

**Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia:
investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses**

**The challenges of educating through Zoom in a pandemic context:
investigating the experiences and perspectives of Portuguese teachers**

**Los desafíos de educar a través de Zoom en un contexto de pandemia:
investigar las experiencias y perspectivas de los docentes portugueses**

Hugo Miguel Ramos dos Santos*

 <https://orcid.org/0000-0003-2808-9863>

Resumo: Com a pandemia de Covid-19 a forma de manter a continuidade do ensino nos moldes mais regulares possíveis foi a educação à distância. Contudo, essa emigração rápida e imprevista para ambientes virtuais revelou um conjunto de desafios de adaptação que questionam a preparação das escolas para adesão a esta modalidade de ensino. Com enfoque nas perspectivas de docentes portugueses sobre as suas experiências de ensino online, e metodologicamente, sustentado na realização de 5 grupos focais online via Zoom (N=32), este artigo explora os desafios sentidos por estes profissionais. Como resultados, foram identificados 4 tipos de desafios: comunicacionais (monólogos digitais e exaustão psicológica), pedagógicos (falta de competências, avaliação e sobrecarga de trabalhos e a impossibilidade de aulas práticas), sociais (incompatibilidades com a vida pessoal e gestão de conflitos) e tecnológicos (falta de recursos e tecnofobia).
Palavras-chave: Educação à distância. E-learning. Covid-19.

Abstract: With the Covid-19 pandemic, distance education was the main way to maintain teaching continuity. However, this rapid and unforeseen emigration to virtual environments revealed a set of adaptation challenges that question the preparation of schools to adhere to this teaching modality. Focusing on the perspectives of Portuguese teachers about their online teaching experiences, this article explores the challenges experienced by these professionals. Methodologically, it is supported by the realization of 5 focus groups online via Zoom (N = 32). As a result, it was identified 4 types of challenges: communication (digital monologues and psychological exhaustion), pedagogical (lack of skills, evaluation/overload of work and the impossibility of practical classes), social (incompatibilities with personal life and conflict management) and technological (lack of resources and technophobia).

Keywords: Distance education. E-learning. Covid-19.

* Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Doutor em Ciências da Educação. E-mail: <hugosantos@fpce.up.pt>.

Resumen: Con la pandemia de Covid-19, la educación a distancia fue la principal forma de mantener la continuidad de la enseñanza. Sin embargo, esta emigración rápida e imprevista a entornos virtuales reveló un conjunto de desafíos de adaptación que cuestionan la preparación de las escuelas para adherirse a esta modalidad de enseñanza. Centrándose en las perspectivas de los profesores portugueses sobre sus experiencias de enseñanza en línea, este artículo explora los desafíos experimentados por estos profesionales. Metodológicamente, se apoya en la realización de 5 grupos focales en línea a través de Zoom (N=32). Como resultado, desafíos de comunicación (monólogos digitales y agotamiento psicológico), pedagógicos (falta de habilidades, evaluación y sobrecarga de trabajo y la imposibilidad de clases prácticas), sociales (incompatibilidades con la vida personal y gestión de conflictos) y tecnológicos (falta de recursos y tecnofobia).

Palabras clave: Educación a distancia. E-learning. COVID-19.

Introdução

É inegável começar por afirmar como a pandemia de Covid-19 tem tido um impacto muito direto e profundo nas mais diversas dimensões da vida das pessoas em todo o mundo, alterando intimamente as suas interações e práticas quotidianas. Buscando minimizar profilaticamente o potencial de transmissão e propagação do vírus pela comunidade, vários governos tem adotado medidas políticas de excecionalidade como, por exemplo, a decretação de estado de emergência, que, ao tornar obrigatórios o isolamento, confinamento e quarentena, provocam a uma alteração profunda na ligação com o meio envolvente, quer ao nível da interação e relação interpessoal, com outros indivíduos, grupos e comunidades (incluindo pares e família), quer ao nível institucional, na relação com contextos indispensáveis à sociedade (DANIEL, 2020; MURPHY, 2020). No trabalho, por exemplo, interromperam-se as atividades e adotou-se novas formas e estratégias de trabalho, como o teletrabalho. Ao nível da educação, a pandemia do COVID-19 afetou igualmente os sistemas educacionais em todo o mundo, levando ao fechamento quase total de escolas, universidades e faculdades (UNICEF/WHO/IFRC, 2020). As ordens governamentais para a interrupção da instrução presencial para a maioria dos alunos, levou a que as instituições educativas, assim como as suas dinâmicas, fossem particularmente afetadas em todos os níveis de formação (pré-escolar, 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Profissional), tanto nas redes de ensino público como privado.

Como forma de manter a continuidade do ensino nos moldes mais regulares possíveis, a educação remota ou online tornou-se uma das estratégias mais adotadas (DANIEL, 2020; MURPHY, 2020). Em resposta à pandemia, muitas escolas passaram a contemplar uma modalidade de ensino à distância (EAD), com a tecnologia a permitir que professores e alunos deem continuidade às suas aulas, nomeadamente através do uso de ferramentas próprias como aplicativos para reuniões por videoconferência, entre os quais a Zoom. A própria UNESCO (2020^a, 2020b) recomendou o uso de programas de EAD e plataformas e aplicativos educacionais abertos para que escolas e professores possam usar para alcançar os alunos remotamente enquanto a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criou uma estrutura para orientar uma resposta educacional à pandemia do COVID-19 para o ensino a distância (cf. OCED, 2020). De um momento para o outro, o EAD, geralmente tido como uma modalidade de ensino marginalizada, um “parente pobre” das lógicas educativas e formativas, passou a estar, direta ou indiretamente, no centro dos debates educacionais contemporâneos, na esteira de uma ampla proliferação discursiva e semântica que atravessa toda a esfera pública (incluindo redes sociais), sobre educação online, e onde se misturam invariavelmente reportagens jornalísticas, testemunhos de professores, reivindicações políticas, opiniões de “especialistas”¹.

¹ Na esteira de vários autores (COSTA, 2010; PERALTA; COSTA, 2007; MACHADO; LEITE; MONTEIRO, 2019; MOREIRA; MONTEIRO, 2012; MONTEIRO; MOREIRA; ALMEIDA, 2012; TEJEDOR; MUÑOZ; COSTA,

Em Portugal, após alguma pressão social, as escolas de todos os níveis fecharam por decreto governamental, a 16 de Março de 2020. As duas soluções encontradas para dar continuidade ao ensino foi o regresso da Telescola (que funcionou no país entre 1965 e 1987, para o primeiro ciclo, mas adquiriu agora contornos digitais através do #EstudoEmCasa), e o EAD na modalidade de *elearning* (ensino online). Quase da noite para o dia, professores, estudantes e restantes educadores, a maior parte sem experiência anterior de qualquer forma de EAD, tiveram que se adaptar rapidamente à educação virtual e essa adaptação tem-se constituído como um dos maiores desafios aos sistemas educacionais portugueses (e de todo o mundo), sobretudo num contexto de uma pandemia cujo término é de imprevisível precisão. Estudos anteriores já tinham verificado que muitos docentes manifestam sentir dificuldades no manuseamento do EAD, no que se refere às plataformas, aplicações e ferramentas a utilizar (COSTA, 2010; PERALTA; COSTA, 2007; TEJEDOR; MUÑOZ; COSTA, 2012).

