

educação

Cadernos da Pandemia

A Provedoria de Justiça na Salvaguarda
dos Direitos Humanos



**PROVEDOR
DE JUSTIÇA**

Instituição Nacional
de Direitos Humanos

educação

A Provedoria de Justiça na Salvaguarda
dos Direitos Humanos



Título: Educação em tempos de emergência
Edição: Provedor de Justiça
Revisão: Divisão de Documentação
Design: Lagesdesign
Ano: 2021

Índice

Capítulo I – Educação em tempos de emergência	7
1. Enquadramento inicial	8
2. Período do Estado de Emergência	8
3. Pós-Estado de Emergência	10
4. Suspensão do ensino presencial – Contexto europeu	11
5. Orientações para o ensino à distância	15
6. Recursos utilizados para o ensino à distância	17
7. Apoios aos alunos no ensino à distância	18
Capítulo II – Instrumentos utilizados e suas insuficiências	21
1. Considerações gerais	22
2. Recursos utilizados no ensino à distância	23
2.1. Acesso à televisão – Programa <i>#EstudoEmCasa</i>	23
2.2. Programa <i>#EstudoEmCasa</i> e outras formas de ensino	24
2.3. O aprofundar das desigualdades na educação:	
insuficiências sentidas e o modo de as suprir	26
a) Falta de meios	26
b) Articulação com autarquias, instituições e comunidade	27
3. Direito à educação: a dimensão social e a identificação das situações especialmente vulneráveis	29
3.1. Crianças em situação de exclusão social	29
3.2. Acesso à alimentação	29
4. Os testemunhos dos professores	30
4.1. A perspetiva de quem ensina sobre o modo de ensinar à distância	30
4.2. A perspetiva das dificuldades dos alunos vista pelos olhos de quem ensina	31
5. A realidade do ensino à distância nas Regiões Autónomas	32
5.1. Região Autónoma dos Açores	32
5.2. Região Autónoma da Madeira	35
Capítulo III – Síntese conclusiva	37
Siglas e abreviaturas	43
Referências bibliográficas	45



**PROVEDOR
DE JUSTIÇA**

Instituição Nacional
de Direitos Humanos

A Provedoria de Justiça edita agora, em pequena coleção intitulada *cadernos da pandemia*, três estudos sobre os tempos extraordinários que vivemos. O primeiro incide sobre o tema geral da educação e recolhe informações que foram sendo obtidas durante a primeira fase de suspensão das aulas presenciais que se viveu em 2020. O segundo incide sobre as pessoas em situação de sem-abrigo e abrange, praticamente, o mesmo período de tempo. Já o terceiro reflete sobre os problemas do Estado de direito e cobre o que foi acontecendo entre março de 2020 e abril de 2021.

Nenhum destes estudos pretende ter a exaustão e o rigor que é próprio de trabalhos que outros realizarão; mas também nenhum deles pretende relatar o que tem sido, durante o período pandémico, a resposta da Provedoria às queixas apresentadas pelos cidadãos. Como sempre acontece e como a lei exige, esta última tarefa terá que ser cumprida através de relatório anual a entregar à Assembleia da República. Ao editá-los, o Provedor de Justiça quis apenas contribuir – dentro das suas possibilidades e a propósito de três assuntos específicos – para o melhor conhecimento de um momento singularíssimo da nossa vida coletiva, ciente dos desafios que tal momento trouxe e traz à missão de salvaguarda dos direitos humanos.

A Provedora de Justiça
Maria Lúcia Amaral



**PROVEDOR
DE JUSTIÇA**

Instituição Nacional
de Direitos Humanos

— *Capítulo I* —

*Educação
em tempos
de emergência*

Capítulo I – Educação em tempos de emergência

1. Enquadramento inicial

No dia 18 de março do ano de 2020, pela primeira vez na história da democracia portuguesa, o Presidente da República declarou o Estado de Emergência por motivo de calamidade pública, na sequência da qualificação da doença COVID-19 como pandemia internacional pela Organização Mundial de Saúde. Dois dias antes, também pela primeira vez, todas as escolas, creches e respostas de atividades de tempos livres encerraram a sua atividade, concretizando o anúncio público feito pelo Primeiro-Ministro a 12 de março.

No tempo antecedente, mas sobretudo nos dias subsequentes, o país viveu momentos únicos na sua história moderna marcados pela incerteza da evolução da situação epidemiológica e pela exigência de se erigir, em um curtíssimo período de tempo, uma resposta que permitisse assegurar a retoma das atividades letivas, de modo a assegurar a manutenção de uma oferta educativa que permitisse salvaguardar o reduto essencial do direito à educação.

Tarefa muitíssimo complexa se tivermos presente que o sistema a criar não poderia contar, como é evidente, com um dos alicerces fundamentais do sistema de ensino: o espaço escolar enquanto elemento agregador de toda a comunidade educativa e onde se concretizam, em contexto formal e informal, as aprendizagens curriculares, bem como as interações com os pares e com os adultos, essenciais ao desenvolvimento físico e psicológico das crianças e dos jovens. Limitação ainda mais preocupante se tivermos presente que a frequência do espaço escolar permite também intervir na correção – ou pelo menos na mitigação – de fatores de desigualdade de acesso ao conhecimento e de apoio no estudo e também na satisfação, mesmo que limitada, de necessidades básicas de que é um exemplo particularmente impressionante a alimentação.

Foi, pois, neste contexto de novidade, de ausência de um referente passado, e de profunda incerteza, que a administração central, as autarquias locais, as escolas e os profissionais que nelas trabalham tiveram que conceber, executar e acompanhar um modelo de ensino à distância nas escolas. Sem esquecer também as crianças, os jovens e as suas famílias que passaram a ter um quotidiano marcado pelo confinamento, pela natural tensão e receios provocados pelo risco pandémico, pela adaptação ao teletrabalho – nos casos em que tal era possível –, em suma, pela transformação do domicílio em um espaço indiferenciado de trabalho e de comunhão familiar, com os já conhecidos riscos para o bem-estar e para a saúde mental das pessoas.

