aposentadorias, o que é um monte de gente, que decidia, ‘cheguei até aqui, agora reformo-me” (EN35) – agravando-se no regresso à aprendizagem presencial pelos receios de retomar o contacto pessoal face às condições que a escola oferecia:



(...) o Ministério disse-nos, ‘aos docentes que não queiram regressar, descontam-se dias de salário’ e isso foi, foi muito forte, ou seja, isso foi recebido como algo negativo, não houve essa coesão, essa união de regressarmos, (...) e isso foi muito duro, parecia que uns estavam contra os outros. Parecia uma luta de poderes como se não remássemos todos para o mesmo lado (EN35).



Se esta temática parece ter marcado significativamente o período da pandemia, outras não podem ser ignoradas, particularmente no que se refere à introdução das ferramentas digitais. Embora em determinados casos, a professora ou professor procurasse manter alguma disciplina horária que, na medida do possível, replicasse a relação presencial, essa situação era efetivamente distinta porque, a maioria das vezes, a criança tinha de o fazer sozinha, resultando também numa fadiga acrescida para a criança:

(...) elas tinham, digamos, a manhã ocupada, mas necessitavam, por exemplo, de acompanhamento porque uma criança pequena, frente a um computador a assistir a aulas, precisava que o papá ou a mamã estivesse ao seu lado, mas o papá e a mamã também tinham de trabalhar, então tornava-se caótico. (...) com o passar do tempo (...) as aulas foram sendo mais interessantes, as crianças já se conectavam melhor, no final acabou por resultar, mas as crianças também já estavam esgotadas de estar todo o dia em frente ao computador (EN34).

Em outras situações, mais frequentes na escola pública (com turmas maiores e, de um modo geral, com uma população estudantil com menos recursos digitais disponíveis), as rotinas eram difíceis de manter e o contacto com os estudantes efetuava-se sobretudo através da realização e retorno ao professor dos guias de exercícios, o que levantava, igualmente, o problema da capacidade de resposta atempada do professor a todos os estudantes:

Tenho vários amigos que são diretores de escolas públicas, com muitos estabelecimentos e muitas crianças, e a realidade deles é como explicava: estudantes que não tinham um horário fixo para receber aulas, simplesmente recebiam uns guias com exercícios que deviam desenvolver e enviar ao professor. São crianças que perderam a sua rotina educativa e [viram agravadas] as deficiências na aprendizagem porque, um aluno que recebe um guia e a executa sozinho, o devolve ao professor, o qual tem de assegurar a sua retroalimentação a muitas crianças, que capacidade real tem este para atendê-los a todos? (EN34).

O que fica pós covid-19

Um dos impactos percebido no período pandémico relaciona-se com a falta de contacto presencial, particularmente sentido pelas crianças, e cujos reflexos, sobretudo porque não apenas imediatos, não deixam de ser sopesados:

(...) creio que a minha filha foi muito afetada pelo tema da não socialização, ou seja, estar conectada a um ecrã vendo os seus companheiros através do computador sem poder socializar com eles, creio que teve consequências que eu não poderia descrever exatamente quais serão, mas sei que elas foram geradas (EN34).

Questiona-se ainda a relevância de uma exposição excessiva das crianças a contextos digitais, mas igualmente a ideia, por vezes ficcionada, de um incremento na qualidade das aprendizagens pelo recurso a estas ferramentas:



Sinto que as expôs muito cedo a um tema digital, ao qual as crianças não deveriam ser expostas, sobretudo porque, quando não estavam acompanhadas de um adulto, estavam conectadas e podiam aceder a qualquer coisa. Ou seja, expostas a isso antes do tempo e sem necessidade. (...) creio que houve um retrocesso na aprendizagem: por mais que as professoras se esforçassem por aprender e desenvolver ferramentas didáticas para os ensinar através da tela, sinto que a aprendizagem foi muito mais lenta e deficiente do que poderia ser presencialmente (EN34).



O regresso à escola e à aprendizagem presencial, ainda sob os temores relativos à pandemia, acentuou as lacunas dos equipamentos e dos recursos, o que remete ao problema das infraestruturas:

Houve muita resistência por parte do interior das escolas, também, houve mesmo desespero ao não saber o que fazer nesse momento: como assumir? Como me organizo como escola? (...) o outro lado dos argumentos – e era o que a resistência dizia, que também é válido e tem toda a razão – era algo que também se percebeu noutras partes do mundo e que tem a ver com a deficiência na estrutura física das escolas (EN35).

Nós demorámos muito mais a regressar à normalidade do que o resto do mundo porque, claro, quando passas por uma pandemia comesas a perceber que os índices de vacinação se cumpriram medianamente e, na hora em que os estudantes regresam à escola, temos o problema das escolas sem água: como se lavam as mãos? As crianças nas salas tinham [agora] que ter um distanciamento; não cabiam! Uma quantidade de coisas que dificultaram também esse regresso à normalidade dos estudantes (EN34).

Um outro aspeto, que retoma a ‘rivalidade’ ou clivagem dentro da população docente, não deixa de ser entendido, apesar de tudo como tendo tido um desfecho positivo: “Houve um grupo e um número alto de aposentadorias voluntárias que permitiu, de alguma maneira, também, refrescar o chão educativo, e isso também foi algo positivo” (EN35).

Perceções sobre a educação digital

Os impactos dos processos de educação digital mobilizados tendem a ser abordados a partir das transformações que possam ter sido operadas nas práticas dos professores, não sendo mencionados, explicitamente, ganhos na aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, é distinguido o que é possível atingir no ensino privado do que é possível realizar nas escolas públicas, determinado pelas condições estruturais:



Creio que o desenvolvimento forçado de habilidades [digitais] que os professores tiveram de efetuar foi uma boa consequência da pandemia e incentivou um pouco a melhor utilização dessas ferramentas agora nas aulas presenciais. Esta utilização nas escolas públicas é mais difícil do que nas privadas porque não há tantos recursos para o fazer; embora os professores tenham atempadamente desenvolvido estas habilidades, as condições não estão disponibilizadas (EN34).



4.3.3 Costa Rica

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 51 100 km ²⁵⁶ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 5167 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 1053 (20,4%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 18% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,806 Posição no ranking: 64 (Muito alto) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 7 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 13 anos |
| | População na educação primária (2022) | 429,907 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2022) | 98,1% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 16,1 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 8,8 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2020) | 86,3% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2020) | 96,8% |

⁵⁶ Retirado de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$costa-rica](https://www.infopedia.pt/artigos/$costa-rica) a 21 de março, 2024.

cont.

| | | |
|--|--|-------|
| Indicadores relativos às escolas | Água potável – Educação primária (2020) | 93,0% |
| (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Eletricidade – Educação primária (2020) | 99,4% |

Tabela 18 – Dados enquadradores do país – Costa Rica.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 79 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Aventura Biketsö – Programas de rádio para alunos de 5 a 9 e de 10 a 12 anos. Cada programa tem a duração de 26 minutos e desenvolve conteúdos educativos de aprendizagem e entretenimento.
- Aprendo en casa – Uma nova estratégia e plataforma criada pelo Ministério da Educação que disponibiliza diversos recursos digitais na educação desde a primeira infância até ao ensino secundário.
- Aprendo en casa – TV – O Ministério da Educação Pública criou um programa de televisão com conteúdos para alunos do ensino básico e secundário.
- Caja de herramientas – ‘Caixa de ferramentas’ digital para professores ministrarem aulas à distância, criada pelo Ministério da Educação.

A voz dos atores

| Costa Rica (2) (2 interlocutores) | | |
|-----------------------------------|---|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 16 | Responsável educação numa organização internacional | Nível nacional |
| EN 24 | Professor | Nível local |

Tabela 19 – Dados dos interlocutores por país – Costa Rica.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

Na Costa Rica, o impacto da pandemia do Covid-19, tal como noutros países de África e da América do Sul, acentuou as desigualdades e o fosso digital entre as cidades e as zonas do interior ou rurais. De acordo com os nossos entrevistados, a Costa Rica é um país de enormes contrastes e singularidades, tendo a pandemia acentuado ainda mais todas as vulnerabilidades e desigualdades no Sistema Educativo. Este é profundamente burocratizado e engloba um sub-sistema de ensino de educação indígena, possuindo as zonas rurais e indígenas muito menos condições e meios de conectividade, sendo muito desertificadas e com grandes distâncias geográficas e pouca densidade populacional – “nas zonas rurais as pessoas vivem muito dispersas, sendo aí a brecha digital muito mais forte e mais profunda.” (EN16). Não obstante, a Costa Rica tem um avanço de conectividade no país, através de investimento internacional e nacional, colocando a discussão da conectividade como direito humano. Como nos é referido: “Está em discussão a questão de a conectividade ser um direito humano na Costa Rica. Pensa-se como incorporar isto numa 4ª ou 5ª geração de direitos humanos e está a ser discutido, mas isto traria um

conjunto de compromissos a nível público e privado que... há que ver!!” (EN16). Especificando os recursos, a mesma entrevistada menciona que “a Costa Rica tem os recursos para oferecer conectividade às comunidades rurais. Há um fundo na superintendência de comunicações, que é um organismo publico no país, onde estão as operadoras telefónicas e de internet, para implementar projetos de eletrificação e conectividade” (EN16).

Ao longo da entrevista, esta questão é realçada várias vezes:

A Costa Rica tem meios para ter conectividade em todo o país, mas não tem. Agora, com o novo governo, que assumiu no dia 8 de maio de 2022 o poder executivo, e no dia 1 de maio, o poder legislativo, começam a discutir o facto de a conectividade e internet serem um direito humano. Então, isso implicaria para todas as instituições e operadoras, e ao ME, a obrigação de saber onde e quem são os estudantes ou centros educativos que não têm os serviços (EN16).

Vendo por regiões, na área metropolitana, uns 65% das crianças tinham conexão de boa qualidade, mas há outros setores, especialmente no interior do país, nas costas ou no Norte, na fronteira com a Nicarágua, onde pode ser que apenas 50% tenham acesso com os seus telemóveis (EN16).

Há também um reconhecimento das assimetrias no país. O facto do outro entrevistado ser um professor, com funções de diretor numa escola do subsistema de educação indígena, permite o contraste com uma realidade muito diferenciada, que nos oferece outras perspetivas sobre o território e os recursos:

É um território indígena, que na sua totalidade tem 21 instituições, 19 primárias, 2 secundárias, e também área de educação de adultos. No meu caso, eu sou diretor da escola central de um território, que é como se fosse o centro político do território indígena, puramente rural, com condições bastante precárias em vários sentidos.



Quando eu digo precárias, é de comunicação, em que estamos muito, muito atrasados; em alguns casos, em estradas, estamos bastante atrasados; e, além disso, trabalhamos com a particularidade de ser uma cultura indígena... Só esse pormenor já tem muitas variantes em termos de um sistema normal, digamos, de educação, tanto que na Costa Rica existe o subsistema de educação indígena para cobrir essas particularidades, porque definitivamente não cabiam num sistema normal de educação, sei lá, primeiro e segundo ciclo ou secundário. A cultura e as variantes da cultura fazem com que se tenha de contemplar muito a contextualização (EN24).



Do ponto de vista de recursos informáticos, é mencionada a fundação Omar Dengo e o papel que desempenha, realçando a falta de estruturas. No caso indígena, é referido como mais importante o sistema Aplicação de Tecnologias Móveis (ATM), que opera nas tecnologias móveis:

Em termos de informática, existe a Fundação Omar Dengo, responsável por auxiliar a educação em tudo o que tem a ver com essa questão. No nosso caso, temos um sistema chamado ATM. O que eles fazem é dar-nos um certo número de computadores; neste caso temos 26 computadores portáteis, e é feita uma distribuição de acordo com um calendário para cada professor, para que este saiba qual o número de computadores que vai estar, por exemplo, com a primeira classe, em determinado dia (EN24).

Atendendo ao desfasamento quanto a recursos informáticos e a todas as características do país, a percepção dos entrevistados sobre o impacto do encerramento das escolas, foi a seguinte:

Com a pandemia, as escolas fecharam, suspendeu-se o ano letivo... mais ou menos em março ou abril de 2020, começámos com um confinamento muito forte, mas não comparado com a Europa. Um choque total porque nunca se tinha feito educação à distância para meninos e meninas. O Ministério da Educação terá uns 70 000 professores. É um ministério, junto com o de segurança pública, dos maiores do país (EN16).

Bem, é terrível, não é? Passar de um sistema presencial para um sistema à distância, sem maiores recursos, foi um golpe muito duro, tanto para a criança como para o professor, até para mim, que posso dizer que fui o menos afetado nas minhas funções. As minhas funções são meramente administrativas, no entanto, o facto de planear o contacto entre alunos, professores, enviar e receber material, o facto de não haver qualquer tipo de comunicação entre alunos e professores ao longo do que está planeado, porque nos é pedido para dar material de 15 em 15, no máximo de 22 em 22 dias. Foi um processo muito cansativo e com uma excessiva carga horária e logística para os professores (EN24).

Orientações para os professores

Os entrevistados procuram dar conta das reais dificuldades encontradas para cumprirem as diretrizes. O Ministério da Educação tinha uma plataforma, onde os professores e as famílias podiam aceder a recursos, mas, ao contrário de outros países em que se aproveitou a rádio e a TV para a educação, na Costa Rica isso não aconteceu. O que tinham disponível na TV estatal era muito pouco e diferente de outros países. Uma entrevistada partilhou o endereço dos recursos disponibilizados no site do governo intitulado “aprendo en casa” (<https://recursos.mep.go.cr/2020/aprendoencasa/>) e referiu, a este respeito: “Não tinhas um professor de matemática a dar uma aula de matemática. Havia conteúdos por idades e níveis, mas eram mais recreativos do que formativos e com pedagogia” (EN16).

A televisão 13 tem sinal para todo o país, então, em 2020, não tenho certeza, em 2021 na primeira metade sim, havia programas de 1 hora, por idade. Mas não era como as experiências de outros países que pela rádio davam as aulas e pela televisão, tinham um professor... Na primeira infância, passava um programa como a “Rua Sésamo”, que não tenho nada contra... mas... ok! (EN16).

As próprias indicações, que recebiam, acabavam por sinalizar assimetrias e a pobreza de alguns territórios, como nos refere o professor/diretor:

Sim, havia programas, tanto na rádio como na televisão. Na grande maioria dos casos era possível, aos alunos, acederem; até lhes eram dadas instruções sobre determinadas matérias ou determinados horários, pelo menos aqui o sistema nacional de televisão, neste caso o canal 13, que é o que podemos chamar de televisão estatal, dedicava horários com professores para explicar matérias que era suposto serem vistas. Agora, essa matéria foi reduzida e, depois, escolheram aquilo a que se chama aprendizagem básica... (EN24).



A maior parte da população tem televisão, não todos, porque temos casos com problemas económicos muito graves e nem sequer têm televisão, mas a maior parte tem televisão. No entanto, nós conseguimos ver que, se teve um impacto na educação, foi mínimo (EN24).



Outras medidas foram surgindo, de modo a compensar a falta de conectividade geral, tais como:

Um mês para capacitar os docentes na plataforma Teams. (...) Depois começou a tentar-se retomar as aulas via Teams ou WhatsApp, na medida do que os professores podiam, para contactar os seus estudantes. Mas, definitivamente, e por questões da brecha digital, foi necessário pensar num seguimento com papel, imprimir tarefas, trabalhos e as famílias irem buscá-los aos centros educativos, ou os pais pagarem as fotocópias das crianças, ou imprimirem e entregarem aos filhos para as fazerem. Iam fazendo pastas e, essas pastas, os familiares ou as crianças iam deixar nos centros educativos. Associou-se a dinâmica do papel com o levantamento de comida nas escolas, mas houve muitas queixas e incapacidade de feedback ou de correção dos erros aos alunos... (EN16).

Há toda uma logística que revela as singularidades do país, mas também a particularidade da população indígena que, nestas circunstâncias pandémicas, ficou em situações muito especiais, como procurou esclarecer o nosso professor/diretor ao referir a comunidade da sua escola indígena:

Então, nesse caso, o Ministério da Educação Pública pediu-nos para enviar fichas, ou seja, era o documento de ligação para continuar a dar à criança a matéria, mas com a particularidade de que a explicação do professor se perdia totalmente e o esclarecimento de dúvidas, porque tínhamos condições específicas, muito carentes, era uma grande dificuldade (EN24).

Parece-nos ter existido um entendimento de cumprimento, muito normativo, de todas as diretrizes, como nos dá conta o professor:

Nós, como parte de uma instituição pública, só podemos fazer o que estamos autorizados a fazer, certo? Faz parte da lei costa-riquenha. Portanto, não podemos fazer nada que o Ministério não nos diga para fazer, e temos de o fazer dessa forma. As orientações nasceram diretamente dos conselheiros nacionais de todas as disciplinas e foram enviadas para as escolas para que fossem cumpridas. Não havia possibilidade de dizer «vou inventar este tipo de formato ou a verdade é que não me parece bom, não o vou utilizar». Era algo que tinha de ser feito de forma obrigatória (EN24).

Na generalidade, há um certo desfasamento entre as propostas do Ministério da Educação e a realidade indígena e, nalguns casos, as indicações parecem fazer pouco sentido ou serem inaplicáveis, exigindo um esforço suplementar aos professores, mas também evidenciando a falta de meios e recursos, as dificuldades económicas e de entendimento cultural de toda uma comunidade (pais e alunos). Dito de outro modo, a situação foi extremamente complexa para todos, mas, na comunidade indígena, terá tido um outro significado, dada a cultura e a escassez de recursos e conectividade em geral. De realçar um esforço quase inglório e gerador de muitas incompreensões que ficam claras nos seguintes e longos excertos:

Toda a logística teve de ser montada, porque estamos a falar do facto de estarmos num contexto de pandemia. O Ministério enviou-nos um protocolo onde nos dizia que deveria ser mobilizado o menor número de pessoas, pelo que foi decidido ser o responsável legal de cada aluno que se deslocava ao centro educacional. Foi feito um comunicado e, como sabemos que não poderíamos usar nenhum meio digital, optamos por fazer um grande cartaz manuscrito, em papelão, onde se dizia aos pais que, tendo em conta os horários afixados, deviam ir à escola para levantar as fichas de trabalho. De início, foi feita a escala para coincidir com a entrega de alimentos porque os refeitórios escolares também deixaram de atender as crianças e

fomos obrigados a dar pequenos pacotes de alimentos. Então, com aquele cartaz que muitos pais viram ou que o vizinho contou para ele, eles vieram. Mas houve situações em que os pais não perceberam. Nesses casos, eu assumi a tarefa de ir procurar alguns desses pais porque, graças a Deus, eram muito poucos. (EN 24).