Contudo, escasseiam estudos que se debrucem sobre as perspetivas do atores sociais no contexto atual de pandemia, um contexto em que, tratando-se de uma situação bastante recente e excecional, a adaptação ao EAD se torna presumivelmente mais difícil e complexa. Visando contribuir para a colmatação de lacunas, este artigo explora as experiências e perspetivas de docentes portugueses na educação via Zoom que foi a plataforma mais usual nesse tipo de ensino, e está dividido em quatro partes: as duas primeiras são dedicadas as secções teóricas e metodológicas; a terceira é dedicada aos resultados e discussão e, por fim, a quarta é dedicada à conclusão.

Práticas de EAD e *elearning* nas escolas em Portugal

Antes do advento da informática, o ensino a distância era possível, ora numa lógica unidirecional e coletiva, como na telescola, ora numa lógica bidirecional e mais individual por correspondência, através de educação domiciliar. Com o crescente incremento de tecnologias da informação e comunicação (TICs) em contextos educativos e com o aparecimento e massificação da Internet, o EAD amplificou-se e dividiu-se em diferentes modalidades, sendo as mais conhecidas o *elearning* e o *blender-learning*, com um conjunto de características distintivas. Como explica Isabel Moreira (1996), o EAD em Portugal, que emergiu na esteira de uma explosão da oferta educativa, desenvolvido segundo três linhas de orientação – expansão quantitativa, procura de novas clientelas e regime livre de autoaprendizagem –, tem uma história recente que se confunde com a criação e entrada em funcionamento da Universidade Aberta, em 1988. Consequência disso é que as perspetivas sobre práticas de EAD e *elearning* nas escolas são menos estudadas (COSTA, 2010).

A aplicação do EAD nas escolas em Portugal (“ensino à distância – E@D”) está previsto e é regulamentado por Portaria 359/2019, de 8 de outubro. Nesta, o Ministério da Educação português apresenta a E@D como uma modalidade de ensino alternativa, para alunos impossibilitados de frequentar aulas em regime presencial, alicerçada na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação. Os casos em que está previsto contemplam filhos ou educandos de profissionais itinerantes; alunos-atletas; alunos que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, não possam frequentar presencialmente a escola por um período superior a dois meses, entre outros, e pressupõe que o EAD seja uma oferta formativa *apenas* para o 2º e 3º ciclo (o secundário está, pois, excluído), que seja um recurso para situações excecionais e aconteça numa

2012), define-se EAD como uma modalidade de educação, caracterizada pela mediação por tecnologias em que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão fisicamente presentes em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem.

lógica complementar, substitutiva ou integrante do ensino presencial, ainda que, dentro desse quadro, não esteja contemplado a possibilidade de pandemias ou catástrofes naturais.

O potencial da aprendizagem digital através de ambientes virtuais tem sido demonstrado por várias pesquisas que salientam esta modalidade como uma oportunidade de inovação, flexibilidade e personalização de percursos de aprendizagem (COSTA, 2010; PERALTA; COSTA, 2007; MACHADO; LEITE; MONTEIRO, 2019; MOREIRA; MONTEIRO, 2012; MONTEIRO; MOREIRA; ALMEIDA; 2012; PERALTA; COSTA, 2007; TEJEDOR; MUÑOZ; COSTA, 2012). Com as ferramentas tecnológicas certas, os professores podem efetivamente melhorar as suas práticas pedagógicas e os cursos online integrais ou híbridos podem proporcionar uma experiência de aprendizado tão robusta quanto um curso presencial. Em certos casos, podem até representar uma oportunidade única. Por exemplo, podem fornecer uma porta de entrada para o ensino superior para aqueles que, de outra forma, teriam acesso negado a ele. Reconhece-se, porém, que a realidade atual exige mudanças não só de paradigma educativo, mas também, organizacionais que se afiguram bastante complexas e implicam grandes desafios institucionais de adaptação e mudança, razão pela qual a educação online gera ainda muita resistência (MOREIRA; VIEIRA, 2017). Por exemplo, em relação aos docentes, um estudo de Francisco Tejedor, Ana Muñoz e Eusébio Costa (2012) refere que, apesar de reconhecerem vantagens no uso de *elearning*, os docentes identificam como dificuldades sentidas problemas técnicos assim como falta de conhecimentos (de TIC, de Moodle) e formação específica.

As tecnologias disponíveis hoje são mais variadas e vigorosas o suficiente para fazer uma diferença qualitativa entre os cursos à distância de 1950 e os de 2020, mas os membros do corpo docente que nunca haviam experimentado o aprendizado online tiveram agora que dominá-la em uma ou duas semanas. Suspeita-se que a falta de familiaridade com todas as ferramentas digitais disponíveis significava que muitos docentes tentaram replicar, sem êxito, as suas estratégias de ensino presenciais, sem considerar os desafios e oportunidades distintos criados pelo ensino online. A esta junta-se uma outra questão mais estruturante: até que ponto estão as escolas preparadas para um ensino não presencial e como sairão da atual situação para, numa outra eventualidade pandémica ou numa fortuita alteração dos modelos de aprendizagem, incrementar um ensino desta natureza? São estas questões que nortearam a elaboração desta pesquisa exploratória centrada nas perspetivas e experiências dos docentes sobre educação online via Zoom, procurando dar-lhes “a vez e a voz” (MENEZES; FERREIRA, 2014, p. 131) para exporem o que pensam sobre a atual situação.

Opções metodológicas

Esta pesquisa é parte de um estudo independente em curso, anda numa fase exploratória, em que se procurou compreender os impactos da COVID-19 no sistema educativo português. Neste artigo em particular, dedica-se a explorar especificamente a relação dos professores do ensino secundário com o EAD e práticas de *elearning* em contexto de pandemia, na esteira de preocupações perante o final de um ano letivo que teve de ser adaptado. Mais concretamente, pretendia-se compreender os desafios colocados por estas modalidades, discutindo-se, simultaneamente, se os professores estão preparados para o ensino online. Contraditando a predileção por abordagens quantitativas, mais centradas em números e estatísticas (WILLIAMSON; BAYNE; SHAY, 2020), privilegia-se uma abordagem qualitativa, necessariamente mais aberta e focada nas vozes (AMADO; CRUSOÉ; VAZ-REBELO, 2014), querendo compreender as experiências concretas e recentes de educação online destes atores, assim como as perspetivas que atribuem a essas experiências. Segundo Coulon, as perspetivas constituem “um conjunto de ideias e de ações coordenadas, que uma pessoa utiliza para resolver um problema numa situação determinada

(COULON, 1993, p. 76), e queria-se aceder a elas, sempre sustentadas nas práticas concretas destes profissionais.