2. Período do Estado de Emergência

Assim, no plano nacional, em um primeiro momento, importa recordar que no dia seguinte à declaração do Estado de Emergência, o Primeiro-Ministro anunciou, após a reunião do Conselho de Ministros, as medidas excepcionais e temporárias de regulamentação do Estado de Emergência e que se consubstanciaram no Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março. Tendo por base este enquadramento legal o Ministério da Educação constituiu uma equipa, com cerca de uma centena de profissionais, para acompanhar e prestar auxílio às escolas no processo de implementação do ensino à distância.

No mesmo passo o Ministério da Educação dá a conhecer, no dia 27 de março, um roteiro denominado *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas*¹. Este roteiro assentou na autonomia de cada escola em conceber – de acordo com as características concretas da comunidade em que está inserida, dos recursos disponíveis, bem como dos conhecimentos e do perfil dos agentes educativos – um plano que se adequasse às necessidades específicas dos alunos, procurando esbater os efeitos mais negativos que resultavam da perda de contacto direto e diário com o espaço escolar.

¹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf

Os 8 princípios orientadores comunicados às escolas foram os seguintes:

- a) *Mobilizar para a mudança* – procurar envolver todos os elementos da comunidade educativa para a elaboração de um plano de ensino à distância adequado às necessidades das crianças e ajustado aos recursos disponíveis;
- b) *Comunicar em rede* – estabelecer circuitos de comunicação claros entre os diversos agentes da comunidade educativa, facilitando o conhecimento e a solidez da informação;
- c) *Decidir o modelo de ensino à distância* – garantir o envolvimento dos órgãos pedagógicos das escolas na conceção do plano de trabalho das turmas onde naturalmente se inclui a definição da mancha de horário semanal bem como a realização de sessões síncronas e assíncronas;
- d) *Colaborar e articular* – promover processos de entreajuda entre os docentes;
- e) *Metodologias de ensino* – diversificar os métodos de ensino de modo a promover a interação de conhecimentos entre as várias disciplinas suscitando a reflexão crítica por parte dos alunos;
- f) *Selecionar os meios tecnológicos de ensino à distância* – constituir uma equipa de apoio tecnológico a quem cabe organizar os meios, dar orientações e capacitar os professores sobre soluções de comunicação com os alunos, recorrendo preferencialmente a soluções tecnológicas que sejam já do conhecimento da comunidade educativa;
- g) *Cuidar da comunidade escolar* – dar particular atenção à prevenção das situações de isolamento dos alunos, não esquecendo o papel desempenhado pelos psicólogos escolares e pelos professores envolvidos em atividade de tutoria;
- h) *Acompanhar e monitorizar* – o plano de ensino à distância deve contemplar a criação de uma equipa que proceda ao acompanhamento e à monitorização da sua execução a qual deve realizar consultas regulares aos alunos e definir indicadores de avaliação quantitativa e qualitativa.

Ainda antes do final da pausa letiva da Páscoa, o Presidente da República renovou a declaração de Estado de Emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública². Na véspera do reinício das aulas, mais precisamente no dia 13 de abril, é finalmente publicado o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, diploma que estabeleceu as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia provocada pela doença COVID-19. No essencial, aquele diploma estabeleceu inicialmente as medidas excecionais e temporárias de resposta à pandemia no âmbito dos ensinos básico e secundário, para o ano letivo de 2019/2020, quanto às seguintes matérias: a) Realização, avaliação e certificação das aprendizagens; b) Calendário escolar e de provas e exames dos ensinos básico e secundário; c) Matrículas nos ensinos básico e secundário; d) Processo de inscrições para as provas e exames finais nacionais; e) Pessoal docente e não docente.

No que respeita à matéria que por ora se privilegia – a realização e a avaliação das aprendizagens – podemos afirmar que a publicação deste Decreto-Lei não trouxe grande novidade face à documentação anteriormente produzida pelos serviços do Ministério da Educação. Com efeito, o artigo 2.º estabeleceu que, com a suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens passavam a ser desenvolvidas através do ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considerasse ajustadas à sua realidade, desde que em conformidade com as orientações do Ministério da Educação.

Para concretizar esta modalidade de ensino, o referido diploma determinava que cada escola deveria definir e implementar um plano de ensino à distância, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação que tomassem em consideração os contextos em que os alunos se encontram, apelando, uma vez mais, à adaptabilidade dos recursos escolhidos

² Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril, cuja regulamentação de execução foi positivada pelo Decreto n.º 2-B/2020, de 2 de abril.

à realidade social de cada escola. Determinou também que competia às escolas, com o apoio dos serviços do Ministério da Educação e em articulação com entidades que se constituam como parceiras, a implementação do plano de ensino à distância, garantindo os professores de cada turma o acompanhamento dos alunos, com vista a que todos tenham um acesso equitativo às aprendizagens. Por fim, importa referir que foram também estabelecidas as regras a seguir a respeito do acolhimento, por parte das escolas, dos filhos ou de outros dependentes a cargo dos profissionais cuja mobilização para o serviço ou prontidão impedisse a assistência aos mesmos na sequência da suspensão das atividades letivas e não letivas e formativas presenciais.

Quem presta mais apoio aos alunos são: a mãe (77,5%), o pai (41,3 %) e os colegas (25%)³.

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
CES. UC. CeIED. UHLT
*Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português.
Resultados parciais a 8 de abril 2020 – parte 3*

Uma semana após o início do 3.º período do ano letivo 19/20, no dia 20 de abril, começaram as emissões #EstudoEmCasa na RTP Memória para o ensino básico, completando assim a oferta de meios ao dispor das escolas e dos professores para assegurarem as sessões de aprendizagem com os alunos. Tratou-se, como atrás foi referido, de mais uma importante ferramenta pedagógica para ampliar e diversificar o leque de meios ao dispor de professores e de alunos para concretizar o processo de aprendizagem.

3. Pós-Estado de Emergência

A evolução da situação epidemiológica, o conhecimento científico entretanto adquirido, o acesso mais generalizado a equipamentos de proteção individual, a interiorização de regras de comportamento pessoal e social responsável e o apetrechamento dos serviços de saúde com mais meios humanos e técnicos de tratamento das pessoas doentes, permitiu que, no dia 30 de abril de 2020, o país saísse do Estado de Emergência, que até então havia vigorado, sendo declarada a situação de calamidade, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-A/2020.