Poderíamos falar de aulas, se conseguíssemos colocar, de forma equivalente, o aluno em contato com o professor, mesmo que à distância. Neste caso, não tivemos essa possibilidade. Falamos de uma população entre os seis a 11, 12 anos, onde o pai tem poucos recursos, em muitos casos o telefone que tem quase não tem sinal e, em alguns casos, mesmo tendo telefone, ele nem tem sinal; então, como se planeia uma aula das oito às nove e vinte com um grupo assim, sabendo que talvez apenas dois entre 15, 16 se podem conectar? (EN24).



(...) E, só com o treinamento que recebemos começamos a saber o que era o Teams, porque nem nós sabíamos quais eram os recursos que havia. E foi feito um treinamento massivo para isso, onde nos deram datas, nos deram grupos e, no meu caso, eu fui aprendendo e tentando tirar algumas dúvidas aos meus colegas. Essa parte de conseguir fazer o professor entender como funcionava o Teams foi muito difícil. Quando terminamos a formação Teams, reunimos e percebemos que, na nossa realidade, era impossível de aplicar (...). A certa altura, o ministério disse-nos para cada pessoa resolver as coisas que surgiam de uma maneira particular. Mas, no começo, foi muito inflexível (EN24).

A determinada altura foi possível iniciar o regresso gradual às aulas, mas sempre de acordo com as diretrizes emanadas pelo ME:

A escola ficou fechada um ano. Depois disso, foram reunidas algumas condições para aplicar o que se chamou bimodalidade. O que então nos disseram foi – reduza a quantidade de alunos que tem a cada momento, por forma a cumprir o distanciamento físico; você tem que ter as condições sanitárias necessárias, lavagem, aplicação de protocolos de espirros, lavagem das mãos, distanciamento. E também foi uma grande luta encaixar as crianças do mesmo grupo em um horário para que elas pudessem receber todas as disciplinas em algum momento. Foi-nos explicado que podíamos organizar sistemas onde algumas crianças vinham três dias na semana, outras dois dias, porque as turmas tinham de ser divididas. Para dar um exemplo, se na aula podiam estar um máximo de 10 alunos, e eu tivesse um grupo de 20, eu tinha de fazer dois subgrupos; esses dois subgrupos tinham que receber exatamente a mesma matéria num período de 15 dias – então eram feitos agendamentos, onde vinha um subgrupo essa semana, três dias e na próxima dois. E o outro subgrupo, completamente ao contrário, uma semana, dois dias, a seguinte três, para cobrir todo o currículo e nesses 15 dias cobrir praticamente o que se trabalharia numa semana (EN24).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

A realidade dos nossos entrevistados permite-lhes valorizar diferentes experiências. Como já referido, o ME tinha uma plataforma, onde os professores e as famílias podiam aceder a recursos, mas houve poucas aulas organizadas através da rádio e da TV para substituir as presenciais.

A oferta na TV estatal era muito pouca, e os conteúdos oferecidos eram mais de entretenimento e não escolares e ou preparados para o efeito.

As diferenças entre a cidade e o rural sempre se manifestam, e a experiência do diretor da escola indígena dá conta de imensas especificidades e da necessidade de articulação com a cultura e as condições dos pais e da comunidade, que se tornaram um desafio e uma sobrecarga de trabalho para os professores, por causa das estratégias que procuraram implementar. Como já referimos, tinham de preparar todos os materiais e encontrar um modo de os entregar aos pais, procurando divulgar a informação na escola através de cartazes e fazer coincidir as entregas das fichas com o levantamento da ajuda alimentar às famílias. Mesmo assim, nalguns casos foi preciso percorrer distâncias grandes entre diferentes casas e famílias para fazer a entrega e, em determinadas zonas rurais, foi mesmo impossível aceder às crianças. No que diz respeito à experiência de algo semelhante a aulas síncronas, só aconteceu com o secundário (alunos maiores e nos centros urbanos) como menciona um dos entrevistados:

Na realidade, as instituições que tiveram a possibilidade de realizar aulas síncronas, na grande maioria dos casos, foram instituições secundárias da área metropolitana, da zona urbana da Costa Rica, onde, na maioria dos casos, sabemos que é mais fácil o uso da tecnologia. Agora, sei que nas zonas urbanas periféricas se viveu uma realidade semelhante à que se viveu nas zonas rurais (EN24).

Em relação ao impacto dos programas de televisão, a perspetiva é que ele foi muito reduzido, até devido a problemas económicos das famílias:



Acesso à televisão, a maioria tem, mas não todos porque temos casos com problemas económicos muito graves e eles nem têm televisão. No entanto, conseguimos constatar que o seu impacto na educação foi mínimo. De 147 alunos, naquela época, só quatro alunos me disseram que tinham respondido a alguma questão porque tinham visto o programa. Então, foi mínimo (EN24).



Na maioria das vezes, até tentamos dar aos pais horários de trabalho em casa para os filhos, como auxílio, porque percebemos que a criança passava das sete às quatro brincando e das quatro às oito sentada à mesa, observando como ele resolvia uma ficha. Nalguns casos, no dia anterior, quando a ficha tinha sido entregue, eles o sentaram das sete às 10 da noite. Aí, se a criança não tinha conseguido resolver, entrava o papel do pai, que a terminava por ela (EN24).

O mesmo entrevistado, fala-nos ainda das dificuldades ao nível dos recursos energéticos, geográficos e das caminhadas que fazem os professores para chegarem a algumas zonas:

Existe uma modalidade de ensino, chamada de professor único. Uma escola com um só professor é aquela que tem menos de 31 alunos. Normalmente, aquela escola fica localizada em zonas muito remotas – alguns professores para chegar a essas escolas caminham horas por caminhos que só podem ser feitos a pé. Então, naquelas escolinhas, onde o acesso é muito difícil, onde não têm nem eletricidade, seria inútil levar um computador (EN24).

De realçar que os entrevistados falam de lugares muito diferentes, e a entrevista do professor/diretor da escola indígena é bastante longa, relatando muitas das dificuldades sentidas. Fica claro que houve uma tentativa muito forte de preparar muitas informações e indicações para os pais

sobre o preenchimento das fichas, alguns esforços para a utilização do Teams, mas os professores desconheciam o seu uso, a formação foi difícil e não foi possível implementar a sua utilização, até porque os alunos também não conseguiriam aceder. No regresso à escola, foram criados turnos nas turmas com 10 ou 15 alunos e desencontraram-se horários. As dificuldades de entendimento das matérias por parte dos alunos são muito referenciadas durante a pandemia e, por vezes, percebia-se que eram as famílias que faziam e ou resolviam os exercícios, como se percebe no excerto:

Em relação à pandemia, como digo, o primeiro sinal que tivemos foi isso, eles não entendiam como resolver os exercícios, em muitos casos não entendiam a matéria e tivemos o problema de, em muitos casos, para que o filho pudesse passar, ter sido o pai a fazer as fichas. E era muito, muito óbvio – um aluno do segundo ano com traços perfeitos e não com a caligrafia de um aluno do segundo ano. Em alguns casos, o mesmo aluno disse, eu não entendi nada, foi o meu pai que fez isso (EN24).

É ainda reforçada a ideia de um forte impacto da pandemia nas famílias, na medida em que estavam habituadas a deixar o processo educativo para a escola, e os pais, as famílias foram chamadas neste processo de administração das fichas, o que complicou e tornou visível que muitas das famílias não conseguiam sequer ajudar os seus filhos. Durante este tempo tudo foi funcionando quase por tentativa e erro, com estes documentos de ensino à distância construídos pelos professores e aplicados pelas e nas famílias, o que nalgumas circunstâncias promoveu mesmo conflitos familiares, como é referido:

Não, isso impactou os pais, impactou-os bastante porque, no início, eles estavam acostumados com o filho ir para a escola todas aquelas horas, quem tinha de lidar com o processo educativo era o professor, e fora isso, a gente sabe claramente que, a menos que o pai também seja professor, ele não tem conhecimento para assumir esse processo. Então, a família foi impactada por todos os seus membros passarem todo o tempo em casa, assumindo a família processos educativos para os quais não estava preparada. Então, sim, foi um stresse. Em alguns casos, o pai ficou muito frustrado, até ficou meio bravo com os filhos (EN24).

O que fica pós covid-19

Pode-se dizer que, no regresso ao quotidiano, pós pandemia, o cansaço e o desalento se encontram bem patentes. Para muitos, houve uma habituação agradável ao estar em casa, em geral – para os professores, mas também, para alguns alunos, por não terem de cumprir horários, deslocamentos e regras escolares.

Como refere o professor/diretor:

Com o regresso às aulas, a habituação não foi só para os alunos, mas também para os professores. Eu, pessoalmente, chamei isso de síndrome pós-pandemia. Todo mundo estava cansado de ter de cumprir o horário, o que antes era o normal; mas, com a pandemia, houve a frouxidão de trabalhar em casa, sendo mínima a presença no local de trabalho. Após a pandemia, quando chegamos novamente a horários definidos, o aluno, ao fim de duas horas, dizia – estou cansado, quero ir para casa (...). A programação aqui abrange um período de quatro horas, quatro horas e meia. Uma professora me contou – ontem fui para casa e cáí, adormeci e só acordei no dia seguinte. Exausta! Porque eles já estavam muito confortáveis o dia todo em casa, trabalhavam em casa, cumpriam as tarefas em casa e, quando tiveram que se mudar novamente, tanto a criança quanto a professora, sentiram aquele atrito das horas de trabalho na escola. Ficaram exaustos e, em alguns casos, teve criança que fez birra porque queria que a fossem levar para casa (EN24).

Esta insistência num regresso que se fez com muito desalento e cansaço, quer dos professores quer dos alunos, muito presente no discurso dos entrevistados, é justificado pela habituação ao quotidiano em casa e à possibilidade de conciliar o trabalho com outras tarefas ou momentos recreativos. De facto, houve uma forte manifestação de cansaço dos professores com toda a preparação e revisão, trabalho a tempo inteiro, mas também houve queixas dos alunos, ora de saudades da escola, ora de estranheza com os colegas aquando do regresso.

Houve estudantes que disseram, estou com saudades dos meus colegas, quero voltar para a escola, antes era mais legal porque eu ia, estava com eles, saía para o recreio, brincava. Como o processo de troca de fichas foi feito com o pai, alguns diziam – não suporto meu filho que me diz que quer voltar para a escola porque sente falta dos colegas (EN24).

No pós-Covid-19 foi implementado um novo plano académico (PINA) de recuperação de aprendizagens:

Este ano foi implementado o PINA, Plano Integral de Nivelamento Académico, que começa com o diagnóstico de cada aluno, observando os níveis de aproveitamento do ano anterior. E, neste caso, o professor de apoio educacional passa a ter um papel muito importante. Em conjunto com cada professor, do primeiro e segundo ciclo, fazem uma avaliação. O plano centra-se maioritariamente na leitura e escrita de letras e números, e aí são detetados os alunos que têm maiores deficiências (EN24).

De acordo com as entrevistas, foram muitas as vulnerabilidades e dificuldades de aprendizagem verificadas, provocando um enorme retrocesso nas aprendizagens e numa desejada igualdade ou justiça social e educativas.

Na voz de quem trabalha numa organização de ajuda internacional:

Para este ano, a administração do governo passado, que acaba de terminar, fez um plano de quatro anos para recuperação de conteúdos, para tentar repor as aprendizagens. Este programa tem alguns vazios... gerando um conjunto de perguntas, sobretudo no como se vai fazer. O que é facto, é que esses programas de recuperação das aprendizagens limitam muitíssimo as saídas dos centros educativos para visitas de estudo, para atividades extra-aulas, ou atividades complementares, porque o objetivo principal é que as crianças estejam nas aulas tentando recuperar o tempo em que não as tiveram (EN16).

É mesmo apresentada uma visão muito crítica sobre a escola e as aprendizagens dos alunos, dizendo:

Temos crianças de 10 ou 11 anos que não sabem ler ou inclusive crianças de colégio que receberam o seu diploma de finalização da educação geral básica, mas não sabem nada. E há um sentimento geral de que as crianças nestes dois anos não aprenderam nada. Os pais também têm essa sensação. Isto é na educação pública, em geral, independentemente da classe social (EN16).

Esta visão tem de se enquadrar dado tratar-se de um entrevistado que trabalha na formação, ou melhor na formação numa dada região:

A Costa Rica, a nível educativo, divide-se em 27 regiões. Nós estamos a trabalhar com uma destas regiões, onde há índices muito graves de pobreza, de exploração sexual e outras vulnerabilidades, para assessorar os funcionários da direção pedagógica. O objetivo é que esse apoio possa ir sendo assegurado em cascata, descendo, para assessorar os professores e ampliar os recursos educativos. (...) Neste curso que realizamos, temos professoras que dizem que têm crianças de 10 ou 11

anos que não sabem mesmo nada, pelas situações de greves, da pandemia e por esta brecha digital (EN16).

Os entrevistados dão-nos ainda conta de a pandemia e o pós-Covid-19 ter acabado por acentuar uma lógica burocratizada e normativa existente no país. Ao mesmo tempo, as desigualdades vão muito para além do Covid-19, com várias referências a momentos de paragem da escola pública por greves de professores, antes da Covid-19, que geraram um descrédito e atraso na escola pública, e uma ascensão da escola privada, obrigando muitas famílias a enormes esforços para manterem os filhos numa dessas escolas (antes e depois Covid-19). Desta auscultação fica-nos a identificação de um movimento de resposta privada com muita articulação ao Ministério da Educação, sendo estes movimentos privados legitimados para procurarem colmatar várias lacunas do sistema educativo, sem, contudo, resolverem o agravamento das desigualdades nas zonas rurais, nomeadamente por falta de recursos digitais.

Perceções sobre a educação digital

Relativamente às perceções sobre a educação digital, mantêm-se as referências ao excesso de burocracia na Costa Rica e ao facto de ser um país que tem avançado muito na conectividade, através de investimento internacional e nacional, onde se promove um avanço de conscientização sobre a importância do digital, mas também da promoção de um mercado digital, a par do acentuar de desigualdades entre escolas e comunidades. Daí que os nossos entrevistados refiram:

O Ministério apoia-se muito, até para que as coisas avancem mais rapidamente, numa fundação muito grande, que recebe um orçamento enorme do Ministério da Educação (Fundação Omar Dengo). A fundação atribui equipamentos a estudantes e escolas, colocou painéis solares nos sítios onde a eletricidade ainda não chegou. São muito poucos estes lugares, mas ainda existem. A fundação é muito mais rápida na gestão destes processos. Também fazem formação de professores, workshops para crianças e professores, de forma muito mais rápida do que quando é feito pelo ministério. O ministério tem o seu instituto de formação profissional, que é o principal centro de formação. No entanto, esta fundação também o faz e implementa de forma mais rápida, com metodologias de trabalho mais modernas (EN16).

Por um lado, evidencia-se que a Costa Rica tem os recursos para oferecer conectividade às comunidades rurais, na medida em que há um fundo na superintendência de comunicações, um organismo público, onde estão as operadoras telefónicas e de internet, para implementar projetos de eletrificação e conectividade. Mas, por outro lado, reconhecem-se as grandes assimetrias “nas zonas rurais onde as pessoas vivem muito dispersas, sendo aí a brecha digital muito mais forte e mais profunda” (EN16). Como refere também o professor/diretor da escola local:

A Costa Rica não está preparada, é o que penso. Porquê? Porque a educação tem de ser, pelo menos, na Costa Rica, presume-se que tem de ser acessível a 100% da população, mas não tem a estrutura necessária para se tornar digital (...) No entanto, acredito fielmente que o papel do professor não poderia ser mudado por uma educação 100% digital, pelo menos. Sempre, e mesmo que consiga levar o digital à grande maioria, vai precisar sempre da intervenção de uma pessoa para terminar de fazer aquela ligação entre o conhecimento que se quer dar e aquele que o aluno reflete, entendeu (EN24).

Parece-nos um discurso bastante paradoxal, ou a várias vozes, pois tanto são referidas as imensas dificuldades de conhecimento dos professores em acederem aos emails, às plataformas, como são mencionados os poucos recursos de conectividade (luz e net), a par do avanço da conscientização da conectividade como direito humano. Os discursos oscilam entre “tudo e nada”:

Há muitos professores que não vêm os seus mails institucionais, que não incorporam recursos digitais na aula. Está tudo por fazer. Os professores não sabiam usar o Teams, foi necessário começar do zero. Não conheciam a aplicação, não sabiam como a instalar. O ME tem as licenças há muitos anos ... Mas, ainda assim temos estes centros educativos sem condições (EN16).

Nas oficinas do MEP (Ministério de Educação Pública), propõem-se desenvolver aulas virtuais por Teams e utilizar outras plataformas e aplicações digitais, mas não dão as ferramentas necessárias para o fazer. Na minha escola, por exemplo, a capacidade de Internet não é suficiente para todo o perímetro da instituição, pelo que se dificulta muito o processo de ensino que solicita o MEP. Além disso, os docentes não estão preparados para utilizar e incluir as tecnologias no seu dia-a-dia, pelo que é necessário que se lhes dê um curso adequado para o desenvolvimento de formação online, bem como para o uso correto de suportes, a compreensão e utilização das TIC, uso responsável, positivo e ético das interações digitais. De que vale saber muito sobre o uso das TIC, se não se pode ter ao alcance uma conectividade efetiva? Se se vão utilizar os conhecimentos para ofender os outros? É sempre importante aprender e ensinar com ética e responsabilidade pelos nossos atos e não nos escudarmos no anonimato que podem oferecer estas ferramentas (EN24).

Vi alguns sistemas em que foram incluídos tipos de currículos muito diferentes, o que posso dizer? As escolas Steve Jobs, por exemplo, que trabalham maioritariamente com um currículo bastante digital. Sou fã de tecnologia sim, e não sei até que ponto estamos indo nessa linha, mas seria bom poder internalizar dentro do território algum tipo de processo em que possamos fazer essa mudança. A tecnologia é a base atual agora e devemos formar essas crianças tendo isso em conta, porque senão, a única coisa que estamos dando a elas, são fragilidades para o futuro. Então, um estudo desses, poderia ajudar uma escola rural para que, quem sabe, o Ministério da Educação olhe novamente para essas escolas, fazendo-as ver que, se não tiverem as estruturas corretas, a gente não vai conseguir dar esse passo... E aí o que a gente está criando é uma deficiência digital para essa população (EN24).