Do ponto de vista metodológico, tendo em consideração as condições profiláticas de isolamento e quarentena, quer para os investigadores, quer para os potenciais participantes, a opção por “métodos virtuais” – isto é, métodos com suporte *software* de comunicação online –, tornou-se uma hipótese cada vez mais viável, tendo em conta que esses métodos tem como vantagem distintiva permitirem obter um alcance geográfico mais amplo (ARCHIBALD *et al.*, 2019; MORGAN; LOBE, 2011). Por razões estratégicas relacionadas com a redução da complexidade, tempo e recursos, optou-se pela técnica de grupos focais, uma vez que, online ou offline, esta técnica permite agregar o maior número possível de pessoas num só momento e espaço e assim obter o maior número de perspetivas (BRAUN; CLARKE, 2013). Originalmente, a estratégia de recrutamento estava concentrada em escolas da zona Norte de Portugal, mas passou a englobar também participantes de outras escolas e pontos do país. A estratégia de recrutamento passou pelo contacto direto (telefónico) com as escolas; em primeiro lugar, com os/as Diretores/as – nos telefonemas, explicitava-se os objetivos da pesquisa, o que ela implicava em termos práticos, assim como os cuidados éticos a ter – e depois, uma vez aceite e autorizado o acesso, contactava-se os professores com alguma função de coordenação (ou seja, os Diretores de turma) que, por sua vez, tratavam de recrutar os colegas, em função de três critérios fundamentais: (a) lecionarem no ensino secundário (seja qual for a área); (b) estarem envolvidos em ensino online e (c) serem diversificados quanto ao género.

Após muitas recusas, até ao momento, conseguiu-se o contacto com três escolas – duas do Norte Litoral (uma urbana e outra semiurbana) e outra do Centro de Portugal (urbana), que responderem de forma afirmativa ao seu envolvimento. O processo de seleção dos participantes, ainda que fortemente determinado pelas opções pessoais nem sempre explícitas dos professores, foi informado com base no princípio da *variação máxima* (KOERBER; MCMICHAEL, 2008), pois pretendia-se entender as perceções e perspetivas dos sujeitos na diversidade dos seus posicionamentos. Como critério de heterogeneidade intragrupo (por forma a provocar diferenças e contradições), foi o género. Como critério de heterogeneidade entre grupos foi a turma. Obteve-se consentimento informado digital de todos participantes que aceitaram participar voluntariamente e gratuitamente na pesquisa. Findo o processo de recrutamento que terminou na primeira semana de Abril, marcou-se as datas para os grupos focais online na semana anterior à Páscoa. Em relação aos grupos focais, realizaram-se no total 5 grupos via Zoom que tiveram a duração média de 1 hora. Como recomendado pela literatura (BRAUN; CLARKE, 2013), cada grupo teve no mínimo 6 pessoas e no máximo 8 elementos, entre os 41 e 65 anos de idade. Um grupo teve apenas 4. O quadro seguinte ilustra alguns aspetos da composição quanto ao número e género:

Tabela 1 - Composição dos grupos quanto ao número e género

Professores	Autoidentificados como homem	Autoidentificadas como mulher	Total
GDF1	02	04	06
GDF2	03	04	07
GDF3	03	04	07
GDF1	05	03	08
GDF2	01	03	04
Total: 05	Total: 14	Total: 18	32

Fonte: Elaborada pelo autor.

Trata-se de uma amostra de conveniência que reúne respostas obtidas até 10 de maio e que não tem preocupações de representatividade nem legítimas generalizações. A plataforma escolhida foi a própria Zoom que tem adquirido amplo uso e popularidade². Com algumas exceções, a maioria dos participantes tinha a versão paga da Zoom sem limitação do tempo de duração das sessões. Quando assim não era, voltava-se a ligar outra reunião. Posteriormente, coletou-se informações e dados demográficos usando o SurveyMonkey. Em relação à dinamização dos grupos, o pesquisador assumiu as funções de anfitrião das sessões. Solicitou-se que todos os participantes mostrassem o seu rosto, embora se desse liberdade de escolha. Nesse sentido, alguns professores recusaram mostrar o rosto. O pesquisador anfitrião entrevistou os participantes e uma colega do sexo feminino registou dados complementares (e.g., expressões faciais). Todas as sessões foram gravadas em áudio e vídeo com o consentimento verbal e escrito dos participantes.

Tabela 2 - Roteiro de questões para os grupos focais

Tópico 1: Situação atual e o seu impacto na vida quotidiana <ul style="list-style-type: none">a. Como descreveria a situação atual de pandemia que se está a viver no mundo?b. Que impacto tem essa situação na sua vida, quer a nível pessoal, assim como na sua relação com outros contextos de vida (e.g., profissional)?
Tópico 2: Experiências e perspetivas sobre EAD: desafios e potencialidades <ul style="list-style-type: none">a. Qual o impacto direto da pandemia ao nível da educação e como professor?b. Na adoção do EAD, que desafios experiencia em relação ao ensino presencial regular?c. Que tipo de potencialidades identifica neste tipo de ensino?
Tópico 3: Estratégias de resistência e recomendações para futuro <ul style="list-style-type: none">a. A que estratégias recorrem para lidar com esta situação excepcional?b. Que recomendações para um futuro que saiba lidar melhor com este tipo de situações?

Fonte: Elaborada pelo autor.

Todas questões foram feitas de acordo com o roteiro, mas, uma vez que se tratava de um guião aberto, outras questões foram surgindo consoante as respostas dos participantes e a curiosidade do pesquisador. Ainda que houvesse uma intencionalidade e objetivos delineados de pesquisa procurou-se criar uma atmosfera o mais “natural” possível que mimetizasse uma conversa banal e descontraída, e que, em muitos momentos, teve um efeito catártico (WILKINSON, 1999). Num clima de respeito e entendimento mútuo, foram discutidos diversos tópicos como o funcionamento das aulas (teóricas e práticas), o volume de trabalhos, o apoio prestado pelas instituições, as dificuldades sentidas num tempo de ansiedade e o possível regresso às aulas presenciais. Os docentes foram interrogados e responderam nesta “dupla posição” de alguém que verbaliza as suas perspetivas e conceções estritamente pessoais baseadas na sua própria experiência,

² Nos últimos meses, no rescaldo da pandemia, tem-se verificado um crescimento exponencial no uso da plataforma Zoom no ensino online em termos do número de usuários. De acordo com o Jornal Económico, a plataforma registou 300 milhões de utilizadores num só dia (<https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/plataforma-zoom-regista-300-milhoes-de-utilizadores-580030>). É importante referir que a Zoom é a plataforma de acesso mais utilizada pelos participantes na lecionação das aulas por via telemática, contudo, não é a única. Outras plataformas de acesso tendem a ser usadas como a Microsoft Teams, Office 365, Blackboard Learn ou Fénix. Existem ainda professores que preferem disponibilizar as aulas gravadas, através do Panopto e um professor referiu fornecer documentos em formato PowerPoint mais detalhados e com descrições, em vez de dar a aula.

mas também como alguém que percebe, testemunha e conseqüentemente fala sobre outros colegas e situações.