Entre outras medidas orientadas para a gestão da pandemia e dos seus efeitos nos planos económico e social, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020, de 30 de abril, determinou a calendarização do levantamento progressivo das medidas de confinamento, com particular destaque para o regresso das aulas presenciais para os alunos dos 11.º e 12.º anos, a partir do dia 18 de maio. No domínio do apoio às crianças e às famílias foi ainda determinada a reabertura das creches e dos equipamentos dedicados à educação pré-escolar, incluindo os centros de atividades de tempos livres.

É neste contexto que, no dia 18 de maio – dois meses após ter sido decretado o Estado de Emergência – se dá a reabertura, ainda que parcial, das escolas, para que os alunos que frequentavam os anos finais do ensino secundário pudessem completar o ano letivo com aulas presenciais. Procurava-se, assim, mitigar os efeitos das diferenças e, sejamos claros, da desigualdade provocada pela pandemia, em alunos cujo patamar curricular se encontrava mais exposto a estes efeitos negativos, com possíveis impactos na eventual candidatura destes jovens ao ensino superior. Esta circunstância tem expressão, quer na manutenção da avaliação para todos os ciclos educativos, quer na realização de uma única chamada para os exames nacionais.

³ <https://drive.google.com/file/d/1tScsI4jh1UaqxOPnsfLFCuQ-VUSczGys/view>

Cerca de 2/3 das pessoas consultadas consideram que o fecho das escolas prejudicou a igualdade de oportunidades de acesso à educação comprometendo sobretudo as aprendizagens dos alunos com menos recursos⁴.

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
CES. UC. CeiED. UHLT

*Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português.
Resultados parciais a 4 de maio 2020.*

Por fim, para concluir esta ainda que breve enunciação dos principais marcos cronológicos e normativos da evolução da pandemia e dos seus efeitos no setor educativo, refira-se que, no final do ano letivo 2019/2020, o Conselho de Ministros aprovou a Resolução n.º 53-D/2020, de 20 de julho, a qual veio estabelecer medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021 no âmbito da pandemia da doença COVID-19. Não obstante a análise deste período estar à partida fora do estrito âmbito de análise do presente caderno, não deixa de ser importante referir que, ao contrário do que acontecera no mês de março – em que tudo ocorreu de uma forma inesperada e em que as medidas levadas a cabo foram construídas em um curto espaço de tempo para suprir necessidades urgentes – a planificação do ano letivo 2020/2021, estava em condições de beneficiar, não só de mais tempo, como também dos ensinamentos recolhidos através da experiência do ano letivo anterior. Valorar as medidas decretadas, a sua comunicação às estruturas escolares e a consequente execução é, todavia, uma análise a concretizar em um momento posterior.

Mas se esta é a realidade vivida em Portugal e sendo este um problema de saúde pública que afetou e afeta, em

⁴ http://drive.google.com/file/d/1JUPNlayk2y9Vyxy_6iXjUBY-3VcYUqImk/view

simultâneo, todo o mundo, não deixa de ser enriquecedor para a análise e para o debate sobre as medidas tomadas no nosso País e sobre as escolhas feitas pelas autoridades nacionais, perceber, em jeito descritivo e comparativo, que medidas e que opções foram tomadas por países com importante impacto no contexto europeu.

4. Suspensão do ensino presencial – Contexto europeu

À medida que o vírus SARS-CoV-2 se espalhava, os países foram adotando medidas para conter a sua propagação, entre as quais a suspensão do ensino presencial.

Em 12 de março de 2020, depois de o Diretor-Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) ter declarado que a COVID-19 podia ser caracterizada como uma pandemia, o Diretor Regional da OMS para a Europa, a par da rápida escalada na região, instou os países a acelerarem os seus esforços para prevenir ou retardar a transmissão viral. Uma das medidas possíveis seria o encerramento das escolas⁵.

Até ao final de março de 2020, todos os Estados-Membros da União Europeia, com exceção da Suécia, encerraram gradualmente as instalações de ensino, para limitar a propagação do vírus⁶. Segundo a UNESCO, no final de abril, estavam encerradas escolas em 186 países⁷.

⁵ Organização Mundial de Saúde, Gabinete Regional para a Europa, *WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic*, 12/3/2020, <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>

⁶ Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, *Coronavirus Pandemic in the EU – Fundamental Rights Implications, bulletin #1*, 1 february – 20 march 2020, <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/covid19-rights-impact-april-1>

⁷ European Commission: *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, 2020, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>

A Itália, pelo modo como a pandemia evoluiu, foi o primeiro país da Europa a suspender o ensino presencial⁸.

Os primeiros casos de COVID-19 foram detetados no fim de janeiro de 2020⁹ e no final de fevereiro era tido como o país da União Europeia com maior número de casos diagnosticados¹⁰.

Em 23 fevereiro de 2020, foram aprovadas medidas urgentes para a contenção e gestão da emergência epidemiológica¹¹. As medidas destinavam-se aos municípios ou zonas em que pelo menos uma pessoa estava positiva, não era conhecida a fonte de transmissão ou nos quais existisse um caso que não era atribuível a uma pessoa de uma zona já afetada pelo vírus. Previa o diploma legal que, nestas situações, as autoridades competentes deveriam adotar medidas de contenção e gestão adequadas e proporcionais à evolução da situação epidemiológica.

Uma das medidas previstas era justamente a suspensão das atividades letivas presenciais de todos os níveis de ensino. Na mesma data, tais atividades foram suspensas na Regiões da Lombardia e de Veneto, por Decreto do Presidente do Conselho de Ministros, com

a justificação de nelas existirem vários municípios nas condições atrás referidas¹².

Com a evolução da pandemia vieram a ser aprovadas medidas adicionais de combate e de contenção da propagação do vírus SARS-CoV-2. Foi então determinado que as atividades educativas, em todos os níveis de escolaridade, seriam suspensas até 15 de março, em todo o território nacional¹³.