Por fim, importa realçar o que nos é referido na entrevista e pode sintetizar as perceções sobre o digital:

A nova ministra fez uma convocatória a nível nacional, uma campanha, a que chamou “acendamos a luz”, porque o Estado da Educação já tinha identificado este impasse, como uma falha educativa. Ela propôs esta campanha e estão a desenvolver diferentes convênios para que as escolas sejam novamente o centro das comunidades. Porque as escolas desconectaram-se da realidade das comunidades e o processo de aprendizagem tem estado separado/isolado, não há um diálogo com o que a comunidade precisa ou sobre o que a escola precisa, ou sobre o que a escola está a fazer e como poderiam retroalimentar-se. E inclusive para aproximar as famílias e as diferentes autoridades que estão nos territórios às escolas. Isto, por um lado, tentar que todos, como sociedade, voltemos o olhar para os centros educativos (EN16).

Quanto à conectividade, também estão a ser desenvolvidas uma série de alianças. Na verdade, elas já existiam, mas... A ministra da educação vem da UNESCO, então, a senhora sabe de cooperação. Estava a pensar sobre a forma como o MEP pode fazer alianças para sair deste “apagão” educativo. Toda a gente está de acordo que é preciso fazer algo, mas... não se sabe como! Então, desde a legislatura anterior, havia um projeto de lei para agilizar a conectividade, para que saísse da superintendência de telecomunicações e passasse para o ministério de Ciência e Tecnologia e para o Ministério de Educação Pública, para, supostamente ser mais ágil.

Mas o projeto continua ali... devido a uma série de inconvenientes... Também há uma série de compromissos das operadoras telefônicas, um lobby para direcionar esse tipo de compromissos e até onde se comprometem.... A superintendência de telecomunicações sustenta-se daquilo que as operadoras pagam, então... Isto é um jogo que influencia... (EN16).

Ao fazer a referência a um plano de recuperação para três anos, vai dizendo que não vai contemplar quem já saiu, pois esses já não têm recuperação, mas também aponta que nalgumas universidades públicas estão a fazer programas de recuperação da matemática, ciências exatas, etc., assumindo que quer as universidades públicas quer as privadas estão a pensar como fazer as coisas em prol da recuperação das aprendizagens e do avanço digital.

As várias particularidades do Sistema Educativo, nomeadamente a existência de um subsistema de educação indígena é muito interessante e pertinente na discussão sobre o digital e no reconhecimento do professor como insubstituível na educação e na escola, sendo de destacar a discussão em curso, na Costa Rica, sobre a questão de a conectividade dever ser considerada como um direito humano, incorporando-a numa 4ª ou 5ª geração de direitos humanos.

4.3.4 Honduras

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 112 090 km ²⁵⁷ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 10355 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 3142 (30,3%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 40% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,624 Posição no ranking: 138 (Médio) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 6 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 12 anos |
| | População na educação primária (2022) | 1.240,918 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2022) | 91,7% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 10,0 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 7,3 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2019) | 24,7% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2019) | 31,1% |
| | Água potável – Educação primária (2019) | 87,9% |
| | Eletricidade – Educação primária (2019) | 91,2% |
| | | |

Tabela 20 – Dados enquadradores do país – Honduras.

⁵⁷ Retirado de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$honduras](https://www.infopedia.pt/artigos/$honduras), a 21 de março, 2024.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 81 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Educatrachos – Disponibiliza conteúdos, atividades, ferramentas e recursos educativos em diferentes formatos, concebidos para serem utilizados por professores e alunos;
- Radio Educativa SRE – Programas de rádio educativos para o 1.º ao 6.º ano sobre os seguintes temas: Espanhol, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais;
- STVE TELEBÁSICA – Um programa do Ministério da Educação das Honduras que promove a aprendizagem com o apoio de recursos audiovisuais.

A voz dos atores

| Honduras (2) (8 interlocutores) | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 06 | Académico | Nível nacional |
| EN 30 (7 interlocutores) | Professores (1º, 2º e 3º ciclos) | Nível local |

Tabela 21 – Dados dos interlocutores por país – Honduras.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

Nas Honduras, o impacto da pandemia do Covid-19, ao solicitar dos estados e dos sistemas educativos modos de resposta alternativos de maneira a garantir alguma continuidade das aprendizagens, tendeu a expor as fragilidades do próprio sistema. Somam-se a estas, ainda, características climáticas desfavoráveis, compondo um cenário no qual as respostas são de grande complexidade. Como refere um dos nossos entrevistados,

Honduras é provavelmente o país da América Central com maiores desvantagens no que diz respeito às questões das mudanças climáticas. Há dois anos, em 15 dias tivemos duas tempestades tropicais, que devastaram todo o norte do país. Assim, o país é vulnerável do ponto de vista das questões ambientais. Então, junta-se tudo: uma crise social permanente, a crise da pandemia e a crise derivada dos desastres naturais. É um círculo vicioso (EN06).

A crise social acentua-se face a características endógenas da organização social com forte impacto no próprio sistema educativo:

(...) o atraso educativo tem uma associação com a desigualdade (...). O que temos é um sistema educativo que já tinha uma base importante de desigualdade, mas nesta pandemia o que veio à superfície é a crise do sistema e toda a desigualdade que subjaz no sistema (EN06).

Estas fragilidades, se já endémicas no curso regular do funcionamento social, parecem ainda mais acentuadas quando, para a construção de modalidades diferentes de aprendizagem nas quais a proximidade humana seja evitada, há necessidade de fazer recurso de meios de comunicação a distância. Com efeito,

(...) num país em desenvolvimento e com tantas dificuldades tecnológicas, mas também de pobreza e de condições socioeconómicas, (...) a maioria das famílias, sobretudo nas comunidades rurais, não tinham nem conectividade, nem dispositivos eletrónicos. Computadores ainda menos (EN06).

Se a solução diversas vezes encontrada para comunicar com os alunos passava pelo recurso ao telemóvel, as próprias condições frágeis de conectividade criavam, ainda assim, limitações, impondo-se recursos de maior difusão:

(...) muitos alunos não tinham um telefone, o sinal da internet também, o que nos levou a valorizar a televisão e a rádio. Foi um instrumento vital para algumas aldeias, alguns lugares onde não havia internet, e só a televisão e a rádio podiam ser uma grande ajuda (EN30).

A televisão e a rádio aparecem como recursos relevantes, mas não parecem contrariar, ainda, um traço marcante na organização social, decorrente da situação pandémica. Com efeito, o impacto desta em vários setores de atividade profissional suscitou um êxodo migratório de proporções significativas com forte impacto na própria organização familiar. Como testemunha uma das entrevistadas, professora num contexto rural,

houve pais de família que se tiveram de deslocar para procurar trabalho e tiveram de procurar outras formas para sobreviver e entendíamos estas situações (que eram, designadamente, situações de fome). Então, isso era duro para nós, lutar pelos estudantes num tempo de muita migração, migração massiva, (...) procurávamos migrantes e tentávamos trabalhar com eles de igual forma, não separávamos a migração (EN30).

Os vários testemunhos recolhidos evidenciam uma reconversão das formas de trabalho docente de modo a fazer face ao contexto criado pela situação pandémica. Se os recursos disponibilizados, designadamente, nos meios de maior difusão como a televisão e a rádio, poderiam apoiar o trabalho de difusão da informação e das aprendizagens, o impacto das mesmas e a sua aferição não deixavam, por isso, de solicitar uma disponibilidade por parte dos docentes para irem ao encontro dos seus alunos, “deslocando-se casa a casa para disponibilizar os materiais para as crianças poderem ir trabalhando” (EN30), recolhendo-os mais tarde para aferir essas mesmas aprendizagens e garantir o efeito do retorno. O papel destes profissionais no contexto da pandemia metamorfoseou-se, de algum modo, face à necessidade de acentuar um apoio, aos jovens como às famílias, que em muito transcendia a sua matriz original:

Como docentes, nós tínhamos de lidar com pais de família que estavam a passar por circunstâncias difíceis porque estavam a viver uma situação difícil. Havia medo e temor, também: perderam-se estudantes, pais de família, mesmo colegas docentes. Falamos de uma zona rural na qual existe bastante pobreza, e os pais não estavam muito bem porque alguns não tinham trabalho, alguns não podiam deslocar-se para outros lugares, foi algo muito difícil para os pais de família, para os alunos, para nós, professores (EN30).

Orientações para os professores

O protagonismo dos professores no período da pandemia, de acordo com os seus testemunhos, em muito transcendeu as suas funções docentes, desde logo porque imperava a necessidade de não perder o rasto às crianças, de perceber as situações nas suas singularidades e de procurar encontrar respostas adequadas:

(...) a diretora e o subdiretor monitorizavam os professores: nas reuniões de conselho de docentes, virtual, todos expressávamos as debilidades, forças, lista de alunos que não tinham as competências, as dificuldades, a extrema pobreza. Então, sempre mandávamos estas listas e a criança de que perdíamos o rasto, havia uma busca para ver o que se estava a passar com ela e ver se havia outra estratégia para poder aproximá-la do sistema (EN30).

O próprio Ministério veiculou orientações para o trabalho dos docentes, adequadas às circunstâncias da situação pandémica e solicitando destes a definição de prioridades na aprendizagem de modo a, realisticamente, encarar a situação:

era necessário começar um trabalho de priorização curricular, dado que no Ministério se aperceberam que não era possível lecionar todos os conteúdos. (...) pediram aos professores que, a partir de algumas linhas do Ministério da Educação, elaborassem as suas linhas de priorização curricular, tendo em consideração os conteúdos, sua importância e pertinência. Como conseguir chegar às crianças, aos alunos? (EN 06).

Se, por um lado, as orientações ministeriais pareciam valorizar o trabalho dos docentes na sua relação direta com os aprendentes, as mesmas não deixavam, por outro lado, de estabelecer padrões de aprendizagem, superiormente estabelecidos e para os quais os professores não eram consultados:

Importam também as estratégias que a Secretaria da Educação está a assumir, com um entendimento que não parece claro. (...) quando eu estudei, eram uns 80 teórico para uns 20 prático, depois alteraram para 60 teórico, 40 prático. Agora, na atualidade é 75 prático e 25 teórico de modo a facilitar o trabalho às crianças, i.e., podem trabalhar, mas talvez memorizar menos, (...) uma situação na qual nós, professores, temos essas pequenas valências, erros no nosso sistema de avaliação e aprendizagem. Mas, (...) não temos de procurar culpados, mas sobretudo soluções (EN30).

Pesem embora todas as possíveis limitações das soluções encontradas pelo Ministério da Educação, nomeadamente as adotadas nos grandes meios de difusão que são a televisão e a rádio, uma das professoras entrevistadas reconhece que, se reunidas um conjunto de condições em contexto familiar, as aprendizagens poderiam ocorrer com algum sucesso:

Havia programas na rádio onde passavam as aulas de Matemática, Espanhol, Ciências Naturais, Estudos Sociais. (...) a secretaria da Educação capacitou professores para darem estas lições pela rádio e pela televisão e eram dadas de maneira muito didática, do mais fácil ao mais difícil, e recorriam a um método repetitivo, porque é difícil usar outros métodos nesse tipo de meio. Foi muito importante, muitas crianças aprenderam a ler e escrever por meio da rádio; quando eram disciplinados pelos pais de família na escuta dos programas, houve muito aproveitamento (EN30).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

Os diferentes posicionamentos dos e das professoras não deixam de evidenciar a realidade de diferentes contextos – onde se destacam as maiores dificuldades dos contextos rurais e das periferias urbanas – a que se adiciona um traço característico do panorama escolar hondurenho,

no qual coexiste “a educação pública e privada; vivemos num país muito desigual, então aqui o acesso à educação está determinado pela origem social das famílias” (EN06), como refere o entrevistado que é docente no ensino superior. O cruzamento destas duas variáveis tende a acentuar o alcance possível das medidas adotadas e do próprio acompanhamento das crianças. Refere ainda este entrevistado:

As escolas privadas tiveram dificuldades por um tempo, mas têm dinheiro, compram as tecnologias e conseguiram desenvolver os processos educativos por meios digitais. (...) O problema são as escolas públicas, onde os professores, pelas circunstâncias socioeconómicas, não conseguiram manter comunicação com os estudantes, não conseguiram procurar os estudantes que desapareceram (a maioria dos que desapareceram) e isto é mais acentuado nas zonas rurais e afastadas e nas zonas urbanas socialmente mais vulneráveis (EN06).

Num contexto fortemente desigual em termos socioeconómicos, a problemática da avaliação das aprendizagens, como acima referia uma das entrevistadas, tendeu para a perceção de algum facilitismo, de um nivelamento por baixo em consequência das dificuldades da consolidação dos processos de aprendizagem:

O problema passou a ser o feedback. Os alunos recebiam dos professores novas tarefas e enviavam, mas não recebiam feedback. Na questão da avaliação, foi fatal. Havia orientações do Ministério da Educação sobre os temas da avaliação, mas eram orientadas para a ideia de não deixar ninguém de fora. Vamos passar todos. E isso foi o que aconteceu, passaram todos (EN06).

Pelas várias dificuldades já mencionadas no que se reporta ao recurso a suportes virtuais ou a distância, outras estratégias eram adotadas pelos e pelas professoras de modo a contrariar o problema do feedback. Mesmo admitindo a relevância do recurso do telemóvel – “o telemóvel era o principal meio e continua a ser entre os estudantes” (EN06) – as limitações do seu uso prendiam-se com as limitações da conectividade, particularmente em meios rurais, de modo que os professores tiveram de lançar mão, apesar de todos os custos que isso acarretava, de suportes físicos. Como refere uma das professoras entrevistadas,

uma das estratégias que se utilizou bastante foi a entrega de cadernos. Somos 5 docentes, cada docente atendia os alunos um dia da semana e aplicávamos as tarefas e a semana seguinte era para rever as tarefas que tínhamos deixado na semana anterior. (...) utilizávamos bastante porque muitos não tinham telemóvel por isso sentíamos-nos responsáveis de chamar cada aluno para explicar as tarefas ou explicar-lhes algo sobre o tema. Mas sim, foi um momento bastante difícil porque havia companheiros que não são da zona, então tinham de se deslocar, o que dificultava bastante a entrega de material (EN30).

O maior recurso a meios físicos não equivalia, em todo o caso, a uma relação de aprendizagem presencial, requerendo dos professores e professoras um trabalho adicional de modo a adequar materiais curriculares “não como estávamos habituadas a trabalhar, mas priorizando agora conteúdos, adequando conteúdos” (EN30), o que pressupunha, igualmente, a conversão de materiais digitais para estes mesmos materiais em suporte físico de modo a ampliar as capacidades de interpretação e compreensão desses mesmos materiais. Esta situação colocava desafios aos próprios professores na medida em que, “não sabíamos o que fazer, na realidade o virtual não é o mesmo que o presencial, tivemos de lançar mão do que tínhamos de aprender” (EN30), como refere uma das professoras entrevistadas.

E neste processo que se foi paulatinamente desenhando, os professores e professoras entrevistadas acentuam a relevância do papel dos pais, das famílias como apoio imprescindível ao maior sucesso das medidas que iam sendo implementadas. Se se reconhece que, num primeiro momento,

“muitos pais nos informavam que não estavam em condições de ajudar os seus filhos porque não entendiam, não eram professores, não sabiam o que fazer” (EN30), o seu papel interlocutor no processo de aprendizagem afigurou-se gradualmente determinante:



(...) tentávamos manter um contacto sempre com os pais de família, que praticamente se converteram em nós dentro do processo educativo. Nós convertemo-nos em orientadores, em facilitadores, em comunicadores, mas o trabalho em si, os pais de família ajudaram-nos uns 1000%. As atividades não se cumpriram a 100%, mas na medida do possível fomos progredindo e adaptando-nos a este novo sistema virtual (EN30).



Nesta (nova) tríade do processo de aprendizagem, os desafios colocados aos professores e professoras não diziam apenas respeito à sua preparação para trabalhar com novas tecnologias – quando, em muitas circunstâncias, a indisponibilidade desses recursos também não estimulava a sua utilização – mas às exigências relativas à própria preparação deste importante interlocutor – o pai, a mãe, outro parente mais afastado – para apoiar as aprendizagens das crianças. Importaria realçar aqui, quer a circunstância desta abordagem reconfigurar o trabalho do professor, quer, quando possível, pela envolvimento dos pais, traduzir mecanismos de procura de superação das dificuldades para os quais o relevo do papel central que as instâncias do Estado poderiam ter parece invisibilizado. Como refere uma das professoras entrevistadas, ilustrando esta diversidade de papéis e este protagonismo reconfigurado do trabalho do professor,

havia uns pequenos vídeos e o que o professor fazia era convertê-los em materiais físicos, reproduzia-os e dava-os àqueles alunos que não tinham possibilidades e davam um tempo para ir a sua casa, rever, retroalimentar e poder indagar se entendeu, se não entendeu e sempre com o acompanhamento do pai de família (...). Nós convertemo-nos nisso. Havia também um compromisso do pai de trazer os exercícios à casa do docente e, nos casos mais difíceis, o professor deslocava-se a casa do aluno e dava-lhe apoio aí. Os outros, que dispunham dos recursos e do apoio dos pais, apenas se assegurava uma monitorização (EN30).

Esta reconfiguração parece tão relevante quanto ela não se reporta apenas ao período de trabalho a distância, mas vai-se reportar ao momento de regresso ao trabalho presencial. É interessante, no entanto, e quanto a este envolvimento das famílias, citar ainda uma das professoras entrevistadas quando esta acentua a relevância deste envolvimento, mas igualmente a dificuldade de antecipar as suas repercussões:

A primeira escola é a família, dizia um sacerdote. Um dia haveremos de ter circunstâncias diferentes, mas a importância das famílias é grande. Estiveram dois anos em casa no contexto familiar, que sucedeu aí? (EN30).

O que fica pós covid-19

O período pós-Covid-19 foi, de certo modo, o período de procura de regresso a alguma normalidade, designadamente, e no que à escola diz respeito, o período do regresso ao trabalho presencial. Embora por todos em maior ou menor escala desejado, este regresso não se fez sem algumas dificuldades e constrangimentos, sentidos por todos, a vários níveis e com impacto nas aprendizagens das crianças e dos jovens.