No que concerne às considerações éticas, as mais tradicionais foram seguidas, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados, dando pseudónimos aos sujeitos, nomes de cores às instituições e códigos aos dados. Os grupos focais online exigem um conjunto de cuidados éticos acrescidos devido às sessões serem gravadas em áudio e imagem. Durante os grupos, cuidados éticos como a participação voluntária assim como a manutenção do respeito pelas opiniões de outros foram expressamente referenciados, sempre que necessário. Após a realização dos grupos, os pesquisadores falaram e avaliaram as suas experiências de condução e, no final, os dados em bruto foram devolvidos aos participantes. Todos os áudios dos grupos foram transcritos manualmente pelo pesquisador que interrogou os participantes, devido à sua familiaridade com os dados. Nas transcrições, reproduziu-se ortograficamente e literalmente todas as palavras e sons, incluindo hesitações, pontos de corte na fala, interjeições do entrevistador (por exemplo, mm-hm, ah-ha), risos e pausas longas.

Em relação à análise, optou-se por análise de conteúdo convencional, efetuada por um outro investigador independente de modo a interpretar os dados com mais clareza e imparcialidade (BRAUN; CLARKE, 2013). Os processos de análise envolveram passos tidos como tradicionais: familiaridade com os dados através de leituras flutuantes, detalhadas e repetidas; identificação de unidades de significado e formulação inicial de códigos e classificação das unidades em categorias e subcategorias, com o significado de cada categoria explicado e esclarecido. Optou-se por uma abordagem simultaneamente dedutiva e indutiva em que ao mesmo tempo que se procura obter uma compreensão mais profunda das questões de partida, permite-se que novas ideias emirjam (HSIEH; SHANNON, 2005). Todos os dados foram classificados, mas como se tinham objetivos de pesquisa claros, apenas algumas categorias foram para este artigo mobilizadas. Após a chegada das categorias e subcategorias, conversou-se com outros investigadores para discutir e comparar as interpretações de modo cruzado e triangulado, ainda que se assumia que a neutralidade absoluta é uma ficção e que todo o processo de análise resulta da construção ativa do pesquisador.

Resultados e discussão

As perspectivas dos participantes desenvolverem-se a partir de três categorias fundamentais: (a) “Não sabemos o dia de amanhã”: um clima de ansiedade generalizada; (b) “O EAD não pode substituir o ensino presencial”: dificuldades e desafios da educação online, por sua vez com quatro subcategorias: 2.1. aspetos comunicacionais; 2.2. aspetos pedagógicos; 2.3. aspetos sociais e 2.4. aspetos tecnológicos, e (c) “Se a vida te dá laranjas...”: oportunidades da crise do Covid-19 para a sociedade. No âmbito deste artigo, uma vez que se tinha como objetivo identificar os desafios da educação online, mobilizar-se-á as duas primeiras categorias. De seguida, providenciamos uma descrição detalhada dessas categorias e subcategorias com excertos das sessões, para cada um dos grupos, apresentando e simultaneamente interpretando os dados, numa lógica entremeada.

“Não sabemos o dia de amanhã”: um clima de ansiedade generalizada

Esta categoria mais lata diz respeito aos sentimentos dominantes dos professores face à atual situação de pandemia. De forma genérica, o discurso dominante parece destacar invariavelmente a dimensão catastrófica dos efeitos da epidemia a nível social e educativo assim como a dúvidas e as incertezas face ao futuro. Em todos os 5 grupos focais, uma das ideias centrais é que a situação de confinamento, provoca um conjunto alargado de estados emocionais negativos,

desde da apatia e desmotivação até ao *stress* e *burnout*, que muitos dos docentes parecem experienciar na primeira pessoa:

“É muito comum a gente se sentir angustiado, triste, preocupada, confuso, até mesmo com raiva com essa situação em que estamos vivendo (H02, GDF1); Há momentos em que fico deprimida, outras vezes fico nervosa, agitada. Outras vezes surge a culpa: «Ai, devia ter feito aquilo...», é um mix de sentimentos. Às vezes acordo cedo, quero mudar o mundo; outras vezes acordo tarde e fico na cama todo o dia, se não tiver aula, enfim... (M02, GDF3); “É horrível. Estamos todos numa situação horrível. Com esta situação, os professores sentem-se todos muito exaustos, desmotivados. E os alunos também. O Governo tomou a decisão certa de fechar as escolas. Mas depois aquilo que esta situação exige de nós, é brutal” (M01, GDF4); “Até as maçanetas são perigosas! Mesmo se tudo regressar a normal, se voltar ao normal, o medo persiste, seja em sair à rua, seja em ir ao supermercado...” (H03, GDF5).

A descrição de sentimentos negativos sobre a situação atual era bastante comum, e num dos grupos um dos docentes chegou mesmo a comover-se com a situação. De todos os estados, a ansiedade, como uma emoção caracterizada por um estado displicente de agitação interior (FAJKOWSKA; DOMARADZKA; WYTYKOWSKA, 2018), é bastante referenciada. São descritas situações como dificuldade em dormir, ler ou escrever assim como alterações no sono e perceção do tempo. Assumindo que se está perante uma situação de perda de garantia de uma certeza sólida (PAIS, 2003) não admira que a ansiedade como expectativa de uma ameaça percecionada seja um sentimento dominante, mais do que medo que, apesar de tudo, é uma resposta a uma ameaça identificada e temporalmente limitada:

“[sobre que tipo de sentimento acompanha a situação] Não é bem medo porque no medo a gente sabe o que está lá. É identificável [abana a cabeça]. Aqui não sabemos, há uma grande insegurança no futuro, no que vai acontecer. É diferente.” (H03, GDF3).

“H01: - Medo. Medo e ansiedade...”

M02: - Concordo em absoluto. É global. E nestas condições, é muito difícil lecionar. A ansiedade dá cabo de nós.” (GDF05).

Reconhece-se como se está perante uma situação mais ou menos universal (“estamos todos no mesmo barco”), geradora de receio e anseio, infinita inquietude que não só atinge a saúde mental dos sujeitos como indivíduos na sua relação com outros contextos, como se reflete negativamente no desempenho destes enquanto profissionais e na qualidade do seu trabalho que é o ensino. Desse modo, muitos professores reconhecem como este clima pode ter repercussões negativas no envolvimento e investimento educacional dos alunos, podendo causar um tremendo *deficit* de atenção e falta de concentração, por sua vez, com reflexos diretos na sua aprendizagem.