É de notar que, neste último diploma, ficou estabelecido que os dirigentes escolares, durante a suspensão das atividades letivas, adotariam os métodos de ensino remoto também no que diz respeito às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Na Alemanha, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado no dia 27 janeiro de 2020¹⁴.

A Lei sobre a prevenção e controlo das doenças infecciosas em humanos, de 20 de julho de 2000, foi alterada em 2020, passando a prever medidas de proteção especiais para prevenir a propagação da doença provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, sendo uma delas o encerramento das escolas¹⁵.

⁸ UNESCO: Interactive map and updated figures: <https://en.unesco.org/cov-id19/educationresponse>

⁹ Itália, *Corriere della Serra*, *Coronavirus Italia: erano atterrati a Malpensa i due turisti cinesi ricoverati a Roma*, 27/1/2020, https://www.corriere.it/cronache/20_gennaio_30/coronavirus-italia-corona-9d6dc436-4343-11ea-bdc8-faf1f56f19b7.shtml

¹⁰ Itália, *Politico*, *Politics Goes Viral as Italy struggles with Outbreak*, 25/2/2020, <https://www.politico.eu/article/politics-goes-viral-as-italy-struggles-with-outbreak/>

¹¹ Itália, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/23/20G00020/sg>.

¹² Itália, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*.

¹³ Itália, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*. Arts. 1, d) e g), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/03/04/55/sg/pdf>

¹⁴ Alemanha, DW, *Coronavirus in Germany: 100 days later*, 6/5/2020, <https://www.dw.com/en/coronavirus-in-germany-100-days-later/a-53341745>

¹⁵ Alemanha, *Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen (Infektionsschutzgesetz - IfSG)*, em <https://www.gesetze-im-internet.de/ifsg/BJNR104510000.html#BJNR104510000BJNG000601116>, Arts. 28 e 28A, (16)

A 13 de março, na Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais¹⁶, os estados federados (*Länder*) acordaram numa ação coordenada para lidar com a pandemia, que passaria, desde logo, pela adoção de medidas, tendo em conta avaliação de risco que ia sendo feita pelo *Robert Koch Institute* e em estreita coordenação com as autoridades sanitárias responsáveis.

Entre as medidas acordadas, encontrava-se o encerramento temporário das escolas, a par da garantida realização de exames e da obtenção de qualificações durante o ano letivo então em curso, embora flexibilizando as regras aplicáveis¹⁷.

Na semana seguinte, o encerramento temporário das escolas veio a generalizar-se pelos *Länder*, como medida preventiva de distanciamento social, para evitar a propagação do vírus¹⁸.

«O encerramento de escolas e creches na Alemanha, um dos primeiros passos dados na crise, surgiu em março, depois de Christian Drosten, um virologista que rapidamente se tornou um dos principais conselheiros do Governo Alemão, ter mudado de opinião sobre o assunto e depois de os governadores do Estado alemão terem começado a ficar cada vez mais preocupados com a pandemia. (Armin) Laschet não tinha a certeza do que fazer na altura, mas sabia que algo tinha de ser feito, por isso concordou em encerrar escolas do estado. Hoje, diz que não voltaria a tomar a mesma decisão devido às graves consequências sociais, um erro com que aprendeu. E Laschet não tem problemas em admiti-lo¹⁹».

Spiegel Internacional
The Lessons of Germany's Coronavirus Response, 5/10/2020,

¹⁶ Alemanha: Kultusminister Konferenz, *Zum Umgang mit dem Corona-Virus*, 13/3/2020, <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/zum-umgang-mit-dem-corona-virus.html>

¹⁷ Comissão Europeia: Eurydice, Alemanha, *Measures for handling the Corona virus*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-25_en

¹⁸ Alemanha, SPIEGEL International, *German States Move To Close Educational and Daycare Facilities*, 17/3/2020, <https://www.spiegel.de/international/germany/germany-states-move-to-close-educational-and-daycare-facilities-a-e9c13296-002b-484b-88bc-c14ca295ff10>

¹⁹ Tradução livre. *Vd.* <https://www.spiegel.de/international/germany/what-germany-s-coronavirus-response-has-taught-us-a-451456ba-606b-4a7f-b97b-93c89307479b>

Em Espanha, onde o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 31 de janeiro, o Governo declarou o estado de alarme em todo o território nacional para a gestão da situação de crise sanitária, com efeitos a partir de 14 de março. Determinou, entre outras medidas, a suspensão da atividade educativa presencial em todas as escolas, sem exceção para quaisquer alunos, estabelecendo que, durante o período de suspensão, a atividade educativa seria mantida, através de modalidades

remotas e *online*, sempre que fosse possível²⁰. Antes disso, já tinham sido encerradas escolas, por decisões das autoridades regionais²¹.

Os primeiros casos de COVID-19 em França foram confirmados em 24 de janeiro de 2020. A suspensão do acolhimento dos alunos nas escolas, de 16 a 29 de março, começou por ser estabelecida por Despacho do Ministro das Solidariedades e da Saúde (*Ministre des Solidarités et de la Santé*), de 13 de março, o qual pouco tempo depois veio a ser revogado²². No sumário justificava-se que os jovens nem sempre têm sintomas da doença e que as crianças são menos suscetíveis de seguir as instruções e as ações indispensáveis para retardar a propagação do vírus²³.

Em 23 de março de 2020, foi aprovado um quadro jurídico para fazer face à situação de urgência sanitária²⁴. Na mesma data, o Governo suspendeu o ensino presencial, até 29 de março de 2020, desta vez por decreto do

então Primeiro-Ministro que estabeleceu medidas para garantir a saúde pública²⁵.

À semelhança do que sucedeu em Portugal, ocorreram exceções ao encerramento das escolas, em França, bem como em vários *Länder* da Alemanha²⁶, para acautelar o apoio das crianças cujos pais/cuidadores trabalhavam em profissões cruciais para o funcionamento da vida pública (pessoal médico, polícia, produção alimentar, etc.).