Os nossos entrevistados resumizam este período em torno de duas crises importantes: por um lado, a crise resultante do abandono da escola:

Hoje vimos que a cobertura do 1.º e 2.º ciclo, do 1.º ao 6.º ano de educação básica, teve 20% de retrocesso. Este é um problema grave, uma enorme quantidade de crianças que desapareceram do sistema. (...) a situação é que, não sabemos nem sequer onde muitos alunos estão. O professor perdeu o contacto, as crianças desapareceram da escola (EN06).

Por outro lado, acresce a esta crise a crise das aprendizagens, da percepção de que um conjunto relevante de aprendizagens não foi, de facto, efetuada pelas crianças:



Mas o maior problema é com as aprendizagens: o que aprenderam? (...) que vão fazer, por exemplo, com crianças que estão no 3.º ano e não sabem ler e escrever? Têm que começar por ensinar a ler e a escrever ou que devem fazer? Os professores têm um dilema enorme, não sabem como enfrentar esta enorme crise (EN06).



Desmontada esta percepção genérica de uma crise das aprendizagens, o que se parece perceber também é um conjunto de hábitos adquiridos no período da pandemia, os quais não desapareceram de imediato pelo facto de se voltar à relação presencial, havendo necessidade de promover esta mesma transição:

Depois de termos estado no sistema só virtual, passamos ao sistema semi presencial, vínhamos uns dias e outros mantínhamos o virtual, até chegarmos ao sistema presencial. Tivemos de implementar dentro das nossas aulas o método híbrido porque as crianças tinham uma dependência do telemóvel e, dizíamos, não podemos lutar contra o telemóvel (...). Por essa razão lançamos a classe virtual e aí, encantados, estão a trabalhar na classe, mas ainda assim com o telemóvel (EN30).

Noutros contextos a situação colocou-se de modo diferente, sendo mesmo necessário envolver as crianças numa transição efetiva para o presencial, deixando gradualmente a companhia do telemóvel no processo de aprendizagem. Mas os professores não deixam, por isso, de registar aquilo que consideram um retrocesso académico em parte devido a esta omnipresença do telemóvel:

(...) não desenvolvem a leitura nem a compreensão, mas há aqui uma biblioteca que funciona na qual se enfatizou o que era a leitura e escrita e a compreensão leitora. Então, os alunos têm uma hora para poder ir à biblioteca compensar essa parte; com o telemóvel, eles tornam-se adictos ao virtual, a todos esses jogos e então, não conseguem conectar entre o que pensam e o que dizem. É como se os conectores não estivessem bem coordenados (EN30).

Agora que regressamos ao presencial, os estudantes estão super adictos ao virtual, já não têm receios, não querem ler, não têm análise compreensiva da leitura, estão um pouco mais conformistas, desenvolvem pouco a inteligência emocional, intelectual e espiritual. Nós, docentes, fazemos o impossível, sobretudo no nível médio, já estão na pré-adolescência, uma outra etapa, na qual se afirma a rebeldia dos estudantes. Então, esse seria o impacto deste período porque não querem nada com os estudos (EN30).

O retrocesso deu-se também no plano disciplinar, mas também na utilização do telemóvel: crianças de 13 anos apenas querem estar no telemóvel, no TikTok, não sei. Portanto, como disse, só nos resta deixar o passado e avançar para diante. Porque temos de ajudar as nossas crianças (...) (EN30).

Esta perceção algo incontornável de que as novas tecnologias e, particularmente, o telemóvel tiveram efeitos difíceis de contrariar no momento de retorno à escola presencial não deixa, no entanto, de se manifestar sobre o pano de fundo de um receio ainda relevante com a situação pós-pandemia, mas igualmente com a perceção de que todo este período afetou efetivamente as crianças de modos muito diversos:

Outro dos efeitos foi as crianças ficarem submissas, vinham com medo e não se aproximavam de nenhum companheiro, com estigmas de que, se alguém tossia, era um pânico, tudo isso foi proporcionado por esta situação (de pandemia). Também há crianças que viveram dificuldades nos seus lugares e não conseguem integrar-se: agora no centro educativo poderiam praticar com os seus companheiros, havia já uma eloquência com os companheiros, mas há crianças que mantêm essa distância (EN30).

O lugar e protagonismo dos pais em todo este processo, sendo diverso porque caracteriza situações muito distintas (de acordo com os testemunhos, os pais ora estão mais presentes, o que tende a favorecer o processo de aprendizagem, ora são obrigados a emigrar face às dificuldades da vida, sendo o apoio às crianças assegurado, nestes casos, por outros familiares) não deixa de exprimir, face à diversidade de situações, uma perceção ambígua relativamente ao seu lugar na educação das crianças, agora que se retornou à escola presencial:

(...) o pai, ao passarmos ao presencial, pensou que (...) tínhamos que outorgar a nota ou que haverá manipulação das notas, e vimos isso no primeiro regresso, o pai não queria esse condicionalismo. (...) havia que praticar com os pais de família que, estando aqui de maneira presencial, quem classifica somos nós, quem revê somos nós. E aí foi complicado porque o pai quer continuar a orientar as tarefas dos seus filhos e não, fica claro que há uma parte de classificação (EN30).

(...) um dos efeitos que vimos como positivo, também, [foi] a integração dos pais de família nas aprendizagens, mas qual foi o efeito negativo? Foi que as crianças se acostumaram a que os pais lhes fizessem todos os trabalhos. Recebemos trabalhos incrivelmente perfeitos e o professor não sabe o que fazer porque, nestas situações, importa que as crianças desenvolvam as suas capacidades motoras finas, a sua discriminação visual, auditiva, motora (EN30).

O panorama geral de regresso às escolas não deixou, ainda, de estar sujeito a condições nem sempre as ideais para o exercício da atividade letiva, o que explica práticas diversas em função dos contextos nos quais a escola se insere:

Há escolas que não têm água corrente e não a vão ter. o tema é regressar. Há algumas escolas que já regressaram, há algumas que estão com uma modalidade híbrida, há algumas que dosearam o tempo, em que as crianças vêm dois dias por semana ou três, ou em que um grupo vem hoje e outro amanhã. Mas isto não se normalizou, não acontece em todo o país (EN06).

4.3.5 México

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|----------------------|-----------------|-----------------------------|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 1 972 550 km ²⁵⁸ |

cont.

| | | |
|---|---|---|
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 127024 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 31442 (24,8%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 19% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,781 Posição no ranking: 77 (Alto) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 6 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 14 anos |
| | População na educação primária (2022) | 12.900,303 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2022) | 98,0% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 14,5 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 9,2 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2021) | 29,6% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2021) | 47,0% |
| | Água potável – Educação primária (2021) | 74,6% |
| | Eletricidade – Educação primária (2021) | 89,4% |

Tabela 22 – Dados enquadradores do país – México.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 71 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Aprende 2.0 – Recursos do Ministério da Educação Pública que procura promover a utilização das TIC para fomentar o desenvolvimento de competências digitais;
- Aprende en casa – Recursos online que apoiam as aulas televisivas;
- Aprende en casa – Radio – Conteúdos educativos alinhados com o programa 'Aprende en Casa' transmitidos através da rádio IPN dirigidos a estudantes e jovens;
- Aprende en casa – TV – Um programa lançado pelo Ministério da Educação Pública do México que fornece lições de TV para apoiar a aprendizagem em casa, transmitindo conteúdos educativos do pré-escolar, primário, secundário e liceal com base nos currículos nacionais;
- TELEsecundaria – Sistema de programas de ensino à distância anteriormente existente para estudantes do ensino secundário em zonas rurais do país.

⁵⁸ Retirado de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$mexico](https://www.infopedia.pt/artigos/$mexico), a 21 de março, 2024.

A voz dos atores

| México (4) (4 interlocutores) | | |
|-------------------------------|---|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 03 | Académica, professora de uma Escola Formação de Professores | Nível nacional |
| EN 15 | Professor, escola rural <i>multigráu</i> (7.º aos 9.º anos) | Nível local |
| EN 23 | Professora, escola indígena | Nível local |
| EN 26 | Professora, escola rural <i>multigráu</i> (1.º ao 6.º ano) | Nível local |

Tabela 23 – Dados dos interlocutores por país – México.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

Os professores entrevistados trabalham em diferentes escolas, de diferentes localidades rurais e/ou indígenas, sendo uma das entrevistadas professora na escola normal que assegura a formação de muitos professores que virão a trabalhar em escolas de meios similares aos dos outros entrevistados:

Em Hidalgo temos um departamento de educação indígena. É todo um subsistema porque há muitos professores de educação indígena, há uma escola normal, numa região do nosso estado que forma professores indígenas, porque os forma na língua materna, na língua destas crianças. (EN03).

Muitas destas comunidades não têm acesso à Internet, a água potável nem a eletricidade, com caminhos de terra batida, vivendo as pessoas em zonas dispersas e muitas vezes com grandes distâncias entre as diferentes casas e em relação à escola.



O município é uma comunidade sem acesso à internet, sem acesso à água potável, sem esgoto. Não é uma rodovia, é uma estrada de terra batida, ou seja, não é pavimentada. É uma comunidade rural dispersa porque não é uma cidade. (...) e nos arredores ficam as fazendas de onde as crianças vêm para as aulas. As mais distantes que tenho, no momento, são a 23 quilômetros da escola e é essa distância que as crianças percorrem para vir ter comigo. A nível de eletricidade, na escola e em casa, temos um sistema fotovoltaico, que consiste em painéis solares que coletam eletricidade, e a energia que podemos usar depende se os dias estão ou não nublados, da estação do ano, se é inverno, das horas de sol e de tudo (EN26).



Nas comunidades indígenas mantêm-se as línguas locais originárias, havendo a funcionar escolas interculturais bilingues, muitas das quais são *multigráu*, podendo o mesmo professor ter alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, na mesma turma e, em certas circunstâncias, de diferentes línguas indígenas.

Ontem estava a ver que tem mais de 1.350 habitantes que falam línguas indígenas, que são línguas móveis, aqui no estado, e tem escolas interculturais bilíngues; muitas dessas escolas são *multigrau* e trabalham com alunos que falam línguas indígenas diferentes (EN26).

Estas escolas são as mais afastadas e isoladas, porque as comunidades indígenas querem preservar os seus usos e costumes, o que dificilmente aconteceria noutras circunstâncias; tal situação coloca grandes desafios aos professores, que importa ter em conta ao considerar as questões relacionadas com a Covid-19, não tendo, no entanto, existido quaisquer iniciativas específicas para elas, como nos diz uma das entrevistadas.

Relacionado com a pandemia e a pensar na educação indígena, não houve iniciativas concretas e específicas para estas populações. (...) Continua-se a ter esta visão de que todas as escolas são iguais, todas as regiões do país são iguais, todos os professores são iguais. As escolas indígenas são as mais recônditas, quase escondidas e há uma razão para isso. Na verdade, quiseram conservar os seus usos e costumes e resguardaram-se no mais recôndito do território. Para chegar a elas, há que caminhar, cruzar rios, cruzar vales, andar de burro, de cavalo. Inclusive, têm que ir buscar-te a ti, como professor para que não te percas e possas chegar à escola (EN03).

O conjunto dos entrevistados reconhece que a pandemia os apanhou, a eles e às escolas desprevenidos, por estarem habituados a aulas presenciais e não se sentirem preparados nem possuírem as ferramentas necessárias para o ensino à distância. Acresce a estas dificuldades o facto de as escolas terem permanecido totalmente encerradas ou com muitas limitações ao seu funcionamento cerca de um ano e meio.

O Covid apanhou-nos desprevenidos. Não nos apanhou capacitados para dar aulas à distância. Não tínhamos as ferramentas necessárias (...). O Covid chegou de tal forma que não sabíamos nem sequer utilizar Zoom, Meets, ou qualquer plataforma para dar aulas aos alunos (EN15).

O encerramento das escolas rurais e indígenas tornou mais visíveis e aprofundou desigualdades, com muitas crianças a não terem tido qualquer tipo de acompanhamento por parte das escolas, sem contacto presencial ou online com os professores, até por falta de meios, ficando, a esse nível, com consequências ao nível do abandono escolar, mesmo após a pandemia.



Bem... poderia dizer que não houve adaptação. Simplesmente aceitamos, reconhecemos que há brechas de desigualdade, que já eram conhecidas, mas que agora ficaram muito mais evidenciadas. Foi triste, muito triste, apercebermo-nos de que no nosso sistema educativo, há grupos vulneráveis que não foram “atendidos”. E referimo-nos às zonas rurais, que constituem 90% da população do nosso país e as zonas indígenas, que também se encontram nestas zonas rurais. Aí está a grande brecha de desigualdade, aí é onde a educação, durante a pandemia, não chegou, não aconteceu. Podemos dizer que foram grupos de meninos e meninas abandonados, por não terem a tecnologia necessária para estabelecer comunicação com o seu professor. No regresso ao presencial, regressaram apenas metade das crianças, a outra metade, não sabemos onde está. Simplesmente, teríamos que ir buscá-los, ir às suas casas, saber porque não regressaram à escola, etc. (EN03).



No caso dos professores, toda esta situação foi vivida com grande ansiedade, provocando situações de muito cansaço:

Houve um cansaço. Foi um cansaço enorme. Foram uma série de emoções negativas, ansiedade, angústia, medo, falta de informação... Um desgaste muito, muito grande para todos os professores, para todas as meninas e meninos, porque estávamos numa desolação, não sabíamos o que ia acontecer, o período de confinamento foi-se estendendo cada vez mais e mais (EN03).

Para muitas crianças a situação foi dramática – para além da falta de qualquer acompanhamento escolar, foram alvo de situações graves de violência no seio da própria família, acompanhadas de sérios problemas a nível social e económico.

Houve violência em casa, foi reportado no México, que houve muitas gravidezes de adolescentes, produto da relação com os seus próprios familiares, violência sobre as crianças. Houve crianças totalmente sozinhas nas suas casas, dado que os pais tinham de sair para trabalhar. Ficaram sozinhas, fechadas. Tudo isto provocou que não tivessem possibilidade de estar numa consciência e entusiasmo por aprender. As questões económicas também tiveram um efeito. Houve pais que perderam os seus trabalhos e muita gente passou mal, economicamente. Tudo isto não permitiu que as crianças aprendessem com prazer (EN03).

Orientações para os professores

A nível nacional, a primeira orientação foi a do encerramento total das escolas, cuja duração não foi igual em todas as regiões do país, falando os nossos entrevistados em períodos que variam entre um ano e meio e dois anos. Os professores não originários da área geográfica das escolas rurais e que, por isso mesmo, faziam deslocações frequentes, foram enviados para casa, tendo em vista diminuir os riscos de contágio. Foi enunciada uma política educativa em emergência, sendo asseguradas aulas pela televisão, em diferentes horários, mas apenas para a educação primária, e a preparação de guias, com instruções e atividades que deveriam chegar fisicamente a todas as crianças.

Houve uma política educativa em emergência, da parte do governo, do nosso presidente. Usaram a televisão como meio mais imediato para que os meninos e as meninas tivessem aulas. São aulas pré-gravadas, e que se transmitiam pela televisão, todos os dias, em vários horários, de manhã, à tarde e à noite, inclusive ao sábado e domingo e onde podias ir vendo as aulas quantas vezes quisesse. Só para a educação primária, não para a secundária. Eram aulas de espanhol, matemática, história, ciências, educação física, formação cívica e ética, etc. Então, essa foi a política mais importante. Aulas muito bonitas, com cores, com personagens, muito explicativas e deixavam tarefas/trabalhos aos alunos. No dia seguinte, as crianças tinham que fazer o seguimento dessas aulas. (...) A outra política emergencial era de fazer os “guias” /caderno. Os professores tiveram capacitação para desenvolver estes guias, de forma que chegassem às crianças, de forma física, através de papel, a nível nacional. Os guias, correspondem a cadernos, com instruções e atividades, e era necessário devolvê-las; tinham também fichas, que explicitavam de forma muito clara a atividade e o produto, porque era necessário entregar um produto. São fichas bastante bonitas, que as crianças tinham que desenvolver, mas com o apoio de adultos (EN03).

Assumindo a necessidade do ensino à distância, foram realizadas ações de formação online, para professores, sobre o uso de tecnologias que, regra geral, não terão tido grande impacto nas práticas profissionais. Para além de, para alguns professores, a necessidade de passar de aulas presenciais para aulas online, ter sido um processo muito difícil e até mesmo traumatizante, muitos

deles e muitas das crianças não tinham acesso a computadores nem à Internet. Nalguns casos, as ações de formação terão sido também demasiado tardias.

Tivemos cursos na linha de como atender as crianças de forma digital, mas não nos serviu porque nós não contamos com a tecnologia. Nós como docentes sim, mas as crianças não (EN23).

Este ano puseram uns cursos para utilizar o Zoom e o Meets, mas já era demasiado tarde. Quando precisamos, não tivemos essa oportunidade de conhecer estas plataformas para as poder utilizar melhor (EN15).

A implementação de aulas a distância foi também complexa dada a inexistência de meios tecnológicos adequados nas escolas, obrigando os professores a usar os seus próprios meios e a pagar as despesas inerentes, nomeadamente com a Internet:

As escolas onde os professores estavam não tinham computadores; cada um tinha os seus próprios meios. Alguns iam a um cibercafé (onde tem computadores e onde pode trabalhar qualquer pessoa, mas tem que se pagar) e davam aulas aí. E os alunos, alguns também iam a cibercafé para ir às aulas. (...) No que diz respeito à internet, cada um devia usar os seus próprios meios. Quem não tinha, teria de arranjar ou arranjar outra forma de comunicar com os alunos (EN15).

Ao mesmo tempo que os professores deslocados receberam a orientação de ir para casa, tendo em conta os riscos de contágios, os professores locais, em diversas situações, receberam dos seus diretores a orientação de irem às comunidades e de encontrarem as formas e os meios de acompanharem os alunos e de trazerem evidências do trabalho que conseguiam desenvolver com eles.

Tive de fechar a escola e vir para a cidade, para minha casa. Então, eu pedi autorização para ir à escola, para ver o que estava acontecendo e me disseram que não, porque se houvesse algum contágio, os professores seriam os culpados, porque eram os que iam de fora. Era a preocupação – a de levar o contágio para as comunidades rurais (EN26).