Um recente relatório produzido sobre as suas opiniões sobre os efeitos da pandemia (cf. BENAVENTE; PEIXOTO; GOMES, 2020) indica que alguns professores consideram que atual situação punha em causa a igualdade de oportunidades dos estudantes. Num dos grupos, foram expressas preocupações sobre os exames do 12º ano como particularmente problemáticas, com os professores sem indicação clara de como tal se irá suceder, e alguns professores falavam não só da questão do rendimento escolar e da produtividade dos alunos, mas também na sua própria, destacando como a atual situação influenciava negativamente o seu desempenho.

“O EAD não pode substituir o ensino presencial”: *dificuldades e desafios da educação online*

Esta categoria compreende as perspectivas relativas às modalidades de educar via online, centradas sobretudo nas dificuldades e desafios sentidos. Em todos os grupos foram referenciados algum tipo de dificuldade e desafio e estes são muito díspares, mas um elemento comum a todos os grupos é o reconhecimento inequívoco da impossibilidade de substituição da aprendizagem presencial que o EAD não pode mimetizar na sua plenitude. Esta categoria compreende ainda quatro subcategorias: (a) aspetos comunicacionais: monólogos digitais e exaustão psicológica (b) aspetos pedagógicos: falta de competências, avaliação e sobrecarga de trabalhos e a impossibilidade de aulas práticas; (c) aspetos sociais: incompatibilidades com a vida pessoal e gestão de conflitos (d) aspetos tecnológicos: falta de recursos e tecnofobia.

Aspetos comunicacionais: monólogos digitais e exaustão psicológica

Alguns participantes referem como a ausência de uma comunicação e interação cara-a-cara torna-se um impeditivo para um ensino de qualidade via Zoom. Há aspetos chave de comunicação que se perdem numa videoconferência, como, por exemplo, certas expressões faciais, o tom de voz e uma parte significativa de gestos físicos corporais, como vão explicando alguns docentes:

“Não tem nada a ver uma coisa com outra: numa aula real, presencial, podemos ver todo o mundo. Aqui na Zoom, a perceção é diferente (H03, GDF4); Mesmo a questão do silêncio, da interrupção. Ao vivo conseguimos ter uma noção do timing para responder; na Zoom nem tanto... (H01; GDF5). Outras vezes faço uma pergunta e ninguém responde, fica tudo «mono». Outras estou ali a falar a debitar, e como docente é horrível! Mas sinto que a participação é menor na Zoom... Olhe, é como um monólogo digital [risos]” (M03, GDF5).

Esta noção de “monólogos digitais” – a sensação de que estão a falar sozinhos – tende a ser partilhada por alguns participantes. Desse modo, causa tensão nas videoconferências os silêncios, levando a uma necessidade maior de gerir a participação nas sessões. A ideia é de que, enquanto num encontro presencial lida-se com os silêncios de uma forma mais natural, o mesmo não ocorre numa reunião com a câmara ligada onde geralmente só é perceptível o rosto dos participantes. A ausência de um moderador ou mediador leva a situações de atropelo ou então a intervalos entre cada fala que são preenchidos por *silêncios incômodos*. Outros participantes referem ainda que as reuniões via Zoom, ao exigirem mais atenção, implicam um esforço psicológico mais intenso o que, em muitos casos, pode ser esgotantes, principalmente se houver muitos participantes:

“No fim, fico exausta. Muito mais do que uma aula [faz aspas] «normal» (M01, GDF1); É supercansativo. Agora nem tanto mas das primeiras vezes que usei, ficava com uma dor de cabeça descomunal...” (H04, GDF3).

Pesquisas vêm mostrando que a aprendizagem por meios eletrónicos exige muito maior concentração e é muito mais desgastante das funções cognitivas, especialmente da atenção (cf. COSTA, 2010). Quando um dos componentes da comunicação está ausente ou limitado – como acontece nas videoconferências – emissor e recetor se veem obrigados a prestar mais atenção e a fazer um esforço maior para se expressar e para entender corretamente um ao outro. Como se isso não bastasse, as videoconferências têm uma dificuldade adicional que, paradoxalmente, deveria facilitar as coisas: a componente audiovisual. A necessidade de manter a imagem exige um esforço que provoca tensão em quem não está acostumado, aumentando o risco de aumentar os níveis de stress e exaustão emocional. Grosso modo, há um empobrecimento da troca direta de experiência entre professor e aluno que compromete a relação e prática pedagógica.

Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências...

Aspetos pedagógicos: falta de competências, avaliação e sobrecarga de trabalhos e a impossibilidade de aulas práticas

Outras limitações apontadas pelos docentes referem-se a aspetos mais pedagógicos. Um deles diz respeito à falta de conhecimento e competências sobre abordagens, estratégias e modelos pedagógicos perante o ensino online. Tende a haver muitas dúvidas e fragilidades que se prendem sobretudo com as questões didáticas e metodológicas do processo de EAD, sobretudo quando se considera as transposições diretas de modelos presenciais para plataformas de elearning, sem preocupações de caráter pedagógico. Significa isto que muitos professores se sentem desorientados. Esta indagação leva alguns professores a considerarem a falta de formação como um problema:

“H05: - Há muitos aspetos que sentem que pedagogicamente não conseguem contemplar?

H05: - O EAD exige um conjunto de olhares e práticas que não se está a conseguir aceder. E quer dizer, há tanta desorientação...

Entrevistador: - Sentem que precisam de formação...?

H05: - Completamente” (GDF2).

Um docente mencionou também a carga de trabalhos para os alunos e famílias que não é globalmente dimensionada ao tempo de estudo, nem compatível com ambientes domésticos geridos em contexto de crise. Também aqui é necessário reforçar a literacia digital e a aposta em funções de coordenação que tenham competências e que disponham de tempo para poder organizar adequadamente o ensino não presencial. Uma ideia bastante referenciada é que o EAD nunca pode substituir o ensino presencial. Defende-se que ao mudar-se o ambiente de aprendizagem para o EAD, há um conjunto de especificidades que é preciso considerar e que não estão a ser ponderadas. Geralmente partilha-se da opinião de que há uma perda de elementos essenciais à aprendizagem que afeta negativamente a sua eficácia e qualidade:

“Há uma necessidade de estarmos juntos num tempo e espaço próprios, físico, de forma coletiva, que não existe [no EAD] [...] Isto [o EAD] não está a motivar o suficiente e isso pode conduzir a mais abandono, desmotivação de alunos, cansaço. Os professores empenham-se, se predispõem, mas é difícil nas atuais condições... (H01, GDF1). O online não pode substituir a relação presencial entre alunos e professores, sobretudo ao nível dos debates que ocorrem em sala-de-aula. É através das tensões e das argumentações, do “contraditório”, que é produzido o conhecimento. Via Zoom acho difícil (M01, GDF4); o processo de ensino-aprendizagem até pode incluir meios digitais, isso tudo, mas não é a mesma coisa. Não estimulam o sentido crítico. São medidas excecionais para tempos excecionais! (M02, GDF4); Um aluno [disse-me] para mim ontem: «Nunca pensei que diria isso, mas sinto falta de estar na sala de aula». Simplesmente não é a mesma coisa online” (H03, GDF4).