Além disso, em França, as instalações continuaram abertas para o pessoal de educação e comunidade. Desta forma, os professores puderam utilizar os equipamentos informáticos da escola para organizar aulas virtuais e a abertura de escolas permitiu que os conselhos de turma se reunissem. As escolas ficaram ainda abertas como pontos de informação e de transmissão dos materiais educativos necessários em papel para se dar continuidade à aprendizagem dos estudantes que não possuíam uma ligação à Internet ou equipamento informático adequado²⁷.

Em Itália, ficaram excluídos da suspensão do ensino presencial apenas os cursos de pós-graduação relacionados com o exercício de profissões de saúde, incluindo os de médicos em formação especializada, cursos de formação específica em medicina geral, atividades de formandos nas profissões de saúde, bem como as atividades das escolas dos Ministérios da Administração

²⁰ Espanha, Boletín Oficial del Estado, *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, Art. 9, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-3692-consolidado.pdf>

²¹ Espanha, *La Comunidad de Madrid aprueba medidas extraordinarias por el coronavirus*, 20/3/2020, <https://www.comunidad.madrid/notas-prensa/2020/03/09/comunidad-madrid-aprueba-medidas-extraordinarias-coronavirus>

²² França: *Arrêté du 23 mars 2020 prescrivant les mesures d'organisation et de fonctionnement du système de santé nécessaires pour faire face à l'épidémie de covid-19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire*, Art. 11 (Ab)

²³ França: *Arrêté du 14 mars 2020 portant diverses mesures relatives à la lutte contre la propagation du virus covid-19*, Legifrance, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041722917/2020-03-21/#LEGISCTA000041732676>.

²⁴ França: *LOI n° 2020-290 du 23 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de covid-19*, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041746313/>

²⁵ França: *Décret no 2020-293 du 23 mars 2020 prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de covid-19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire*, Art. 9, https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=KY9SZZfQdcIRn_N8Kc1gxt3gyxO-TQhldE15UQBYxJYI=

²⁶ Fundamental Rights Agency, *Coronavirus COVID-19 outbreak in the EU Fundamental Rights Implications in Germany*, 19/4/2020, https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/germany-report-covid-19-april-2020_en.pdf

²⁷ França: *Ministère de l'Éducation Nationale*, <https://www.education.gouv.fr/covid-19-une-coordination-etat-departements-sur-la-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-dans-289686>

Interna e Defesa Nacional (*Ministeri dell'interno e della Difesa*)²⁸, o que não sucedeu em Portugal.

Ainda no ano letivo 2019/2020, ocorreu o regresso ao ensino presencial para alguns alunos, na Alemanha, em França, assim como em Portugal.

*A esmagadora maioria dos cidadãos consultados (92,5%) concorda com a decisão de cancelamento das aulas do ensino básico até ao final do ano letivo*²⁹.

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
CES. UC. CeiED. UHLT

*Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português.
Resultados parciais a 4 de maio 2020.*

Na Alemanha, as escolas começaram a abrir progressivamente a partir do final de abril, início de maio, para os estudantes mais velhos, à semelhança do que sucedeu em Portugal (para as disciplinas sujeitas a exame). Para os restantes alunos foi aprovado um plano, pelo Governo Federal e pelos estados federados, em 6 de maio, o qual previa que os alunos poderiam visitar a escola diariamente ou semanalmente antes do início das férias de verão. Além disso, foi dada particular atenção aos alunos com necessidades especiais³⁰.

²⁸ Itália: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*. Arts. 1, d) e g), www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/03/04/55/sg/pdf

²⁹ http://drive.google.com/file/d/1JUPN1ayk2y9Vvyx_6iXjUBY-3VcYUqImk/view

³⁰ Schleicher, A. and F. Reimers, *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*, (2020) https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

Já em França, onde as escolas começaram a reabrir progressivamente após 11 de maio de 2020, as crianças mais novas foram as primeiras a voltar ao ensino presencial. Em Espanha (exceto para os graus 10 e 12, onde a presença era voluntária)³¹ e, em Itália³², as escolas mantiveram-se encerradas durante o resto do ano letivo 2019/2020.

5. Orientações para o ensino à distância

Como resulta do que atrás se expôs, foi solicitado aos estabelecimentos de ensino de todos estes países que, durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, mantivessem as atividades letivas através de meios de ensino à distância.

Após um período de alguma indefinição, de um modo ou de outro, foram sendo divulgadas orientações pelos governos nacionais sobre como as atividades deveriam prosseguir, mantendo o contacto entre professores, alunos e famílias.

O Ministério da Educação italiano (*Ministero dell'Istruzione*), logo a 17 de março de 2020, enviou aos dirigentes dos serviços escolares as «primeiras orientações para o ensino à distância»³³.

Entre outras, foram oferecidas diretrizes para o ensino à distância dos alunos com deficiência, designadamente

³¹ Andreas Schleicher, *The Impact of Covid-19 on Education Insights from Education at a Glance 2020*, 2020, <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

³² OCDE, *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*, 29/6/2020, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>

³³ Itália: “Ministero dell'Istruzione, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*”, 17 marzo 2020, <http://re.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/sites/10/2020/03/Nota-Prot.-n.-388-17.03.2020-Ministero-Istruzione.pdf>

para que os professores desenvolvessem material personalizado para ser utilizado em métodos específicos de aprendizagem remota, acordados com a família e que monitorizassem periodicamente o estado de implementação do plano educativo de cada aluno. Por outro lado, foram dadas indicações às escolas para verificarem se cada um desses alunos estava na posse dos instrumentos necessários para o efeito.

Em Itália, a Ministra da Educação dirigiu uma carta aos dirigentes escolares, professores, funcionários, alunos e famílias, sobre a aprendizagem à distância dos alunos com deficiência³⁴.

Nessas orientações foram também consideradas as necessidades dos alunos com dislexia, disortografia, discalculia e disgrafia, chamando-se a atenção para a necessidade de serem utilizadas na aprendizagem à distância as ferramentas adequadas. Não se descurou também a importância que devia ser atribuída à continuidade da atividade letiva dos alunos que estavam internados em hospitais e daqueles que se encontravam em estabelecimentos prisionais.