Algo que me pareceu muito mau foi darem-me os nomes dos alunos e dizerem procura-os, conhece-os e faz o que quiseres com eles, que aprendam ou não é a tua responsabilidade. Isto foi o que o diretor me disse. E foi algo muito impactante para mim. A única coisa que ele fazia era perguntar se entregaram os trabalhos, preciso de evidências. Porque nos pediam evidências de que estávamos a trabalhar todas as semanas. Então eu tinha que mandar a foto dos meus alunos na comunidade, ou de ter evidências de que fizeram os trabalhos que eu propus. Estávamos a trabalhar desta forma, cada semana enviava as evidências. E se trabalhasse no Zoom ou Meets, também tinha que ter provas, mesmo de quantos alunos estavam a trabalhar nestas aplicações (EN15).

Apesar da importância atribuída à existência dos programas de televisão e aos guias e fichas para os alunos, não deixam de ser apontados diversos problemas vivenciados em muitas famílias, com repercussões negativas para as crianças e para o acentuar das desigualdades.

A televisão não teve muito bons resultados, porque, nalgumas zonas do país é necessário pagar o serviço para ver, enquanto noutras zonas é gratuito. Então, nem todos puderam ver estes programas. As crianças queixaram-se porque as aulas eram muito repetitivas e cansavam-se de ver o mesmo. (...) No que se refere aos guias e às fichas, os adultos, alguns estavam a trabalhar, outros não têm paciência com as crianças, batiam-lhes, era um sofrimento e as crianças já não queriam as fichas. Ainda que a ficha em si fosse bonita, e o produto a devolver divertido, a relação com os

pais ou outros adultos, dificultava. Criava um caos. Por isso digo que houve violência, porque o adulto tinha de encarregar-se de que a criança fizesse a ficha (EN03).

Na fase de regresso gradual às escolas, os professores receberam diversas orientações relativas a questões sanitárias, a medidas de higienização e ao uso de máscaras, bem como a alterações no funcionamento das escolas.

A nível geral deram-nos orientações de como nos cuidar, de como proteger as crianças, tanto os docentes como os alunos. Manter a distância, utilizar as máscaras, o modo de lavar as mãos, quando um tossir o outro vira-se, cobrir-se (...) revezamento de aulas, e assim se trabalhou (E23).

Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

As vivências narradas pelas professoras e professor entrevistados são diversas, não só porque uns residiam relativamente próximo das comunidades e outros em regiões mais afastadas, tendo recebido orientações diferentes para lidar com a situação, mas também porque as escolas e as localidades onde lecionam, bem como as crianças e as famílias lhes colocavam desafios variados. Independentemente da diversidade de situações vivenciadas todos dão conta de o encerramento das escolas ter dado origem a momentos de grande ansiedade pelo facto de terem de alterar profundamente os modos de trabalho pedagógico presenciais e de passar a lidar com o ensino à distância e com tecnologias para as quais a maior parte não se sentia preparada. A ansiedade dos professores, das crianças e das famílias, não poderá também ser desligada do tempo de encerramento das escolas, que se foi prolongando, sem fim à vista.



Foi difícil também porque os alunos não tinham acesso às tecnologias, não tinham telemóveis ou tablets, há alunos que nem sequer têm luz em casa, por questões económicas. Então, foi complicado dar aulas à distância (EN 15).



Eu sinto que esses dois anos foram uma perda de tempo para nós porque podíamos ter feito muitas coisas e não fizemos. Também não nos permitiam entrar nas escolas e nós queríamos entrar para trabalhar, para melhorar, para ajudar as crianças, mas os chefes, os supervisores diziam – “Se algo se passar, porque vocês viajam, encontram-se com muitas pessoas, se alguém, os alunos, chegassem a morrer por esta doença, vocês seriam os responsáveis”. Isso era o que temíamos (EN 23).

Eu sentia-me muito culpada por não conseguir fazer nada, mesmo sendo algo que estava fora do meu controle. Eu sentia-me muito culpada porque comparei o que estávamos a fazer com o que fazíamos antes e senti que ficava a dever muito às crianças e às famílias. Foi muito difícil e eu senti-me um pouco frustrada, porque eu dizia: como é possível que eles não nos deixem fazer nada e como posso eu ficar entre a espada e a parede? (...) Mais tarde, as autoridades também começaram a procurar outras alternativas e também nos deram, como professores, mais espaço de autonomia na tomada de decisões. E foi aí que eu mudei esse sentimento de culpa. No ano letivo seguinte, eu pude utilizar todos os recursos que tinha, não só eu, mas também as crianças, a comunidade, e aproveitar o que já tínhamos feito antes, em sala de aula (EN26).

A diversidade de vivências e de experiências identificadas e narradas pelos professores é muito rica, tornando bem patente a sua enorme preocupação com os seus alunos e o seu compromisso

profissional, procurando e trabalhando a partir das orientações recebidas, das melhores soluções que encontraram para a realidade de cada escola e comunidade, muitas vezes com grandes sacrifícios pessoais e suportando as despesas inerentes ao trabalho desenvolvido, nem sempre com a melhor compreensão por parte das famílias.

De um modo geral, todos os professores referem o recurso aos guias e às aulas pela televisão, embora a maneira de fazer chegar o material aos alunos e de os trabalhar com estes nem sempre tenha sido a mesma, destacando-se o esforço para o fazer o mais possível presencialmente. O recurso à televisão é muitas vezes referido como não sendo fácil ou exequível uma vez que nem todas famílias tinham televisão ou não tinham televisão por cabo, para além das dificuldades em assegurar a existência de eletricidade durante períodos de tempo longos, nomeadamente quando eram várias crianças na mesma família. Um outro problema associado aos programas de televisão prendeu-se com a sua inadequação a muitas escolas rurais e indígenas, não só pelos modos de falar (sendo que muitas crianças indígenas têm o espanhol como 2ª língua) e de comunicar, mas também pelo facto de, em muitas delas, as turmas serem *multigráu* (do 1.º ao 6.º ano), com possibilidade legal de não seguirem os programas pela mesma ordem das outras escolas. Esta situação originava que muitos dos conteúdos abordados não tinham sido ainda trabalhados nestas escolas, tendo sido trabalhado outros.

Alguns professores tínhamos de ir até às casas dos alunos para entregar um caderno de atividades, casa por casa, a cada aluno, porque não tinham as condições necessárias para darmos aulas. Tínhamos de caminhar, às vezes por calçadas, veredas... levar o material impresso, e os alunos não podiam cobrir/pagar-nos esse material, então saía da bolsa do professor. (...) Os pais começaram a questionar-nos sobre o porquê de não darmos aulas, o porquê de só entregarmos trabalhos. Então, nós tínhamos que, às vezes, gravar as nossas aulas... Ou ir dar aulas a uma comunidade, por exemplo se tínhamos cinco alunos numa comunidade, ir dar aulas a esses cinco alunos e de seguida ir a outra comunidade, dar a outros cinco alunos, e assim andávamos. (...) Cada um tinha que arranjar a sua forma de deslocar-se e comunicar-se com os seus alunos (...) Num determinado momento passou a haver aulas na televisão, já não era só a escola. Quando ia às comunidades, via em qualquer TV. Eles tinham que individualmente ver as aulas, que eram das 8 as 12, nas suas próprias casas. Estas aulas eram para todos os alunos de todo o país. Nós planeávamos ao sábado e domingo, e era-nos dada a programação da semana seguinte. Na segunda-feira eu ia dar as atividades de toda a semana, que eram feitas de acordo com a programação da televisão e o planeamento que tínhamos feito. Dava-lhes toda a semana para que vissem as aulas e trabalhassem e na sexta eu recolhia as tarefas e tirava dúvidas. Também havia programas de rádio, mas quase ninguém ouvia o rádio (EN15).

Também havia a televisão, mas os canais que implementaram para as tele aulas eram pagos. Lembro que tinham de ter TV a cabo, mas não tinham. Então a única ferramenta que nós tínhamos eram os caderninhos que fazíamos para eles. Os alunos que tinham maiores capacidades de raciocínio entendiam as atividades facilmente, mas há crianças que ficaram um pouco atrasadas, porque nas aulas presenciais já era difícil de entender por conta da língua. Tem vezes que os alunos não dominam bem a língua espanhola, e no geral os livros vêm todos em espanhol, e há palavras que não dominam, que não entendem e isso dificultava muito (EN23).

Também houve um problema com os programas de televisão. Eles seguiam a ordem dos conteúdos do currículo, mas os professores de *multigráu* têm autonomia para alterar essa ordem. Então o problema era que os programas eram classificados e ordenados de acordo com o currículo. E com os meus alunos, trabalhei com

um tema comum e segui uma ordem muito específica para minha dinâmica em sala de aula, que era diferente da ordem que passava na TV (EN 26).

O recurso à utilização de redes sociais, como o WhatsApp, ou de aulas à distância, através do uso de plataformas digitais aparece muito associada às condições específicas de cada município e dos alunos que frequentam essas escolas.

Em 2021 fui trabalhar para um outro município onde há mais sinal, internet. Aí também comunicava com os alunos via redes sociais. Com os do município podia ter comunicação, usando o Meets ou no Zoom. Outros comunicavam unicamente por WhatsApp, tinha que lhes ligar a perguntar se já tinham feito os trabalhos, sobre as suas dúvidas. Com outros, só nos víamos à segunda e à sexta, e alguns só à segunda porque à sexta estavam a trabalhar para ajudar em casa, com a economia (EN15).

Uma das professoras refere que a possibilidade que teve de, efetivamente, trabalhar à distância com os seus alunos, se deve ao facto de a sua escola possuir, antes da pandemia, 10 computadores (o que não é comum em escolas rurais) e de ela já trabalhar com as crianças e com as suas famílias, a partir da criação de um clube de computação, nos programas básicos do Office e numa plataforma específica pública, disponibilizada pelo governo desde 2007, com um motor de busca que lhes permitia fazer pesquisas sem acesso à Internet. Aproximadamente seis meses após o encerramento da escola, foi possível, a esta professora, desenvolver uma estratégia de empréstimo de computadores aos seus alunos, o que se revelou fundamental para o trabalho que conseguiram desenvolver, tornando-se, também, num processo muito gratificante para a docente.

Sem saber, eu já estava a preparar os meus alunos para esse tipo de situação porque tínhamos criado o clube de informática. Trabalhei com eles nos computadores – na escola tínhamos 10 computadores, mas não havia conexão com a internet. Então, como eu usei o pacote Office básico com as crianças, eu usei um aplicativo chamado Encarta 2003, que é um mecanismo de busca que surgiu como parte de uma política pública de um governo que estava no poder em 2007, no México, que se chamava *Enciclomédias*. Então, durante a pandemia, eu consegui colocar em prática essas habilidades que tínhamos trabalhado porque desenvolvi uma estratégia de emprestar equipamentos de informática para as crianças e enviei todo o material em USB para que pudessemos trabalhar de forma assíncrona. Numa fase em que já podíamos ir às escolas levar materiais, eu dava instruções a eles, todos os dias, sobre o que iríamos fazer, sobre que vídeo ver ou que imagens consultar no USB ou em papel. Então, as crianças podiam usar os seus materiais e ter a certeza de que sabiam como fazê-lo. E, os pais também sabiam como fazê-lo porque já tinham ido ao clube de informática – eles sabiam como ligar o computador, abrir um documento, um vídeo e reproduzi-lo. Eles sabiam que poderiam carregar o computador durante as horas de maior luz, de maior energia solar (...) E durante esse ano, como eu me senti? Eu me sentia calma porque sabia que estava a fazer o que podia com o que tinha e que não estava a negligenciar os meus alunos, que era a minha maior preocupação (EN 26).

O que fica pós covid-19

É clara a preocupação da maior parte dos entrevistados com conteúdos programáticos não trabalhados e aprendizagens não realizadas durante a pandemia. De uma forma ou de outra, o seu trabalho atual centra-se nos conteúdos dos anos que os seus alunos frequentam, mas tendo sempre a preocupação com a recuperação de aprendizagens que deveriam ter sido feitas anteriormente. Esta preocupação tende a ser comum ao conjunto dos professores e das escolas com reflexos na organização dos tempos letivos. Situações de abandono escolar são também referenciadas, não sendo, no entanto, uma situação que se possa generalizar.

Nós temos um conselho técnico escolar, cada mês temos um, no qual os professores falam sobre as dificuldades que cada um tem. E planeamos atividades que respondam a estas dificuldades para trabalhar naqueles 35 minutos que nos sobram de tempo. Nesses 35 minutos temos de relacionar alguns temas com as dificuldades que têm os alunos e trabalhar essas necessidades. É dada mais atenção aos alunos que têm mais dificuldades. Usamos os condutores, alunos que estão mais avançados, ajudam os docentes para que possam avançar. Isto está agora em funcionamento, nas minhas aulas e tenho visto resultados positivos. (...) As disciplinas que não foram trabalhadas durante um tempo, continuamos a tentar retomar, fazer uma recapitulação de tudo o que deveria ter sido trabalhado. Em história, por exemplo, tento falar-lhes como um conto, uma estória. E é uma forma de irmos vendo. Com o inglês estou a utilizar uma estratégia específica. Apresento uma imagem com a tradução e vou dando outros exemplos, coloco canções, etc. Estou a tentar que aprendam o indispensável, o básico. No princípio disseram-nos que não fíamos fazer nada do programa destas disciplinas, mas eu achei que tinha de fazer alguma coisa, pelo menos um bloco, como mínimo. Para que o professor que se siga possa avançar com o segundo bloco e cumprir o programa. Na escola onde estou a trabalhar regressaram todos os alunos. Todos (EN15).

Há um programa de recuperação das aprendizagens que agora está a ser colocado mais em evidência. A urgência levou a recuperar esse programa. A primeira coisa que se fez foi diagnosticar quem estava com atraso e, surpreendentemente, percebeu-se que era a maioria. E então, no nosso caso, uma escola primária pediu ajuda à universidade para que ajudássemos as crianças com atraso e ontem estivemos com eles. E então vamos fazê-lo um a um, ou seja, um estudante universitário a ajudar um aluno. As crianças com maior atraso são as do primeiro e do segundo ano, porque são as crianças que não passaram pela educação formal para aprender a ler e a escrever e as matemáticas. Então, essas são as crianças que já identificamos que é preciso atender com urgência. E os de 5.º ou 6.º já tinham habilidades desenvolvidas, já conseguiam sobreviver, já sabem ler e escrever e a matemática básica. Eles precisam de menor apoio (EN03).

Uma das professoras entrevistadas, de uma turma *multigráu* e que já tinha uma experiência anterior de trabalho com os seus alunos e famílias com computadores, programas informáticos e um motor de busca, mais do que atrasos nas aprendizagens, reflete sobre novas e diferentes aprendizagens que a pandemia não deixou de proporcionar, o que é interessante.



Acho que a pandemia deixou muitas lições para as crianças, principalmente nos momentos de reflexão que fizemos e no que elas escreveram nos seus diários – elas aprenderam a importância da saúde, da vida saudável, porque inclusive foi um tema que ganhou muita força. Embora fosse algo que já estava estipulado nos programas, nos campos do conhecimento e do cuidado com o corpo, falar então sobre vida saudável pareceu ter um grande impacto nelas. Eram conteúdos de que já tínhamos falado, mas não tínhamos dado a importância devida, desde a alimentação saudável, a atividade física e tudo o que fomos realizando com as crianças, deixou nelas um grande aprendizado. (...) E outra coisa que ficou para as crianças foi o uso das tecnologias. Porque essas crianças, que eu atendi pelo Zoom, depois, durante as aulas presenciais e remotas, essas mesmas crianças, também me perguntavam, professora, a gente pode se conectar pelo Zoom, à tarde?

Então, mesmo tendo retornado às aulas presenciais, continuamos usando as videochamadas porque também percebemos a importância delas. Se houve aprendizagens que não foram aprofundadas, houve muitas áreas de oportunidade e isso ficou evidente no diagnóstico inicial do ano letivo seguinte (EN26).



E, para muitos docentes, a situação vivenciada proporcionou igualmente um conjunto muito significativo de aprendizagens, dadas as próprias alterações que tiveram de fazer nos seus modos de trabalho com os alunos e o conhecimento e domínio que passaram a ter de um conjunto de instrumentos pedagógicos que nunca tinham utilizado. Sendo estas as mais óbvias, não deixa de ser muito significativo o testemunho de um dos entrevistados sobre o que mais aprendeu com a Covid-19.

O que mais aprendi com o Covid é que precisamos das emoções, de sentir prazer a aprender. Precisamos conhecer estes miúdos, saber porque se sentem tristes, porque se sentem mal... porque não aprendem. Preocupar-nos mais com eles, mais do que com o programa, porque com o tempo pode cumprir-se o programa. Mas ajudar estas crianças para que se sintam com prazer a aprender é fundamental. Isto é o que mais aprendi. Conhecer os alunos ajudou-me imenso no meu trabalho, conhecer as suas problemáticas é fundamental. As emoções dos alunos, é necessário resgatá-las sempre. Para isto é fundamental estar uns com os outros. Mesmo, como professor, eles, por vezes contam-me as suas coisas, até mesmo sobre a vida familiar (EN15).

Perceções sobre a educação digital

De um modo geral todos os professores reconhecem a importância da escola ter projetos que mobilizem as tecnologias digitais e processos de educação digital, para o que todos salientam a necessidade de as escolas e as comunidades possuírem as condições e os meios para ter computadores, aprender a trabalhar com eles e aceder à Internet. Em muitos casos é mesmo salientado o papel insubstituível da escola para que as crianças e as suas famílias, nomeadamente nos meios rurais, possam usufruir das vantagens que o digital pode trazer às suas vidas, permitindo o acesso e o contacto com outros conhecimentos. Mas esta não é ainda a realidade de muitas das escolas em que os nossos entrevistados trabalham, obrigados, muitas vezes, a gastar dos seus próprios recursos para que as crianças possam ter acesso à sua utilização. Independentemente desta perspetiva, é muito clara para todos a importância da educação presencial, do contacto, da relação pessoal, pelo que assumem que a educação digital nunca poderá/deverá substituir a presencial, devendo ser encarada como um processo complementar significativo. O que se passou com o encerramento das escolas deixou marcas e originou alterações de comportamentos nas crianças e jovens que precisam de ser acompanhados.