Muitos professores partilham assim da ideia de que o EAD não pode substituir a educação escolar moderna que é um processo de formação humana integral que se desenvolve de maneira intrincada, plural e omnilateral e de que se trata de uma situação que se espera temporária. Reconhecem que os processos de ensino-aprendizagem, pela sua inerente particularidade exigem a simultaneidade (e não a sincronidade) e que as aprendizagens essenciais só são possíveis, através da interação pessoal, da expressão e partilha de sentimentos e emoções e da troca de experiências que a rede de pixéis distorce. Para muitos destes docentes, o ensino em contexto de sala de aula é uma parte central da experiência de aprendizagem. Fora da sala, os alunos praticam esportes, brincam, se reúnem em grupos, planejam eventos, socializam, festejam, jantam, se exercitam e muito mais. Todas essas atividades fazem parte de uma experiência holística que não se pode ser replicada ou mimetizada via online. Na verdade, para muitos destes profissionais, as relações pedagógicas foram permutadas por protocolos digitais que pretendem simular relações

pedagógicas, usadas como mecanismo de legitimação de uma normalidade impossível (LANG, 2016).

Sem uma visão e atitude positiva do EAD, para eles, o aprendizado online provavelmente nunca será capaz de replicar o que eles querem e esperam. Embora alguns admitam ser importante o uso de meios digitais, a tendência é para enfatizarem esses meios são sempre subsidiários e secundários, funcionando mais como suporte didático e menos como modalidade de ensino. Isto torna-se particularmente evidente quando se trata de lecionar aulas com uma forte componente prática ou em disciplinas em que esta componente é intrínseca (e.g., a Educação Física), havendo mesmo áreas em que as aulas estão totalmente suspensas devido à impossibilidade de se realizarem por via remota. Como explica um dos docentes, tal situação pode gerar uma acumulação de trabalhos que agudiza a situação já de si caótica do sistema.

Aspetos sociais: incompatibilidades com a vida pessoal e gestão de conflitos

Uma outra subcategoria refere-se a desafios que tem efeitos do ponto de vista das interações e relações interpessoais. Uma dos mais referenciados diz respeito à imiscuência entre a prática profissional da docência, necessariamente pública, e a vida pessoal e privada cujas fronteiras se tornaram mais ténues, devido à intromissão das tecnologias no domicílio:

“[sobre as limitações do EAD] M02: - Deixamos de ter vida própria [...] Basicamente deixamos de ter vida própria. O Zoom entra por nossa casa adentro.

M.03: - Isso é verdade. Acabou a separação “mundo privado” e “casa” (M01, GDF1).

Desse modo, na esteira da transformação da casa de muitos docentes numa “unidade produtiva”, a crítica dirige-se, pois, a uma certa perda da vida privada e conseqüente falta de espaço para autonomia, no preciso momento em que online e off-line se conjugam (CARDOSO, 2012). Submetidos a uma pressão laboral mais intensa e permanente, os professores sentem-se subitamente esmagados por lógicas burocráticas e de controlo que impedem uma normal fruição e regulação da sua vida privada e familiar. Esta falta de privacidade estende-se às possíveis intervenções e interferências dos pais no próprio processo pedagógico que agora podem observar/assistir à interação professor-aluno:

“Os pais analisam o que se está a lecionar durante uma aula, dão palpites, vimos isso, dão as respostas aos filhos, nunca interromperam diretamente, no meu caso, mas é chato, acabam por interferir no processo, e é chato” (H02, GDF1).

De salientar ainda que essa intromissão íntima num ambiente doméstico que não se quer revelar visualmente torna-se mais problemática com as notícias sobre as possíveis falhas na privacidade dos utilizadores das plataformas de acesso. Essa imiscuência não raras vezes gera um clima informal facilitado pelo distanciamento online que torna mais suscetível situações inconvenientes. Alguns professores vão referindo como, fechados em casa, num ambiente mais descontraído, os alunos tendem a reproduzir comportamentos que adotam na escola, o que inclui, hiperatividade e indisciplina:

“Desligam porque é a maneira mais fácil de desligar [faz aspas com os dedos] da aula; criam perfis falsos para chatear os colegas [...] Os professores sentem falta das faltas e sobretudo de recursos e de competências para gerir este contexto” (M02, GDF2).

Algumas vezes descrevem situações que necessitam de uma certa intervenção como quando os alunos desligam a câmara do computador para fazer outra coisa que não seja assistir à aula, como, por exemplo, administrar uma atividade paralela no smartphone ou nas redes sociais durante

a aula síncrona ou estabelecer conversas paralelas no chat/bate-papo das plataformas, fingindo concentração. Como uma maior distração, os participantes, em suas respectivas residências, tendem a se distrair mais facilmente. Situações mais críticas como indisciplina ou bullying ou cyberbullying, no seu sentido mais restrito, não foram descritas como sendo vividas na primeira pessoa, mas foram referenciadas como situações testemunhadas. É importante salientar que muitas destas situações não são exclusivas da educação online, verificando-se também no ensino presencial, mas colocam-se de modo mais contundente via online, num espaço que, pelo distanciamento físico, possibilita um clima de uma certa informalidade e cuja mediação ou gestão é de mais difícil resolução. Há uma certa concordância que este tipo de situações põem em causa a sua segurança, são mais difíceis de prever, gerir e controlar via online.

Aspetos tecnológicos: falta de recursos e tecnofobia

Por fim, uma das outras subcategorias dizem respeito a aspetos tecnológicos. São evidenciados sobretudo dois: a falta de recursos e a tecnofobia, sobretudo das camadas mais velhas do corpo docente, mais resistentes culturalmente às mudanças. A primeira diz respeito à falta de recursos tecnológicos que os professores, ora vão alertando, ora vão observando concretamente em contexto de sala virtual:

“Há imensos alunos que não tem computador ou tem apenas um que nem é deles [...] outros nem sequer tem acesso à internet, usam a internet do vizinho. As pessoas não imaginam...” (H01, GDF1).

Embora esta questão da falta de recursos, como computadores ou acesso à internet, já tenha existido anteriormente torna-se agora mais premente num contexto em que o EAD se massifica e o acesso às tecnologias virtuais se torna indispensável. Uma das preocupações destes profissionais é o número muito significativo dos alunos e suas famílias, sobretudo economicamente carenciados, que não dispunham dos recursos necessários e não tem acesso a estas tecnologias para acompanhar a aula (MIRANDA, 2007). A corrida inusitada à aquisição de equipamentos tecnológicos e a total inexistência de informação sobre o número de alunos carenciados de equipamentos necessários para o ensino não presencial rapidamente mostraram a persistência de desigualdades gritantes e os limites para se passar em condições adequadas para um ensino não presencial.