A 6 de abril de 2020, foi divulgado em Itália um guia (*Didattica a distanza e diritti degli studenti Mini-guida per docenti*), elaborado pelo Ministério da Educação, em conjunto com a *Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*, para dar indicações práticas aos dirigentes escolares e professores sobre como lidarem com os alunos durante o ensino à distância, partindo dos direitos

reconhecidos pela Convenção Sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas³⁵.

Em França, em 13 de março 2020, antes do encerramento das escolas, foi dirigida uma comunicação aos serviços educativos, pelo Ministério da Educação (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*), sobre a organização e seguimento da continuidade das aprendizagens após encerramento das escolas, presupondo a manutenção dos contactos entre alunos e professores³⁶.

Ainda em março, o Ministério da Educação francês divulgou um guia de boas práticas detalhado, destinado a diretores de escolas, pais ou responsáveis pelos alunos e professores, com respostas a perguntas sobre a continuidade da atividade educativa, por níveis de ensino, durante o encerramento dos estabelecimentos escolares (*Coronavirus – COVID-19 Vademecum continuité pédagogique*). Este guia continha ainda informações pormenorizadas sobre a continuidade pedagógica dos alunos com deficiência³⁷.

Em cada região de França foi criada uma equipa para responder, por telefone e *email*, às perguntas das famílias sobre implementação da continuidade educativa, durante o encerramento de escolas³⁸.

³⁴ Itália: Ministero dell'Istruzione, 9/4/2020, <https://miur.gov.it/web/guest/-/mi-agia-miniguia-per-docenti-su-didattica-a-distanza-e-diritti>

³⁶ França: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, «Coronavirus – organization et suivi de la mise en oeuvre de la continuité des apprentissages», Circulaire du 13 mars 2020. <https://www.education.gouv.fr/media/52017/download>

³⁷ França: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Coronavirus – Covid 19 Vademecum continuité pédagogique*, version 20 mars 2020, <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>

³⁸ França: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-des-cellules-telephoniques-academiques-pour-repondre-aux-familles-303177>

³⁴ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/inclusion-scolastica-la-lettera-della-ministra-azzolina->

Como já se deixou dito, em Portugal, no final de março, o Ministério da Educação divulgou o «Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas»³⁹, que acabou por ser omissivo quanto ao ensino à distância de alunos com necessidades de saúde especiais.

Em Espanha, também foram definidas orientações pelo Ministério da Educação (*Ministerio de Educación y Formación Profesional*), juntamente com as Comunidades Autónomas, em 25/4/2020, para o terceiro trimestre do ano letivo 2019-2020, com o propósito de assegurar a continuidade do ensino⁴⁰. O Ministério da Educação, através do *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*, divulgou ainda recomendações para o ensino à distância, especificamente dirigidas às escolas, aos docentes e às famílias⁴¹.

6. Recursos utilizados para o ensino à distância

A suspensão da atividade educativa presencial provocou, de forma imprevista, alterações no ano escolar então em curso, sujeitando a comunidade educativa a um enorme esforço de adaptação perante as novas formas de ensino. Ainda que a educação *online* tenha tido um importante papel, teria sido certamente mais eficaz se os professores e alunos tivessem tido tempo para prepararem a sua utilização, o que não foi naturalmente possível em muitas escolas, confrontadas com uma súbita transição.

Os governos nacionais mobilizaram-se para fornecer recursos digitais de modo a garantir a continuidade da aprendizagem. Foram utilizadas plataformas de ensino *online*, correio eletrónico, telemóveis, aplicações móveis e programas de televisão. Criaram-se *sites* com ferramentas para *e-learning*, conteúdos multimédia para estudo, partilha de experiências entre professores, apoios para a utilização das tecnologias de informação, bem como respostas a perguntas frequentes colocadas pelas escolas e docentes⁴².

Em França, foram utilizados vários recursos digitais para assegurar a continuidade da educação à distância⁴³, entre as quais a plataforma *Ma classe à La Maison* que contém atividades educativas, por nível de ensino, bem como salas de aula virtuais⁴⁴ e o portal Eduscol com conteúdos educacionais por disciplina⁴⁵. Por outro lado, a maioria dos manuais escolares passaram a estar disponíveis *online* gratuitamente.

Em Espanha, o Ministério da Educação também disponibilizou recursos para facilitar a continuidade educativa durante o período em que o ensino presencial esteve suspenso, como o portal *AprendoEnCasa*⁴⁶ com

³⁹ Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas, <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/529>

⁴⁰ Espanha, Boletín Oficial del Estado, *Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19*, <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-4609>

⁴¹ Espanha: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, <https://intef.es/Noticias/10-elementos-clave-para-el-aprendizaje-a-distancia/>

⁴² Portugal: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>; Itália: <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>. Alemanha: As ferramentas utilizadas em vários estados alemães podem ser consultadas em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>

⁴³ UNESCO: *National learning platforms and tools*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses#WESTERN%20EUROPE%20&%20NORTH%20AMERICA>

⁴⁴ França: CNED, *Ma classe a La Maison*, <https://www.cned.fr/ma-classealamaison>

⁴⁵ França: *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Eduscol*, <https://eduscol.education.fr/82/disciplines-et-thematiques>

⁴⁶ Espanha: *Ministerio de Educación y Formación Profesional, Aprendo en casa*, <https://aprendoencasa.educacion.es/>

conteúdos organizados em três secções: professores, famílias e alunos e comunidades autónomas⁴⁷.

A colaboração de empresas privadas permitiu expandir a capacidade de resposta dos Governos relativamente ao acesso a tecnologias. Em Itália, a iniciativa *#LaScuolaContinua*, destinada a dar assistência aos diretores escolares e professores na utilização de plataformas digitais, foi apoiada pela *Cisco*, *Google*, *IBM*, *TIM* e *WeSchool*⁴⁸.

Na Alemanha, foi criada uma plataforma *web*⁴⁹, com uma vasta gama de sugestões, para tornar mais fácil a aprendizagem em casa, especialmente vocacionada para a matemática, as ciências da computação, as ciências naturais e a tecnologia. Esta iniciativa foi lançada pelo Ministério da Educação, em conjunto com os *Länder*, a sociedade civil e empresas⁵⁰.