A educação digital é de bastante ajuda, os alunos aprendem, inclusive o professor aprende utilizando essa tecnologia, mas quando não se tem os meios necessários ou indispensáveis, na verdade não funciona. Quando um aluno não tem internet, dinheiro suficiente para carregar o telemóvel, por mais que o professor prepare uma aula estupenda, não vai funcionar. Para dois alunos sim, mas aos outros que poderemos oferecer? Eu creio que trabalhar com a tecnologia é fascinante, ajuda bastante... faz com que desfrutes mais da tua profissão, mas quando não existem os meios suficientes, não funciona para nada. O presencial e o online são importantes. Por vezes, víamo-nos no Zoom, mas quando fomos ao presencial, coíbiam-se, tinham vergonha... quando estávamos em Zoom eram completamente diferentes. Eu penso que ambos são indispensáveis, temos que atuar com os dois. Vejo que, agora com as

tecnologias, os alunos têm mais dificuldades de comunicação entre eles. É muito difícil que eles interajam, que comecem um tema... Detrás da câmara sentem-se muito seguros, mas quando estão presencialmente ficam com medo... eu penso que é necessário equilibrar este processo de tecnologia com o presencial. Isso é fundamental. (...) A tecnologia não pode substituir o presencial, precisamos de estar frente a frente, pessoa a pessoa (EN15).



Eu acho que ainda tenho um longo caminho a percorrer para aprender a trabalhar com educação digital, porque sei que não se trata apenas de mostrar um vídeo ou dar um jogo online para as crianças; vai muito além. Então, eu reconheço que ainda precisamos aprender a usá-la como deve ser, pois tem muito potencial. Mas, falando da minha perspetiva, acho que estamos no caminho certo, porque as crianças da área rural, onde eu trabalho, se não fosse pela escola, teriam muito pouca chance de ter acesso a essas ferramentas digitais. Então, a escola abre o leque de possibilidades para que eles conheçam o que existe (EN26).



4.3.6 Uruguai

Dados enquadradores do país e medidas de resposta oficiais à covid-19

| | Indicador | Dados |
|---|---|---|
| Indicador geográfico | Área geográfica | 176 220 km ²⁵⁹ |
| Indicadores demográficos | População total (2022) (milhares) | 3423 |
| | População com 14 anos ou menos (milhares) (2022) | 660 (19,3%) |
| | Percentagem de população rural (2022) | 4% |
| Indicadores de desenvolvimento humano | Índice de desenvolvimento humano (2022) | Valor: 0,830 Posição no ranking: 52 (Muito alto) |
| Indicadores relativos à educação | Número de anos na educação primária | 5 anos |
| | Número de anos de escolaridade obrigatória | 14 anos |
| | População na educação primária (2022) | 281,879 |
| | Grau de conclusão da educação primária (2022) | 98,9% |
| | Número de anos de escolaridade esperados (2022) | 17,4 |
| | Média de anos de escolaridade (2022) | 9,1 |
| Indicadores relativos às escolas (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Internet para fins educativos – Educação primária (2021) | 100% |
| | Computadores para fins pedagógicos – Educação primária (2021) | 100% |

⁵⁹ Retirado de [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$uruguai](https://www.infopedia.pt/artigos/$uruguai) a 21 de março, 2024.

cont.

| | | |
|--|--|------|
| Indicadores relativos às escolas | Água potável – Educação primária (2021) | 100% |
| (Proporção de escolas com acesso a serviços básicos) | Eletricidade – Educação primária (2021) | 100% |

Tabela 24 – Dados enquadradores do país – Uruguai.

Covid-19 e medidas de resposta oficiais

Número de semanas de encerramento das escolas – 40 semanas.

Plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem:

- Plan Ceibal – Recursos para professores e alunos acessíveis a partir de qualquer dispositivo, bem como programas remotos, que ajudam a mitigar os efeitos da suspensão das atividades educativas devido ao encerramento temporário dos centros educativos;
- TA, Tiempo de Aprender and C+ – A Administração Nacional de Educação Pública, Televisión Nacional Uruguay (Canal 5) e Plan Ceibal oferecem uma série de televisão para estudantes do ensino fundamental e médio e suas famílias.

A voz dos atores

| Uruguai (4) (5 interlocutores) | | |
|--------------------------------|---------------|--|
| ID Entrevista | Posição/Cargo | Perspetiva a partir da qual aborda as questões |
| EN 07 | Académica | Nível regional |
| EN 28 (2 interlocutores) | Académicos | Nível nacional |
| EN 31 | Professor | Nível local |
| EN 32 | Professora | Nível local |

Tabela 25 – Dados dos interlocutores por país – Uruguai.

Suspensão da atividade presencial nas escolas

A situação do Uruguai face à suspensão da atividade presencial nas escolas e aos mecanismos acionados para lhe fazer face retrata um posicionamento de alguma estabilidade se, para tanto, se considerar haver uma preparação prévia já em curso desde o ano de 2007 sob o ponto de vista da disponibilização de recursos digitais nos espaços escolares:

No Uruguai, antes da pandemia já estava montado um cenário digital (vinculado ao chamado plano Ceibal [Plano de Conectividade Educativa de Informática Básica para a Aprendizagem]), que começou em 2007 e se traduziu no modelo ‘um computador por criança’ e um conjunto de dispositivos e infraestruturas de conteúdos digitais para trabalhar na educação pública, tanto a nível do primário como da educação média, educação terciária, formação docente, etc. (EN28).

Se é neste cenário de alguma capacidade de resposta instalada que se faz face aos impactos da pandemia, tal não obstaculiza, quer a perceção de uma infraestrutura disponível, mas cuja utilização era ainda modesta – não deixando de implicar, por isso, uma adaptação em tempo curto e

turbulento – quer a insuficiente disponibilidade, particularmente no que se refere aos contextos de ruralidade, de redes de comunicação operacionais:

As crianças das escolas rurais, como qualquer criança no Uruguai, tem acesso aos seus dispositivos. O problema é que, o lugar de acesso à internet muitas vezes é a própria escola, mas a escola estava encerrada e não tinham acesso a redes a partir das suas casas (...). A maioria da desconexão nas famílias é porque não podem pagar o custo de um serviço WiFi para poderem estar conectados (...), mas também é certo que há lugares do departamento os quais, mesmo tendo possibilidades económicas para aceder, não se acede por uma questão geográfica de lugares de inacessibilidade às redes (EN31).

Pese embora a rede de escolas rurais ser significativa, a baixa percentagem e dispersão da população fixada nos meios rurais resulta naquilo que os nossos entrevistados caracterizam como ‘escolas de baixa escala’ (EN28) – com um número reduzido de alunos – e, por isso, de professor único ou ‘escolas unidocentes’ (EN28). O impacto destas características na atividade das escolas é a necessidade de recorrer ao modelo da classe *multigrau*, na qual “o professor é diretor da instituição e professor de todos os graus”:

Há uma aula *multigrau* ou várias, mas em todas as escolas há aulas *multigrau* porque o *multigrau* se reporta à questão da escala (...). O *multigrau* não aparece porque a escola é rural, mas sim porque a escola é pequena, porque o ratio docente-alunos não permite que cada grau tenha o seu docente (EN28).

Esta particularidade das escolas rurais é, no entanto, problematizada na medida em que, na sua formação base os professores não são preparados para trabalhar neste regime *multigrau*:

Os professores para as zonas rurais formam-se de forma igual aos outros, embora haja, posteriormente, um curso de especialização, mas... é depois de ter começado a trabalhar. Não é prévio. Não há uma formação específica prévia para o meio rural (EN7).

A relativa invisibilidade de uma preparação específica para escolas em meio rural – “para os estudantes que estudam em Montevideo, a prática rural é optativa (...), para os do interior é de um mês, o que também é muito pouco, mas é obrigatória” (EN28) – parece relacionar-se com a expectativa laboral, tendencialmente dominada pela oferta de empregos nos contextos urbanos, mas ignorando a transversalidade de alguns aspetos de uma ‘pedagogia rural’:

A questão do *multigrau* é uma questão que designamos pedagogia rural, a qual tem a ver com o *multigrau*, tem a ver com a questão social de como a escola se vincula ao meio, etc., é algo que não é exclusivo nem termina com a sua aplicação na escola rural. Concebemos hoje o *multigrau* também para entender práticas de ensino em escolas urbanas não *multigraduadas* como práticas de atenção à diversidade a partir do didático (EN28).

Orientações para os professores

As orientações emanadas dos órgãos governamentais sempre acentuaram a necessidade de os professores passarem ao trabalho virtual, “que todos trabalhassem de forma virtual, que todos tivessem algum encontro síncrono com os seus alunos..., pensando que todos teriam acesso de forma igual” (EN7). Se esta desigualdade era percebida (embora não haja relatos, por parte dos nossos entrevistados, por exemplo, de abandonos, de se perder o rasto a uma ou outra criança), ela implicou, em consequência a identificação de outros modos de aceder aos alunos quando as dificuldades de comunicação virtual prevaleciam.

Os e as entrevistadas distinguem um primeiro ano, no qual se assistiu a algum caos nas próprias orientações emanadas dos órgãos do ministério e um segundo ano, já fruidor das aprendizagens desse primeiro ano, no qual as orientações pareciam mais precisas e claras:

[No primeiro ano houve] alguma orientação, principalmente relacionada com a forma de avaliar, a frequência de contacto com os alunos e a forma de estabelecer contacto com os alunos. No segundo ano, com toda a experiência do ano anterior, com os resultados das práticas, com a experiência dos resultados que tivemos e dos problemas, das coisas que podiam ou não acontecer..., então enviaram documentos com orientações mais claras (EN7).

Reconhece-se a importância do acompanhamento aos professores a partir da cadeia hierárquica e, numa fase inicial, da maior prevalência de “normativas de infeção: saíram circulares, não sei, centenas de circulares (...), todas para dar-nos as bases para fazer esse trabalho” (EN32). Reconhece-se, por outro lado, ter sido um trabalho “de ensaio e erro, obviamente porque ninguém sabia como tínhamos de fazer, mas fez-se e deram-nos muita ajuda” (EN32). Esta entrevistada descreve ainda uma mudança de perspetiva na relação com as famílias imposta pela situação de pandemia:

Nós detetávamos as carências ou as dificuldades ou as coisas que não conseguíamos fazer. Por exemplo, os grupos de WhatsApp. Antes, quando eu estudei (há seis anos) os inspetores diziam que não era conveniente ter um grupo no WhatsApp com os pais, não era conveniente que o papá soubesse o telefone da professora, talvez do diretor nas escolas onde havia diretor. (...) nesse momento, em pandemia, a professora teve de abrir as portas da sua casa e se a inspetora te dizia, ‘bom, se não se podem contactar por Zoom, bem, por WhatsApp’. E qual foi o telefone escolhido? E o telefone da professora teve de mudar toda a perspetiva (EN32).

Um outro impacto relevante no que se refere às escolas rurais foi o facto de terem sido estas as que mais cedo voltaram ao presencial, embora a ritmos diferentes ainda ditados pela situação de pandemia:

As escolas rurais no Uruguai estiveram fechadas alguns meses, outras estiveram um mês e pouco porque dependia das características de cada escola. As escolas com professoras da localidade e pequena quantidade de crianças foram as primeiras a voltar ao presencial. E as escolas já um pouco maiores e, sobretudo, com pessoas que vinham das cidades e onde já havia casos de Covid, foram as últimas porque tinham de tomar todas as precauções porque sempre se colocou a questão do regresso à educação presencial não ser motivo para um disparar de casos e de perda de controlo da pandemia como aconteceu em muitos lugares (EN31).

Esta questão é ainda acentuada por um outro entrevistado que menciona não terem tido estas escolas orientações diferentes das escolas urbanas, mas distinguirem-se pela celeridade do seu regresso ao presencial:



As escolas rurais foram as que primeiro regressaram ao presencial e isso não é menor porque gerou uma movimentação importante, as escolas rurais estiveram muito presentes na opinião pública, na imprensa, foram muito visibilizadas pelo facto de, tanto em 2020 como em 2021 serem as primeiras a regressar ao presencial (EN28).



Vivências e experiências educativas em tempos de covid-19

As experiências educativas relatadas acentuam a importância da existência, prévia à pandemia, de um plano de digitalização e de recursos digitais já disponíveis, não deixando, porém, de reconhecer que a sua utilização, agora intensiva, deixou perceber algumas falhas ou lacunas, menos nos dispositivos e mais na disponibilidade das redes de comunicação e da internet. Esta situação afetou com mais significado as escolas rurais, dado o seu maior isolamento:

Na educação rural o que aconteceu foi que, embora todas as escolas rurais do país estivessem e estejam vinculadas ao plano Ceibal, (...) nos meios rurais e durante a pandemia, colocaram-se alguns desafios até então invisibilizados. Por exemplo, a facto de que, nem em todas as áreas rurais havia conexão à internet suficiente para poder processar este tipo de educação e levá-la aos lugares. Em alguns casos, na escola não havia problema porque a escola dispunha de internet, mas as crianças na sua casa não tinham internet e, portanto, houve necessidade de recorrer a mecanismos alternativos (EN28).

Se o recurso ao WhatsApp foi predominante, como já antes se referiu – “onde não se podia usar uma plataforma, podia-se usar o WhatsApp (...) como maneira de comunicação com as crianças” (EN28), outros recursos foram mobilizados como “o uso da telefonia ou mensagem de texto e, noutras situações, o uso do papel, papel que se deixava em algum lugar de referência onde os pais das crianças pudessem ir buscar a tarefa ou proposta educativa” (EN28).

Não se pode deixar de salientar, neste particular, o uso da rádio enquanto dispositivo para aceder a lugares mais distantes e isolados – “um departamento que tem (...) uma complexidade geográfica sobretudo relativamente ao acesso não apenas físico, mas também ao sinal telefónico como ao sinal de internet” (EN31) – num país que dispunha já de uma infraestrutura de comunicação digital assinalável, numa combinação bem-sucedida de velhas e novas tecnologias:

Ocorreu-me, através da memória que tinha dos meus primeiros anos naquela primeira escola rural, onde nos chegavam materiais através da rádio – porque não tínhamos nada, nem sequer um telefone, nada, absolutamente nada – poder apelar a esses velhos programas de rádio (...) para, pelo menos, compensar as muitas famílias e crianças rurais que tinham perdido o contacto com a sua professora porque, por mais que esta mandasse uma mensagem de texto, muitos não acediam ao dispositivo ou ao sinal necessário (EN31).

O programa, designado ‘A Rádio e a Escola, um livro nos unes’ foi possível implementar dada a disponibilidade e colaboração das próprias rádios – “todas as rádios o fizeram de forma gratuita, ou seja, nenhuma rádio cobrou o que quer que fosse para emitir os programas” (EN31) – e adquiriu uma dimensão educativa, tanto mais relevante quanto transcendeu o espaço e os destinatários da escola:



Acreditamos que era um desafio esse espaço de rádio dirigir-se a ouvintes muito mais diversificados do que aqueles que podem estar dentro de uma aula escolar, os quais podiam também sentir-se parte deste conteúdo cujo objetivo, em definitivo, era puramente didático (EN31).



O impacto de uma iniciativa tomada por causa da situação gerada pela pandemia foi tanto mais relevante quanto essa iniciativa permaneceu para além da pandemia, explorando modos de funcionamento que mobilizavam atores e saberes locais, como veremos adiante.

Relativamente a outras iniciativas, destaca-se a formação dirigida aos professores para lidar, agora de forma intensiva, com as novas tecnologias, resultando um saldo nem sempre positivo:

A formação para os professores também estava sob responsabilidade do plano Ceibal. Como o plano proporcionava as plataformas, começaram a abrir-se cursos virtuais (...) para aprendermos a utilizar algum recurso virtual que nos permitisse..., sei lá, fazer esquemas colaborativos, edição de vídeo, etc. distintas coisas que dessem uma ferramenta extra ao professor. (...) No que diz respeito à formação didática em tecnologia não houve nada. É como se se tivesse trasladado a didática tradicional a moldar-se a esta nova forma de trabalho com as plataformas digitais (EN7).

Mas é ainda a mesma entrevistada que reconhece, globalmente, que o período pandémico foi um momento de aprendizagens relevante, embora nem sempre nas condições ideais, por vezes com reflexos na saúde dos próprios professores:

Foi muito stressante para todos, os professores passaram a ter situações médicas devido a estados nervosos muito graves. (...) Todos tiraram algo de positivo, seja no que diz respeito à metodologia, no pensar como integrar as tecnologias nas aulas, em ver como as crianças aprendiam de outras formas e trabalhavam e tinham a possibilidade de fazer outras coisas, expandir a aula porque, muitas vezes ficamo-nos no que podemos fazer nas 4 horas de aula (EN7).

Estas aprendizagens dos professores na situação de pandemia tinham uma natureza permanentemente adaptativa face aos obstáculos com que estes se iam deparando, nomeadamente ao nível, mais uma vez, das limitações comunicacionais:

Eu trabalhei por WhatsApp porque a escola tinha muitas famílias que não se podiam conectar aos computadores, porque não entendiam. Temos ainda no campo gente adulta que não sabe escrever ou que não entende. Às vezes não podem ler, então preferia fazê-lo por WhatsApp. Gravava uns vídeos para as crianças, enviava a classe gravada e depois dávamo-nos esse espaço de ida e volta, de perguntas e respostas com as famílias e as crianças (EN32).

Este espaço de ida e volta era por vezes complementado pela entrega em papel dos trabalhos propostos às crianças, tarefa assegurada pelos pais e modo de garantir um acompanhamento que permitia, igualmente, ir percebendo a situação das crianças. Por outro lado, e dada a circunstância das escolas rurais voltarem ao registo presencial mais cedo que as demais, as experiências aí registadas nem sempre foram vistas com o maior sucesso, já que se confrontavam com o desafio de regimes híbridos (em parte explicados, por exemplo, pela situação de infeção com corona vírus por parte de alguns professores):

A escola rural teve um protagonismo de referência muito forte durante a pandemia, já que foram as primeiras a voltar ao presencial e à questão híbrida, em definitivo, do presencial com o virtual. Isso também sucedeu, o presencial não foi por muito tempo absoluto, foi híbrido – uma parte presencial e outra virtual, o que gerou, na minha opinião, algumas complicações de ordem pedagógica, digamos, face ao desafio de manter os dois formatos de maneira simultânea, desafio que hoje permanece por parte dos docentes (EN28).