Um outro desafio do EAD é a tecnofobia de muitos docentes, isto, é o medo ou aversão da adesão às “novas tecnologias”. De acordo com o que é dito, existem, pois, muitos professores sem experiência de EAD e também muito resistentes ao seu uso e eventuais aplicações. Mais sobre outrem do que sobre si próprios, é reportado pelos docentes uma certa resistência a uma nova forma de ensinar e de aprender via online.

“H01: - Nem toda a gente está recetivo a dar aulas destes modos...”

Entrevistador: - Consideram que existem alguns professores que são mais resistentes...?

H01: - Resistem, opõem-se... Nem todos

M02: - Isso até acho que é mais comum nos professores mais velhos, que já tem aquela experiencia, aquele número de anos, já não acolhem certas coisas” (GDF, 5).

Esta dimensão do medo das novas tecnologias da informação e comunicação – que aqui pode-se designar como “tecnofobia – tem sido referenciado por diversos estudos (COSTA, 2010; MACHADO; MONTEIRO; LEITE, 2020; WEIL; ROSEN, 1995). Para muitos destes docentes, isto representa um problema de implementação de modalidades de ensino inovadoras como o *elearning*. Em alguns discursos, sobressai mesmo uma certa oposição entre os docentes mais novos,

e, portanto mais abertos à mudança, e os docentes mais velhos, geralmente mais resistentes. Enquanto para os primeiros, a educação online não representa uma dificuldade, para os mais velhos, sobressai uma certa impreparação para lidar com o ensino não presencial e/ou com dispositivos tecnológicos, que mentalmente podem colocar os professores numa situação de inferioridade percebida em relação aos seus alunos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) seja pela falta de equipamentos adequados; seja ainda pelo esforço acrescido, exigido pela adaptação a novos métodos e conteúdos; seja, ainda, por se saberem mais observados, nesse contexto, pelos educadores. Sem a promoção de literacia digital, o crescimento de tecnologias em número pode significar pouca utilidade senão não houver formação.

Conclusão

Os últimos dois meses tem sido intensos em crescentes e rápidos apelos a estudos com base empírica sobre covid-19 em todo o globo, num movimento nunca visto de financiamento estratégico e produção científica articulada em massa e esta pesquisa surge no âmbito dessa proliferação. Contudo, além da discutível lógica de uma ciência ocidentalizada, imediatista e exclusivamente orientada por agendas temáticas fechadas, a centralização de muitas dessas pesquisas no estudo das origens e impactos da COVID-19 – e conseqüentemente em áreas científicas das ditas “ciências naturais” ou “duras” como a Medicina, a Biologia, a Epidemiologia, entre outras –, ainda que compreensível, teve como consequência indireta a passagem da investigação nas áreas das ciências sociais, humanas e da educação, necessariamente vocacionadas para discutir os efeitos de uma pandemia que é, antes de mais, um desastre social, para segundo plano (WILLIAMSON; BAYNE; SHAY, 2020), acabando estas por serem desvalorizadas e assim reificando-se as “hierarquias epistémicas” (SANTOS, 2020, p. 84) entre conhecimento supostamente mais válido e inválido, daí a importância destas pesquisas educacionais centradas nas vozes e nas perspectivas dos atores, contornando uma certa obsessão por números e estatísticas.

Com a pandemia do COVID-19, milhares de alunos portugueses ficaram fechados em casa. Com o confinamento, a alternativa possível foi o recurso ao ensino à distância. Através das TICs, escolas e professores desenvolveram metodologias de ensino e aprendizagem e puseram-nas em prática em tempo recorde. Contudo, o que esta pesquisa demonstra é que as experiências de muitos professores nos seus primeiros encontros com ensino e aprendizagem em uma sala de aula virtual são essencialmente difíceis e negativas. Os grupos de professores com quem se contactou sentem-se esgotados pelas sessões de Zoom, exaustos e insatisfeitos com as conversas mediadas pela tela com os alunos que costumavam falar presencialmente. Embora possa parecer que por estarem em casa se sentem mais confortáveis, a maioria refere alguma desmotivação para lecionarem as aulas virtuais. Sentem, pois, falta do espaço animado da sala de aula reconhecendo que a presencialidade é ainda de fundamental importância para a conexão a formas de conhecimentos e aprendizagens formais e informais que não podem ser adquiridas senão como modulação cultural e cívica (LANG, 2016).

O abalo da atual situação veio, paradoxalmente, revelar o reconhecimento da função social da escola. Com o passar do tempo, a incontornabilidade da escola assumem uma relevância que vai muito para lá da mera função de ensino e de aprendizagem. O confinamento forçado revelou globalmente uma manifesta e uma estendida falta de preparação do sistema de ensino para lidar com uma aprendizagem não presencial que deita por terra uma crença desmesurada e acrítica numa espécie de cultura virtual por uma imaginada geração de nativos digitais (PRENSKY, 2011). O que a atual situação nos mostra é que não basta ter mais e melhores computadores ou mais e melhor Internet, se isso apenas servir para manter a população fechada em casa sem que os hábitos mudem ou, pior, que se degradem (CARDOSO, 2012). Há, pois, o perigo de que o EAD possa normalizar

uma relação acrítica, dos alunos, dos professores e da sociedade, com os meios de comunicação digitais e televisivos e com a política, de forma geral, reificando uma relação passiva e comodista, menosprezando a imaginação, o pensamento abstrato, a racionalidade científica e a exterioridade experiencial (LANG, 2016).

Ainda assim, esta insatisfação generalizada não deve levar a conclusões precipitadas sobre o ensino presencial ou online, sendo preciso evitar generalizações essencialistas que não tenham em conta as diversas vantagens de uma educação online. Tal implica reconhecer que estas percepções amplamente negativas não devem ser confundidas com uma total aversão às tecnologias ou ao EAD ao ponto de o desejar banir. Na verdade, muitos docentes referenciam a necessidade de mais formação e informação sobre EAD nas suas escolas para lá daquilo que está designado e parecem mostrar-se recetivos a ela. Sem cair em protocolos digitais, é preciso oferecer orientação a professores, educadores, diretores institucionais e funcionários. Reconhece-se que se está num período de dominância das tecnologias digitais e que é preciso abraçar. Como refere um dos docentes, “as pessoas estão mais empenhadas do que nunca naquilo que está sendo escrito e postado, na informação online pública, então estamos conectados globalmente” (H01, GDF4). Em todo o mundo, os centros de formação e desenvolvimento de professores e os especialistas em ensino online estão acelerando seus motores para um período intenso de consultoria, workshops e webinars, preparando-se para ajudar os instrutores a ensinar com mais eficácia online, esforçando-se para melhorar a qualidade da instrução remota.