Em Portugal, em resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação, o *YouTube* e a *Thumb Media*, em 14 de abril, foi divulgada a criação de uma plataforma assente no *YouTube*, que permitiu os professores disponibilizarem as suas aulas à comunidade educativa, com conteúdos validados pela Direção-Geral da Educação⁵¹.

Contudo, tais meios nem sempre foram os adequados para a aprendizagem dos alunos com necessidades de saúde especiais, os quais enfrentaram desafios agravados.

Tiveram, no entanto, lugar iniciativas que promoveram a inclusão dos alunos, como a criação de uma secção especial, dedicada à aprendizagem à distância dos estudantes com deficiência (*L’Inclusione via Web*), na página *web* do Ministério da Educação italiano⁵² e a plataforma *Cap école inclusive*, utilizada em França⁵³.

Em Espanha, o Comité Espanhol de Representantes das Pessoas com Deficiência apresentou uma queixa ao *Defensor del Pueblo* na qual apontava não terem sido adotadas inicialmente todas as medidas de acessibilidade necessárias para que os alunos com deficiência pudessem seguir a programação da TVE «*Aprendemos en casa*», comprometendo o acesso universal à educação virtual⁵⁴.

7. Apoios aos alunos no ensino à distância

As plataformas *online* foram uma ferramenta muito utilizada durante o período de encerramento das escolas, até porque permitem recriar um ambiente semelhante

⁴⁷ Espanha: *Ministerio de Educación y Formación Profesional, Recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje*, <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/covid19/recursos.html>

⁴⁸ Itália: *Ministero dell’Istruzione, #LaScuolaContinua*, <https://www.lascuolacontinua.it>

⁴⁹ Alemanha: <https://www.bildung-forschung.digital/de/mint-aktionsplan-2832.html>

⁵⁰ Alemanha: *Kultusminister Konferenz, Karliczek/Hubig: Wir stärken die Bildungsangebote für zu Hause*, 2/4/2020, <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/karliczekhubig-wir-staerken-die-bildungsangebote-fuer-zu-hause.html>

⁵¹ <https://www.dge.mec.pt/noticias/comunidade-youtube-estudoem-casa>

⁵² Itália: *Ministero dell’Istruzione, L’Inclusione via Web*, https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza_inclusione-via-web.html

⁵³ França: *Secrétariat d’Etat Chargé des Personnes Handicapées, Covid-19 – Une continuité pédagogique assurée pour les élèves en situation de handicap*, 9/4/2020, <https://handicap.gouv.fr/presse/communiqués-de-presse/article/covid-19-une-continuite-pedagogique-assuree-pour-les-eleves-en-situation-de>

⁵⁴ Espanha: *Servimedia, El Cermi denuncia ante el Defensor del Pueblo la ausencia de accesibilidad de los materiales lectivos del Ministerio de Educación que se emiten por televisión*, 30/3/2020, <https://www.servimedia.es/noticias/1238666>

ao de uma sala de aula⁵⁵. Contudo, a assistência às sessões, com qualidade, pressupunha que os alunos tivessem acesso a um computador (ou, em alguns casos, a um *tablet*) e à Internet, com capacidade suficiente, o que não aconteceu em alguns agregados familiares.

Na verdade, o impacto da transição para o ensino em casa dependeu de vários fatores, incluindo o contexto socioeconómico das famílias dos alunos.

O acesso à tecnologia e aos materiais necessários para continuar a aprender enquanto as escolas estão fechadas é desesperadamente desigual. Do mesmo modo, as crianças com apoio de aprendizagem limitado em casa quase não têm meios para apoiar a sua educação. Fornecer uma gama de ferramentas de aprendizagem e acelerar o acesso à internet para cada escola e cada criança é fundamental⁵⁶.

Robert Jenkins, UNICEF, Chief of Education,
Press release, 4 de junho 2020.

Assim, foram adotadas medidas pelos governos para melhorar o acesso a dispositivos e à conectividade necessária para o ensino *online*.

Em Itália, o Ministério da Educação disponibilizou às escolas recursos financeiros para a atribuição de computadores, *tablets* e outros dispositivos com acesso à Internet com objetivo de possibilitar que todos tivessem acesso ao ensino à distância. A lista de escolas para as quais os recursos seriam alocados foi elaborada com base em indicadores socioeconómicos, em dados relativos às dificuldades na aprendizagem e na taxa de abandono, com o objetivo de apoiar as crianças que estavam a passar por maiores dificuldades no estudo à distância⁵⁷.

No final de março, o Governo Federal alemão decidiu afetar avultadas verbas para melhorar a tecnologia durante o período em que as escolas estavam encerradas⁵⁸. E, em maio, através de um acordo adicional, foi substancialmente reforçado o valor previsto para a aquisição de dispositivos para os estudantes que deles necessitassem⁵⁹.

Em Portugal, foram desencadeadas ações por várias autarquias e por empresas privadas para disponibilizar computadores a alunos carenciados⁶⁰, tendo sido anunciado pelo Governo⁶¹, em abril de 2020, que haveria acesso universal à Internet e a equipamentos

⁵⁷ Itália: Ministero dell'Istruzione, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/didattica-a-distanza-in-arrivo-altri-80-milioni-da-risorse-pon-per-l-acquisto-di-pc-e-tablet-nelle-scuole-del-i-ciclo-azzolina-lavoriamo-per-arrivare>

⁵⁸ Alemanha: Kultusminister Konferenz, *Entschlossenes Handeln in der Krise*, 26/3/2020, <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/entschlossenes-handeln-in-der-krise.html>

⁵⁹ Alemanha: Kultusminister Konferenz, *Karliczek/ Hubig: Gute Lösung zur Bereitstellung von digitalen*, 15/5/2020, <https://www.kmk.org/de/aktuelles/artikelansicht/karliczek-hubig-gute-loesung-zur-bereitstellung-von-digitalen-endgeraeten.html>

⁶⁰ Entre outros, *vd.* ECO, *O ensino à distância é a nova realidade dos alunos, contudo, trouxe à tona as desigualdades sociais existentes*. 21/4/2020, <https://eco.sapo.pt/2020/04/21/escola-a-distancia-autarquias-e-empresas-juntam-se-para-dar-computadores/>

⁶¹ Expresso: 11/04/2020, <https://expresso.pt/coronavirus/2020-04-11-Antonio-Costa-promete-acesso-universal-a-Internet-e-a-equipamentos-no-proximo-ano-letivo-1>

⁵⁵ Schleicher, A. and F. Reimers, *Schooling Disrupted, Schooling Re-thought: How the Covid-19 pandemic is changing education*, (2020) https://globaled.gsc.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

⁵⁶ Tradução livre. *Vd.* https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin-july_en.pdf

informáticos por todos os alunos dos ensinos básico e secundário no ano letivo seguinte. Entretanto, foram sendo adotadas outras medidas para apoiar os alunos que não dispunham de equipamentos (ou não eram adequados), como a entrega e recolha de materiais impressos, conforme antes foi referido.