Outros testemunhos salientam ainda algum contraste entre o meio urbano e o meio rural em termos da acessibilidade ao sinal de rede, sobretudo, mas reconhecendo que foi nos meios urbanos e, particularmente, nas zonas mais periféricas destes que os efeitos da pandemia mais terão acentuado situações já desestruturadas (designadamente, pelo desinteresse dos pais ou ainda pela situação de perda de emprego de um número significativo):

No meio urbano, nas zonas mais carenciadas, onde há um descrédito da escola e uma reduzida valorização da escola, (...) os pais não estão interessados em que os seus filhos vão à escola aprender, eles vão à escola satisfazer necessidades básicas: comer, levar algo para casa e, lamentavelmente, nalgumas escolas vão e se podem roubar algo, e ganhar algum dinheiro, também (EN7).

A pandemia agravou as situações de pobreza, sem dúvida. Cada dia havia mais gente na rua, a pedir, na fila para levar um prato de comida (...). Muitas pessoas ficaram sem trabalho, muitíssimas. A situação social agravou-se muitíssimo com a pandemia (EN7).

O que fica pós covid-19

O regresso pleno ao presencial não se deu sem um conjunto de receios ainda vinculados à pandemia, mas trouxe igualmente algumas alterações importantes nas próprias práticas de aprendizagem, designadamente, pelo recurso a medidas remediativas, nem sempre bem recebidas:

No início veio uma ordem das autoridades, para o nível inicial e primária nenhuma criança devia ter classificações. E propondo que se comesse a pensar num ciclo, 2020 e 2021; tudo o que começamos em 2020 teria de ser retomado e reforçado em 2021. Então, começamos a ter esse olhar de ciclo, mas enfrentamos a cultura dos pais, que exigiam uma classificação no final do ano. Foi um choque enorme explicar-lhes que o filho não teria uma classificação, que a avaliação ia ser diferente, que íamos ter em consideração determinadas competências, determinados conhecimentos para ir avaliando, que isto se ia retomar, que se ia reforçar no ano seguinte... foi bastante difícil (EN7).

Estas medidas remediativas parecem confirmar o testemunho da perceção de perdas importantes no período da pandemia, pelas limitações do próprio recurso aos dispositivos digitais:

Perdeu-se muito, sim, perdeu-se muito, há que o assumir. (...) vai-se agora tratando de encaminhar as crianças e tratando de chegar de novo àquilo que ficou pendente pelo caminho (...). Não é a mesma coisa dar aulas numa classe onde temos a atenção de todas as crianças ou ir a cada 40 minutos ou meia-hora dando a aula, classe por classe, não é a mesma coisa. Então, claro, escaparam coisas, faltaram coisas, dá-te conta..., (...) vês desconhecimento. Essas crianças estiveram muito tempo sem sair! (EN32).

Este afastamento das crianças é percebido, sob o ponto de vista da aprendizagem, como gerador do dito ‘desconhecimento’, o que, por sua vez, implicou mudanças nas próprias práticas dos professores, designadamente no que toca aos saberes cujas dimensões práticas são mais solicitadas:

(...) é impressionante a enorme falha que há nestas gerações porque lhes faltou o contacto com esta pessoa que as ajudava a pegar no compasso, a saber lidar com ele, saber como colocá-lo na folha..., o praticar; o enganar-se de repente [e poder] mostrar a alguém que o possa orientar na atividade. (...) quando voltamos foi necessário fazer coisas mais práticas; de levar as crianças ao terreno, ao campo, de ir à horta, ao laboratório..., fazer uma observação direta, coisas que durante a virtualidade não puderam fazer porque faltava a orientação do docente (EN7).

Esta constatação gerou ainda a necessidade de ir definindo prioridades e modos de trabalho que integrassem estas preocupações, nomeadamente, “sugeri[ndo] aos docentes que fossem e voltassem nos conteúdos, fazer a espiral, ir e voltar, para se assegurarem que todos acedam de alguma forma ao conhecimento” (EN7). No entanto, outras dimensões, igualmente importantes na escola, embora porventura menos acentuadas, foram destacadas como muito relevantes, designadamente, o contacto físico:



As pessoas voltaram a abraçar-se (EN32).



Quanto tempo estivemos sem nos abraçarmos? Dois anos e pico. Antes [da pandemia]



era comum a gente abraçar-se e isso perdeu-se, só recentemente estamos a fazê-lo de novo. E custa às crianças; por vezes, crianças de 4 anos custa-lhes abraçar-te porque estiveram 2 anos..., e agora vão começar a abraçar-se de novo (EN32).



Neste retorno do período pandémico repescamos ainda a iniciativa da rádio cujo impacto transcendeu o próprio período da pandemia, identificando pertinências outras que lhe deram, igualmente, uma outra projeção:

Com o passar do tempo e a presença das crianças e da professora na escola, começou a surgir a ânsia de pôr as crianças a gravarem os programas, que depois me enviavam para eu os difundir. Aí iniciou-se um caminho inverso no qual, em vez de emitirmos nós o programa, ao revés, o que fazíamos era apresentar um programa feito a partir de uma escola, às vezes praticamente inacessível. (...) E depois das crianças, vieram também as famílias e os vizinhos (EN31).

A iniciativa 'A Rádio e a Escola, um livro nos une' foi gradualmente identificando outros propósitos e envolvendo outros participantes, numa dinâmica que alargou o alcance inicial – “neste momento participam 8 emissoras, eram 3, porque foram passando umas às outras porque consideravam um bom conteúdo” (EN31) – e foi, inclusive, integrada numa publicação da UNICEF sobre estratégias docentes em tempo de pandemia. Ao alargamento do espaço de difusão correspondeu um alargamento da participação e das temáticas a abordar: desde um cerqueiro, habitante de um povoado onde chegavam as emissões da rádio,

poeta repentista, ou seja, que geralmente não escreve nada, diz tudo de memória (...) e o mais interessante é que, esta pessoa é analfabeta, ou seja, não sabe ler e escrever, então valia-se do domínio da alfabetização que tinha a sua esposa para que esta escrevesse o que ele dizia (...) e então, como vinha escrito, o interessante é que eu estava a ler um texto que uma pessoa que não sabia ler elaborou (EN31)

até, com o tempo, começar a fazer um programa que se reportava às tradições rurais, no qual,

elegíamos um texto de há muitos anos que recriava alguns ofícios ou atividades que já estão, se não desaparecidas, em vias de desaparecimento ou ainda costumes do campo, do meio rural do passado. E aí era gratificante como os avós ou as pessoas mais velhas das famílias queriam interatuar porque sabiam muito sobre estes assuntos, inclusive mais do que aquilo que nós podíamos acrescentar. E isso permitiu estabelecer um contacto intergeracional entre as crianças, os seus avós, os seus pais, os seus tios... (EN31)

ou ainda, privilegiar as iniciativas provenientes da própria escola e realizadas pelos alunos, os quais, com o apoio da professora,

tinham elaborado um livro de contos (...) e disseram-me que era para ler na rádio (...). Disse-lhes, muito bem, mas eu quero que sejam vocês a lê-lo na rádio. Nesse momento, um dos mais velhos disse-me, ‘não, não, nós queremos escutar a nossa história lida por outra pessoa’. E não há como esse argumento porque eu, com a minha cabeça de professor, o que queria era que eles lessem, mas a resposta foi tão contundente quando me disse que nós queremos que alguém que não nós, leia a nossa história; tornaram claro o que [queriam saber do que o leitor] havia apropriado da história que tinham escrito (EN31).

Perceções sobre a educação digital

O exemplo descrito acima parece tornar claro o quanto algumas iniciativas, assumidas para fazer face às aprendizagens no período pandémico, prescindiram da aparente indispensabilidade dos recursos digitais, reabilitando outro tanto saberes locais, solidariedades comunitárias ou ainda modos de aprender que recuperaram antigos recursos tecnológicos, dando-lhes uma nova vida:

Os meios rurais não podem estar alheios à digitalização e ao uso de meios porque há muita tecnologia, mas há, igualmente, muitas estratégias que vieram para ficar e das quais o meio rural necessita tanto ou mais do que o urbano porque há muitas tecnologias novas no campo, mas creio igualmente que há questões que vinham de trás, que não são necessariamente tecnológicas e que devem preservar-se porque apelam à cultura rural, também. (...) como articular o que já é tão importante com o digital? Mas, sem as pessoas, sem as crianças, sem os professores, esquecer as raízes, o que fica de particular do seu contexto? (EN31).

Esta coabitação entre recursos e meios digitais, por um lado, saberes locais impregnados de história, por outro, não prescinde de uma boa comunicação, mas distingue a abordagem a efetuar consoante os distintos ciclos de ensino, considerando essa comunicação deficitária se apenas se suportar nos recursos digitais:

A nível da educação rural, da educação inicial primária e secundária, em geral por parte das comunidades educativas há uma grande valorização do presencial. Ou seja, aqui entende-se que as classes de educação primária ou de educação média têm de ser presenciais. E isso não quer dizer não usar as tecnologias, não acompanhar o presencial com formatos virtuais de acompanhamento, que complementem, etc., mas o que não se estima conveniente é a virtualidade a 100% do modo que se deu durante a pandemia (EN28).

A experiência uruguaia, ao dispor à partida – quando a pandemia eclodiu – de um conjunto de infraestruturas tecnológicas permitiu, certamente, um aprofundamento do impacto destas infraestruturas para evidenciar de um modo claro que o lugar das mesmas não substitui o presencial e a sua imperatividade, particularmente nos níveis de educação mais elementares; a imprescindibilidade de recursos comunicacionais operacionais – “tem de haver comunicação, tem de haver uma boa internet (...), boa conectividade” (EN32) – não prescinde da dimensão relacional, seja a que é ditada pela própria relação educativa, seja a que contribui definitivamente para a própria socialização das crianças:



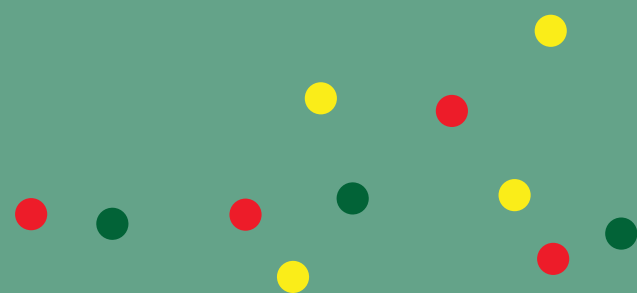
(...) no meio rural, sobretudo, as crianças não sentiram tanto os efeitos da pandemia, sobretudo do isolamento. O que lhes fez falta, tremendamente, foi o âmbito escolar, que é o lugar, por excelência, para poderem socializar (...). O único contexto de interação com os outros é a escola e, no quadro da pandemia, visto que a escola estava encerrada, para eles foi muito difícil (EN31).





5

Educação digital em zonas rurais e periféricas – o que testemunha o terreno

- 5.1 Situações vivenciadas em tempos de covid-19
 - 5.2 Principais dificuldades/ problemas vivenciados em contextos rurais e/ou periféricos
 - 5.3 Situações e consequências identificadas
- 

5. Educação digital em zonas rurais e periféricas – o que testemunha o terreno

Os ‘dados por país’, tal como apresentados no capítulo anterior, decorrem de um levantamento efetuado a partir de um critério transversal, o qual intitula este projeto e se reporta à “Educação digital em zonas rurais e/ou periféricas”. Nesse sentido, os panoramas que estes vários levantamentos ilustram têm como denominador comum esta geografia específica, tendencialmente fora dos grandes eixos populacionais ou nas suas margens e, conseqüentemente, tendencialmente arredados das transformações impostas por uma situação de pandemia generalizada, ou, para sermos mais precisos, tendencialmente olhados como espaços de intervenção secundários. Neste sentido, não é surpreendente que estes vários levantamentos destaquem as fragilidades de algumas condições infraestruturais e as dificuldades de sobre estas repousarem abordagens digitais, solicitadas pela situação de pandemia. Não é o caso apenas de estas condições infraestruturais não estarem disponíveis para acolher as exigências tecnológicas de uma educação baseada em recursos digitais, é sobretudo o caso de o défice dessas condições infraestruturais condicionar as vivências quotidianas das pessoas, mais marcadas pela preocupação com a satisfação de necessidades básicas e elementares – a alimentação, os cuidados sanitários, o acesso à energia – do que com a disponibilidade (quando exista) para acolher as mudanças digitais no campo da educação.

Ancorando-se, este estudo, nas reflexões que os agentes educativos no terreno partilharam com a equipa de investigação, as angulares que os mesmos elaboram sobre as vivências complementam-se num vaivém entre visões mais situadas e circunscritas a um território estrito e bem definido e visões mais alargadas, mais panorâmicas, enfim, mais comprometidas entre o prescrito e o realizado. Nesta circunstância, embora privilegiando tanto quanto possível a testemunha na primeira pessoa – os e as professoras e os modos e recursos a partir dos quais foram construindo soluções de compromisso *in situ* – procurou-se, igualmente, compreender os contextos nos quais estas intervenções se davam, i.e., entendendo-as para além do esforço pessoal que, na singularidade das situações, os professores e as professoras efetuavam. No entanto – e os levantamentos efetuados nos diferentes países parecem testemunhá-lo –, o envolvimento dos e das professoras na procura de medidas adequadas e/ou, em várias situações, sobretudo remediativas, torna claro, quer a imprescindibilidade deste agente educativo nas situações de aprendizagem – o(a) professor(a) converte-se no elo de ligação à criança, mas igualmente à família, à comunidade –, quer a impossibilidade de substituir o relacional na dimensão educativa – problematizando, deste modo, a via digital enquanto via (hipoteticamente) alternativa ao(a) professor(a) na relação educativa. Repescando o esforço pessoal, de que antes falamos, o mesmo abre a discussão sobre a ética e a deontologia nas profissões em educação, entendendo com mais profundidade a relevância das dimensões do social, do comunitário e da humanização que as caracterizam.

É, então, em torno destes dois grandes eixos – as condições infraestruturais e o trabalho dos professores – que procuramos organizar e caracterizar o panorama da educação digital em zonas rurais e/ou periféricas de países da CPLP e da AL, neste período tão singular da pandemia do Covid-19, equacionando esta como um analisador dos problemas e desafios que se colocam hoje à educação digital.

5.1 Situações vivenciadas em tempos de covid-19

Na sequência do encerramento generalizado e mais ou menos prolongado das escolas, houve nos diferentes países e escolas uma grande preocupação em encontrar respostas que pudessem minimizar os seus efeitos, de modo a manter algum contacto com as crianças e jovens alunos. Algumas das respostas encontradas foram similares em muitos contextos, embora as condições

para a sua execução e a forma como foram colocadas em prática tenham sido muito diferenciadas em função das condições específicas de cada escola/comunidade. Entre as respostas mais comuns encontram-se:

- Preparação, distribuição e recolha de fichas impressas;
- Produção e difusão de programas de televisão;
- Produção e difusão de programas em rádios locais/comunitárias;
- Utilização do WhatsApp, como meio de contacto (envio de materiais, aulas online, etc.).

Importa realçar, neste apanhado de respostas, o recurso a instrumentos ou meios de comunicação tendencialmente mais tradicionais, os quais, contudo, permitiram assegurar, com relativa fidelidade, quer uma relação de comunicação continuada – como é o caso das fichas, recolhidas, preenchidas, avaliadas e, tanto quanto possível, novamente remetidas ao aluno/ encarregado de educação – quer uma maior acessibilidade aos destinatários – como é o caso, em alguns países, da primazia da rádio sobre a televisão, por exemplo, dado a primeira ter uma maior difusão junto das famílias, independentemente da situação de isolamento geográfico. Note-se que, mesmo no país mais bem preparado para fazer face à pandemia (em termos de acessibilidade a equipamentos e redes), um dos instrumentos privilegiados para a comunicação com os alunos foi a rádio, embora encarando este recurso como uma forte vinculação entre saberes escolares e saberes comunitários. É um dos exemplos recolhidos que ilustra como, em alguns países/contextos, foi ainda possível identificar:

- Produção/adaptação de conteúdos específicos, por iniciativa dos ministérios, estruturas de governação estadual ou municipal (TV, rádios locais, plataformas digitais);
- Criação de novas plataformas digitais;
- Distribuição de computadores/tablets ou ainda televisões;
- Distribuição de dispositivos de acesso à internet.

Estas medidas foram particularmente verificadas em países/contextos nos quais as mencionadas infraestruturas de base estavam, de um modo geral, asseguradas. Nos restantes casos, a insuficiência dessas mesmas estruturas de base não permitiu este tipo de medidas ou cerceou significativamente o seu alcance.

5.2 Principais dificuldades/problemas vivenciados em contextos rurais e/ou periféricos

O esforço para responder à nova situação vivenciada colocou inúmeros desafios, tanto mais acentuados quanto mais isolados ou periféricos eram os contextos, muitos deles confrontados com situações de:

- Ausência/ limitações sérias em infraestruturas básicas (água potável, eletricidade, saneamento, condições das escolas, etc.);
- Ausência ou limitações sérias no acesso à internet, a equipamentos informáticos e mesmo à TV (por parte de escolas, professores, crianças, famílias, comunidades);
- Custos dos serviços de internet, telemóvel e televisão (quando existentes);
- Distâncias a percorrer pelos professores (muitos deles residindo longe das escolas em que lecionavam), condições das estradas e falta de transportes (aspetos que dificultavam o contacto com os alunos quando não havia outra forma de conexão, até mesmo no caso de entrega de fichas);

- Condições de vida e de trabalho dos professores e falta de formação em tecnologias digitais (destinatários a privilegiar antes mesmo de as direcionar às crianças e jovens);
- Ausência de respostas em línguas maternas (particularmente sentido em comunidades indígenas – especialmente no que diz respeito a opções centralizadas: programas de TV, Rádio e plataformas digitais);
- Envolvimento das crianças e jovens em lides domésticas ou no trabalho agrícola de modo a garantir condições de subsistência das famílias, ainda mais fragilizadas devido à pandemia;
- Isolamento prolongado das crianças com impactos negativos sob o ponto de vista da sua socialização;
- Acessibilidade (isolada) das crianças e jovens às redes digitais a acentuar vulnerabilidades exploradas por grupos com outros interesses (exploração sexual de menores, recrutamento para grupos e atividades marginais);
- Apoio dos pais ao trabalho escolar a distância das crianças e jovens a tornar problemática a temática da avaliação (perceção de um envolvimento não estritamente de apoio), mas também geradora de um acentuar das desigualdades dado os diferentes níveis de escolarização das famílias, em muitos casos, muito reduzido.