O facto de as atuais condições virem a acentuar a frequência cada vez mais comum das crianças em casa – no postulado de que a escola é a [única] alternativa para que as crianças não fiquem sozinhas em casa, desempenhando funções indiretas de cuidado, quando as famílias não o podem fazer (CANÁRIO, 2005) – exige que se mude hábitos e rotinas e se pense a Internet como um contributo valioso para melhorar o sistema de ensino, ainda que numa outra lógica. Como refere David (2020), ao aumentar a capacidade de ensinar remotamente, as escolas devem aproveitar o aprendizado assíncrono, que funciona melhor em formatos digitais. Estas considerações são relevantes pois a esta altura que estou a escrever o artigo e quase a submeter chegam notícias de se vai ocorrer uma eventual reabertura das escolas, a acontecer, abrangerá apenas o ensino secundário (11.º e 12.º ano).

Além de buscar colmatar lacunas do conhecimento, este artigo procurou produzir um conhecimento situado sobre uma realidade tao premente à prática educativa. Os dados que aqui se analisam são ainda de cariz exploratório e estão ainda numa fase de andamento sendo apenas uma leitura parcial e incompleta da realidade. Contudo, contribuem significativamente para a teoria em expansão e informam as práticas no terreno. Uma das ideias principais é que a escola é ainda essencial à nossa vida democrática, os professores são fundamentais ao atual estado de inovação, mas não os podemos submergir em fantasia e normatização digital e tecnológica, devendo nutrir uma certa vigilância crítica em relação à “hipertecnologização das relações sociais” (SANTOS; SALDANHA; PINTO; FERREIRA, 2019, p. 192). Nesse ponto, é preciso algum realismo e moderar nossas expectativas de instrução remota nos tempos atuais. Mesmo se formos capazes de formar todos os professores com as mais recentes ferramentas de ensino digital, nunca poderemos replicar online toda a gama de experiências que os alunos têm num espaço físico. A palavra “crise”, tão ouvida no âmbito da grave crise económica financeira de 2011-2012, voltou à discursividade pública. “Crise” vem do latim e significa “momento de decisão súbita e crucial”. Que seja a crise pandémica uma oportunidade de transformação.

Referências

- AMADO, J.; CRUSOÉ, N.; VAZ-REBELO, P. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. *In*: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 73-115.
- ARCHIBALD, M.; AMBAGTSHEER, R.; CASEY, M.; LAWLESS, M. Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 18, p. 1-8, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- BENAVENTE, A.; PEIXOTO, P.; GOMES, R. **Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português**, 2020: Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maio%20\(002\).pdf](https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maio%20(002).pdf). Acesso em: 29 maio 2020.
- BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. (ed.). **Successful qualitative research: a practical guide for beginners**. London: Sage, 2013.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- CARDOSO, D. A cultura do quarto e o uso excessivo da internet. Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. *In*: PONTE, C.; SIMÕES, J. A.; JORGE, A.; CARDOSO, D. (ed.). **Crianças e Internet em Portugal**. Acessos, usos, riscos, mediações: Resultados do Inquérito Europeu EU Kids Online. Coimbra: Edições Minerva, 2012. p. 57-73.
- COSTA, E. **Avaliação da integração de plataformas e-learning no ensino secundário**. 2010. 335 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Salamanca, Salamanca, 2010.
- COULON, A. **Ethnométodologie et éducation**. Paris: PUF, 1993.
- DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **PROSPECTS**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- FAJKOWSKA, M.; DOMARADZKA, E.; WYTYKOWSKA, A. Types of anxiety and depression: theoretical assumptions and development of the anxiety and depression questionnaire. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 2376, p. 1-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02376>
- HSIEH, H.-F.; SHANNON, S. Three approaches to qualitative content analysis. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 9, p. 1277-1288, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- KOERBER, A.; MCMICHAEL, L. Qualitative sampling methods a primer for technical communicators. **Journal of Business and Technical Communication**, v. 22, n. 4, p. 454-473, Oct. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651908320362>
- LANG, J. **Small teaching: everyday lessons from the science of learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MACHADO, A.; LEITE, C.; MONTEIRO, A. As tecnologias digitais na literatura acadêmica da educação de adultos. **LaPlage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 86-102, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201952666p.86-102>

MENEZES, I.; FERREIRA, P. D. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 131-147, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 41-50, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3fgXGiI>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. (coord.). **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**: abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora, 2012.

MOREIRA, J. A.; VIEIRA, C. P. **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2017.

MORGAN, D.; LOBE, B. Online focus groups. *In*: HESSE-BIBER, S. (ed.). **The Handbook of Emergent Technologies in Social Research**. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 199-230.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (org.). **Educação online**: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MOREIRA, I. Ensino superior a distância em Portugal: Uma aproximação sociográfica. *In*: III Congresso Português de Sociologia. Oeiras: Celta Editora, 1996. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4926d7d5aae7f_1.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

MURPHY, M. COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. **Contemporary Security Policy**, v. 41, n. 3, p. 492-505, July 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>

OCDE. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

PAIS, J. M. The multiple faces of the future in the labyrinth of life. **Journal of Youth Studies**, v. 6, n. 2, p. 115-126, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/1367626032000110264>

PERALTA, H.; COSTA, F. A. Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 77-86, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2DmUgxO>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SANTOS, H. “Ainda somos olhados de lado”. Experiências de integração e discriminação de estudantes brasileiros/as em Portugal. **LaPlage em Revista**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 75-90, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202061722p.75-90>

SANTOS, H.; SALDANHA, L.; PINTO, M.; FERREIRA, P. D. “Videojogos do Oprimido”: contributos para o desenvolvimento de um framework freiriano. **Revista Educação, Sociedade, & Culturas**, n. 54, p. 175-195, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2DlvXQH>. Acesso em: 31 jul. 2020.

TEJEDOR, F.; MUÑOZ, A.; COSTA, E. Avaliação da integração de plataformas elearning no ensino secundário. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 58, n. 4, p. 1-12, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14201/gredos.76444>

UNESCO (2020a). **UNESCO Covid-19 Education Response Education Sector Issue Notes**. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 1 jun. 2020.

UNESCO (2020b). **Supporting teachers in back-to-school efforts: guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479>. Acesso em: 1 jun. 2020.

UNICEF/WHO/IFRC (2020). **Guidance for covid-19 prevention and control in schools**. Disponível em: <https://uni.cf/30eFjXy>. Acesso em: 1 jun. 2020.

WEIL, M.; ROSEN, L. A study of technological sophistication and technophobia in university students from 23 countries. **Computers in Human Behavior**, v. 11, n. 1, p. 95-133, mar. 1995. DOI: [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(94\)00026-e](https://doi.org/10.1016/0747-5632(94)00026-e)

WILLIAMSON, B.; BAYNE, S.; SHAY, S. The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. **Teaching in Higher Education**, v. 25, n. 4, p. 351-365, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>

WILKINSON, S. Focus group: A feminist method. **Psychology of Women Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 221-244, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00355.x>

Recebido em 03/06/2020

Versão corrigida recebida em 30/07/2020

Aceito em 01/08/2020

Publicado online em 05/08/2020