Elencamos aqui, como acima referimos, desafios suscitados pela ausência ou deficiente presença de meios e recursos infraestruturais, bem como limitações à intervenção dos professores decorrentes das próprias condições de vida e de trabalho, em certo sentido também condições infraestruturais para o seu pleno desempenho profissional nestas condições. Acresce, por outro lado, e como antes referimos, que a situação decorrente do encerramento das escolas e do isolamento das crianças e jovens solicitou dos professores modos e meios de intervenção que não são uma prática rotinada na sua atividade profissional, regra geral operacionalizados à sua própria custa e responsabilidade.

Ainda elencamos, por último, um conjunto de impactos sobre as crianças e jovens que esta situação provocou na medida em que, esses mesmos impactos entraram na equação dos meios e modos de acessibilidade e trabalho a propor-lhes e, logo, implicando incontornavelmente no trabalho dos próprios professores e professoras. A título de exemplo, se em vários países/contextos se reconhece a imprescindibilidade do apoio dos pais e a necessidade de com eles trabalhar, admitindo-se até que tenham acabado por desempenhar um papel relevante enquanto ‘professores’ (sendo estes, nessa situação, remetidos aos papéis de orientador, facilitador, comunicador), não deixa de se mencionar a problemática da avaliação, quer decorrente da perceção de que, em alguns casos, eram os próprios pais que efetuavam os trabalhos, quer decorrente, no regresso à atividade presencial, de uma vontade destes mesmos pais de continuarem a interferir nos processos de avaliação.

5.3 Situações e consequências identificadas

O encerramento mais ou menos prolongado das escolas e os enormes problemas e dificuldades encontrados para oferecer uma resposta educativa deram origem a um conjunto de situações e consequências que importa salientar:

- Acentuar das desigualdades entre países e no interior de cada país;
- Diminuição significativa das aprendizagens;
- Medidas de regresso gradual ao presencial, ainda limitadoras das aprendizagens, designadamente pela necessidade de segmentar turmas por questões sanitárias (aulas dia sim, dia não; semana sim, semana não, por exemplo);

- Desestruturação de famílias decorrente de êxodo migratório determinado sobretudo pela procura de trabalho;
- Impacto da exposição muito intensa e precoce a contextos digitais, o que pode ser “associado a efeitos nefastos sobre a saúde física e mental” (UNESCO, 2024, p. 10);
- Enorme agravamento das desigualdades em termos de aprendizagens, relacionado com fatores como: (in)capacidade/dificuldade de resposta de governos e ministérios da educação à situação gerada pela COVID no campo da educação escolar, localização das escolas, infraestruturas básicas, infraestruturas escolares, situação socioeconómica das crianças e famílias, condições familiares para apoio ao estudo, diferenças de condições entre escolas públicas e privadas;
- Agravamento de problemas sociais (alimentação e fome, violência em contexto familiar, abandono escolar; isolamento; depressão), que teriam sido minimizados (assim opinam alguns dos entrevistados) se se tivesse podido evitar o encerramento das escolas.

As consequências de cada uma das situações vivenciadas não são dissociáveis das diferenças de meios e apoios assegurados às escolas, aos professores e aos alunos. A associação destes fatores entre si, particularmente verificadas nalguns contextos (especialmente nos países africanos que integraram a pesquisa) agravou ainda mais as diferentes situações, o que confirma a relação viciosa entre o fosso digital e o fosso socioeconómico (UNESCO, 2022).

Considerações 6 finais

6. Considerações finais

O desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados permitiu identificar e contextualizar um conjunto de desafios, riscos e potencialidades que se colocam atualmente no âmbito da educação digital em contextos rurais e/ou periféricos, em diferentes países, desde logo quando se constata que, se bem que o contexto pandêmico e o consequente encerramento de escolas tenha suscitado o compromisso de um número considerável de Estados, a nível mundial, na implantação de modos de ensino a distância, “que poderiam abranger mais de um bilhão de alunos no mundo”, não é menos verdade que, “meio bilhão de estudantes no mundo (31%) não puderam beneficiar da aprendizagem a distância, a maioria dos quais faziam parte dos mais pobres (72%) e dos que vivem em zonas rurais (70%)” (UNESCO, 2024, p. 29). Face a este pano de fundo, mas assumindo a inevitabilidade da transformação digital e do desenvolvimento e aprofundamento do digital na educação e as suas potencialidades para uma educação de qualidade, importa considerar os riscos de se pensar/reduzir a educação digital a educação a distância, a modelos híbridos ou totalmente virtuais, dadas as suas possíveis consequências no acentuar das desigualdades; “os recursos consagrados às tecnologias ao invés das salas de aula, dos(as) professores(as) e dos manuais escolares para todas as crianças dos países de renda baixa e média inferior que não têm acesso a estes recursos, correm o risco de afastar o mundo da realização do objetivo mundial em matéria de educação, o ODS4 ” (id, p. 9). Importa, por outro lado, ter presente que a tecnologia não é neutra e que as aprendizagens podem ser reduzidas ou ampliadas nos espaços digitais, podendo a educação digital contribuir para o aumento e perpetuação das desigualdades ou para um mundo mais justo e solidário. Como refere o Relatório Mundial da UNESCO de que nos vimos socorrendo, “é necessário compreender melhor e expor os interesses que subentendem a utilização da tecnologia digital na educação e aprendizagem de modo a assegurar que o bem comum é a prioridade dos governos e dos educadores” (id, p. 23), só deste modo se podendo aferir os contributos de uma educação digital.

As tecnologias, os recursos e as plataformas digitais podem representar ameaças significativas à diversidade do conhecimento e à inclusão cultural, como salientado por alguns dos entrevistados; mas podem, também, facilitar a partilha de conhecimento e de informação e ser direcionadas para o reforço dos direitos humanos e para melhorar as capacidades humanas. Importa, de algum modo, reverter os termos de uma “discussão sobre as tecnologias da educação, [a qual] se concentra sobre as tecnologias em vez da educação” (id, p. 9), reconhecendo especificidades ao fenómeno educativo que implicam, também no domínio das tecnologias, adequações a estas mesmas especificidades: “como em todo sistema complexo, cada ferramenta tecnológica implica uma infraestrutura, uma conceção, um conteúdo e uma pedagogia distintas, cada um(a) podendo favorecer diferentes tipos de aprendizagem” (id, p. 11).

Os atuais padrões de governança de infraestruturas digitais e de controlo de plataformas digitais colocam grandes desafios à defesa da educação como um bem comum. Muitas das plataformas digitais atualmente em uso tendem a atender, principalmente, a objetivos comerciais e a excluir de forma sistemática os grupos desprivilegiados, incluindo mulheres e minorias linguísticas, étnicas e raciais, bem como pessoas com deficiência, perpetuando vieses e informações que não representam a humanidade como um todo (UNESCO, 2022). A este título, alguns dos entrevistados testemunham a relevância do papel das instâncias de cooperação internacionais, embora não deixem de assinalar que esta dependência internacional da agenda da educação tende a privilegiar uma adaptação às regras do mercado em educação, as quais estão mais focadas em preocupações internacionais (em modelos e dispositivos de grande disseminação e replicação) e não tanto nas necessidades locais, o que equivaleria à otimização de respostas adequadas a contextos e grupos específicos, respostas previsivelmente implicando, na sua elaboração, esses mesmos contextos e grupos.

As situações vivenciadas, no período da Covid-19, evidenciam a imprescindibilidade da educação presencial e o papel insubstituível dos professores. No que se refere à educação digital, o

reconhecimento da importância do papel dos professores implica também a necessidade do seu envolvimento na produção de conteúdos que contribuam para a valorização da diversidade cultural, do património cultural/saberes, usos e costumes das comunidades rurais e indígenas, dos grupos mais vulneráveis *versus* globalização de conteúdos, o que tem implicações na formação e autonomia dos professores. Torna-se clara a percepção, para alguns dos entrevistados, que o lugar das infraestruturas tecnológicas não substitui o presencial e, por outro lado, a operacionalidade dos recursos comunicacionais não prescinde da dimensão relacional, seja a ditada pela própria relação educativa, seja a que contribui para a socialização das crianças. Pensar as questões da educação digital implica necessariamente pensar o acesso às tecnologias e à conectividade como um direito generalizado e gratuito.


Importa ter presente que as questões tecnológicas não são apenas tecnológicas, são igualmente pedagógicas e políticas. A situação criada pelo encerramento das escolas e pelo confinamento das pessoas suscitou muitas vezes o recurso, como antes vimos, a ferramentas e instrumentos mais tradicionais, recurso este que não se mobilizou numa perspetiva estritamente mimética (dos seus usos noutros tempos e espaços), mas que se revestiu de todo um processo de reconfiguração com preocupações de foro fundamentalmente metodológico e pedagógico. É sob esta perspetiva do reequacionamento dos modos de trabalho na aprendizagem, imposto de certo modo pela situação de encerramento das escolas e confinamento das pessoas, que igualmente se enquadram as questões tecnológicas e as perspetivas de uma educação digital: “as tecnologias não devem ser consideradas como a solução, mas como uma ferramenta que permita superar determinados obstáculos no acesso à educação. As intervenções mais eficazes são aquelas que colocam os interesses dos aprendentes no centro das preocupações e favorecem a interação humana, recorrendo a um apoio pessoal adequado, a uma formação aprofundada dos(as) professores(as) e a tecnologias adaptadas ao contexto específico. Os melhores sistemas de aprendizagem nunca repousam unicamente nas tecnologias” (UNESCO, 2024, p. 44).

Em síntese, parece, pois, essencial reforçar as respostas públicas na organização do digital, “criar alternativas sólidas ‘ao modelo de negócios’ que domina a internet” e “promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo” (Nóvoa, 2022, p. 36).

Referências bibliográficas

- Amado, João, & Ferreira, Sónia. (2013). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arcadinho, Ana, Folque, Assunção, & Costa, Conceição Leal da. (2020). Como garantir a qualidade de uma investigação? – O Papel da revisão sistemática da literatura. In Bravo Nico (Ed.), *Educação Alentejana* (pp. 77-82). Portugal: Nico, Lurdes.
- Ávila-Meléndez, Luis Arturo. (2023). Meaningful ICT integration into deprived rural communities' multigrade classrooms. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19. doi:10.58459/rptel.2024.19005
- Barragán-Giraldo, Diego Fernando, Quiroga-Sichacá, Luis Enrique, & Acosta-Valdeleón, Wilson. (2022). Resistencia a la precariedad tecnológica en escuelas rurales colombianas durante el cierre por la Covid-19. *Foro de Educación*, 20(2), 133-158. doi:10.14516/fde.1007
- Bozkurt, Aras, & Sharma, Ramesh C. (2022). Digital Transformation and the Way We (Mis) Interpret Technology. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), i-viii. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.6362290
- Buckingham, David. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*(37), 230-239.
- Campos, Fernanda Viana, & Júnior, Carlos Pernisa. (2010). Interfaces do Saber: o uso das tecnologias digitais na difusão do conhecimento. *Impulso*, 20(50), 85-94.
- Cavalcante Lacerda Junior, José, & Cavalcante dos Santos, Eliana. (2022). Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-23. doi:10.15517/aie.v22i3.50626
- Díaz, María José Sosa, & Berrocoso, Jesús Valverde. (2022). HACIA UNA EDUCACIÓN DIGITAL – Modelos de integración de las TIC en los centros educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 939-970.
- Ferreira, Manuela. (2025). A noção de contexto na pesquisa em Educação. In TEDeMoS – Investigar em Ciências da Educação (Ed.), *Jornadas TEDeMoS – Investigar em Ciências da Educação*. Publicação On-line: No prelo.
- Ferreira, Vítor Sérgio. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a suas vozes. In Leonor Lima Torres & José Augusto Palhares (Eds.), *Métodos de investigação em ciências sociais e da Educação*, edited by Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus
- Flores Buendía, Jocelyn, & Pimentel Linares, Gabriela. (2023). Cambio organizacional en educación básica: impacto de las tecnologías durante la pandemia. *Sinéctica*(60). doi:10.31391/s2007-7033(2023)0060-006
- Gaviria, David Andrés Rubio, & Guevara, Julián Ernesto Jiménez. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. doi:https://doi.org/10.19053/01227238.12854
- González Fernández, María Obdulia, Vargas Mesa, Enid Daniela, Martínez Martínez, Gloria, & Arias López, José Luis. (2023). Estudio comparativo entre México y Colombia de las prácticas docentes en contextos rurales en tiempos de la pandemia covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). doi:10.23913/ride.v13i26.1449
- Gunnlaugsson, G., Whitehead, T. A., Baboudottir, F. N., Balde, A., Jandi, Z., Boiro, H., & Einarsdottir, J. (2020). Use of Digital Technology among Adolescents Attending Schools in Bissau, Guinea-Bissau. *Int J Environ Res Public Health*, 17(23). doi:10.3390/ijerph17238937
- Korhonen, Tiina, Juurola, Leenu, Salo, Laura, & Airaksinen, Johanna. (2021). Digitisation or Digitalisation: Diverse Practices of the Distance Education Period in Finland. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11 (Sp.Issue). doi:10.26529/cepsj.1125
- Ljungqvist, Marita, & Sonesson, Anders. (2022). Selling out Education in the Name of Digitalization: A Critical Analysis of Swedish Policy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(2), 89-102. doi:10.1080/20020317.2021.2004665
- Lloyd, Marion. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. In Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México (Ed.),

- Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México.
- Martín-Barbero, J. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In D. Moraes (Ed.), *Sociedade midiaticizada* (pp. 51-79). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Martinez-Dominguez, M., & Fierros-Gonzalez, I. (2022). Determinants of internet use by school-age children: The challenges for Mexico during the COVID-19 pandemic. *Telecomm Policy*, 46(1), 102241. doi:10.1016/j.telpol.2021.102241
- Meinokat, Pierre, & Wagner, Ingo. (2022). Causes, prevention, and interventions regarding classroom disruptions in digital teaching: A systematic review. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 27(4), 4657-4684. doi:10.1007/s10639-021-10795-7
- Melo Neto, José Augusto de, & Oliveira, Selma Sueley Baçal de. (2022). Programa de inovação educação conectada: a nova política nacional para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Amazonas. *Revista Brasileira de Educação*, 27. doi:10.1590/s1413-24782022270084
- Mesa Rave, Nathalia, & Hoechsmann, Michael. (2023). Digital Divide and Bridges: Navigating COVID-19 in Colombian Education. *American Journal of Distance Education*, 37(4), 261-275. doi:10.1080/08923647.2023.2231809
- Montenegro, Ana Marcela. (2021). Costa Rica's educational scenario in times of COVID-19 pandemic. *Educational Media International*, 58(2), 202-208. doi:10.1080/09523987.2021.1930483
- Novais Brito, Tatiane, Santana, Jaime de Jesus, & Fernandes, Marinalva Nunes. (2020). Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5. doi:10.20873/uft.rbec.e10278
- Nóvoa, António. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, transformar, valorizar*. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA.
- Okot, Tom, & Zuñiga Castro, Mario. (2023). Desigualdad Digital en el Sistema de Educación Pública: Estudio de Caso Fuera del Área Metropolitana de Costa Rica. *Revista de Educación y Derecho*(28). doi:10.1344/reyd2023.28.41707
- PNUD, United Nations Development Programme. (2022). *The 2021/2022 Human Development Report. Uncertain times, unsettled lives: Shaping our future in a transforming world*. Retrieved from https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf:
- Romero García, José Antonio, Jiménez García, Martha, Tavera Cortés, María Elena, & Armenteros Piedra, Naisel Rafael. (2023). Importancia del acceso a internet en el ingreso y la educación en las zonas rurales y urbanas de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). doi:10.23913/ride.v14i27.1659
- Rosa, Glaucia Silva da, & Backes, Luciana. (2018). Tecnologias digitais na formação docente: reconstrução de sentidos. *Impulso*, 28(71), 79-93.
- Santos, Marilene, & Modesto, Mônica Andrade. (2023). O sintoma da exclusão digital na pandemia de Covid-19: Um diagnóstico da educação no campo Sergipiana. *Revista Praxis Educativa*, 19(50). doi:10.22481/praxisedu.v19i50.13582
- Schwartz, G. (2014). *Brinco, Logo, Aprendo: Educação, videogames e moralidades pós-modernas*. São Paulo: Paulus.
- Silva e Silva, Francisca, & Wunsch, Luana Priscila. (2023). Educação do Campo na (Pós) Pandemia: pessoas, experiências coletivas e resiliência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8. doi:10.20873/uft.rbec.e14911
- Soroka, Valerii. (2019). Digital Education in the International Pedagogical Discourse. *Comparative Professional Pedagogy*, 9(4), 74-81. doi:10.2478/rpp-2019-0040
- Terrasêca, Manuela. (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes*. (Mestrado), Universidade do Porto, Porto.
- UKaid. (2020). *The Effect of Covid-19 on Education in Africa and its Implications for the Use of Technology: A Survey of the Experience and Opinions of Educators and Technology Specialists*. Retrieved from https://www.guninetwork.org/files/the_effect_of_covid-19_on_education_in_africa.pdf:
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Retrieved from Brasília <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2024). *Rapport Mondial de Suivi Sur L'Education: Les technologies dans l'éducation: Qui est aux commandes?* Retrieved from Paris:

- 
- Velasco, Nubia Yaneth Gómez, Jardilino, José Rubens Lima, & Díaz, Diana Marcela Pedraza. (2021). Publicaciones científicas sobre educación en pandemia por COVID-19 y Lineamientos de políticas educativas internacionales. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 185-205. doi:10.19053/01227238.12670
- Villela Cortés, Fabiola, & Contreras Islas, David Sebastián. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 169-187. doi:10.18359/ravi.5395
- Vivitsou, Marianna. (2019). Digitalisation in Education, Allusions and References. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 117-136. doi:10.26529/cepsj.706
- Wargo, Elizabeth, & Hoke, Ian. (2022). Revisiting Rural Education Access. *Educational Considerations*, 48(2), 1-10. doi:10.4148/0146-9282.2333
- Willatt, Carlos, & Flores, Luis Manuel. (2021). The Presence of the Body in Digital Education: A Phenomenological Approach to Embodied Experience. *Studies in Philosophy and Education*, 41(1), 21-37. doi:10.1007/s11217-021-09813-5