O Governo francês lançou um plano para reforçar a continuidade educativa nos bairros prioritários⁶² e as famílias sem acesso à Internet receberam materiais de ensino por correio ou na câmara municipal⁶³. Para evitar o abandono escolar, foi prestado aconselhamento aos jovens por telefone⁶⁴.

Em Espanha, o Ministério da Educação e as empresas *Orange* e a *Xiaomi* apoiaram alunos para que pudessem continuar as suas atividades formativas à distância durante a crise COVID-19. A *Orange* forneceu conexão gratuita à Internet 4G durante um ano a famílias que não tinham recursos para seguir aulas à distância. Além disso, forneceu *tablets*. Por seu lado, a *Xiaomi* entregou *smartphones* ao Ministério da Educação para estudantes de famílias vulneráveis de várias regiões de Espanha, de forma a minimizar o impacto da suspensão da atividade letiva presencial⁶⁵.

Por outro lado, com o encerramento das escolas, muitas crianças perderam o acesso a refeições gratuitas ou a custos reduzidos. Invocando o papel social mais vasto que as escolas desempenham, o Governo Federal alemão informou os estados de que as refeições anteriormente servidas naquelas a crianças de famílias socioeconomicamente desfavorecidas podiam ser entregues nas suas casas⁶⁶. Em Portugal, conforme referido, as refeições dos alunos mais carenciados foram acauteladas pelas escolas.

A comunidade de Madrid criou um serviço de entrega de refeições para 12 000 crianças com o apoio da *Telepizza* e *Rodilla*. Em outras áreas que mantinham um serviço de cantina, as famílias ficaram isentas de pagar os serviços de cantina ou foram reembolsadas⁶⁷.

⁶² França: Ministère de l'Éducation Nationale, *Covid 19 Renforcer la continuité éducative dans les quartiers prioritaires*, abril, 2020, <https://www.education.gouv.fr/covid-19-renforcer-la-continuite-educative-dans-les-quartiers-prioritaires-303462>

⁶³ Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, *Coronavirus pandemic in the EU - Fundamental Rights Implications - Bulletin 2*, março 2020, <https://fra.europa.eu/en/themes/covid-19>

⁶⁴ OCDE, *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*, 29/6/2020, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e>

⁶⁵ Espanha: Ministerio de Educación y Formación Profesional, *El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las empresas tecnológicas facilitan la continuidad educativa de los estudiantes más vulnerables*, 27/4/2020, <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/04/20200427-tarjetastabletas.html>

⁶⁶ Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, *Coronavirus COVID-19 outbreak in the EU Fundamental Rights Implications in Germany*, 19/4/2020, https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/germany-report-covid-19-april-2020_en.pdf

⁶⁷ Espanha: EL País, *Sanidad autoriza que Madrid recurra a Telepizza y Rodilla para elaborar menús a los niños con beca de comedor*, 17/3/2020, <https://elpais.com/espana/madrid/2020-03-17/sanidad-dice-no-a-telepizza-y-rodilla-para-los-men-us-de-la-be-ca-comedor-en-madrid-en-la-crisis-del-coronavirus.html>

— *Capítulo II* —

*Instrumentos
utilizados e suas
insuficiências*

Capítulo II – Instrumentos utilizados e suas insuficiências

1. Considerações gerais

Voltando agora à análise da situação específica de Portugal e com o objetivo de compreender o modo como o direito à educação das crianças portuguesas se coadunou com as *novas formas de ensino*, durante o período de encerramento das escolas, o Provedor procedeu a um levantamento *ex officio*, através do envio de questionários a vários agrupamentos de escolas (AE). A informação resultante das respostas obtidas veio a somar-se àquela que chegou ao conhecimento do Provedor de Justiça através de uma das suas vias privilegiadas de contacto com a realidade – as queixas.

Quanto ao recorte do universo consultado, importa, desde já, esclarecer que o levantamento levado a cabo abrangeu apenas os alunos da rede pública dos três ciclos do ensino básico (até ao 9.º ano). No que se refere à escolha dos agrupamentos escolares, esta obedeceu a dois critérios: agrupamentos fora das grandes áreas urbanas e agrupamentos situados na periferia de grandes cidades.

Foram assim consultados dezassete agrupamentos: Aguiar da Beira, Alandroal, Alfândega da Fé, Almeirim, Armamar, Arouca, Belmonte, Braga – Gualtar, Braga Oeste, Camarate (Loures), Faro, Lourenço Vicente (Lourinhã), Moita, Montijo, Odemira, Pinhal Novo e Vale Milhaços (Corroios). Esta consulta estendeu-se a outros dois agrupamentos com escolas de referência no domínio da saúde visual (Cidade do Entroncamento e Leal da Câmara – Rio de Mouro/Sintra), de forma a aferir a resposta dos mesmos a este grupo de crianças especialmente vulneráveis.

Em termos de metodologia procedeu-se do seguinte modo: num primeiro momento, a 20 de abril de 2020, encetou-se contacto com os agrupamentos supramencionados, solicitando-lhes que respondessem a um conjunto de questões a propósito do ensino à distância.

Decorrido um mês do início do período de encerramento, foram aqueles novamente instados a pronunciarem-se sobre as dificuldades vivenciadas até então e a formularem sugestões para o futuro. Já no momento final, que coincidiu como o *terminus* do ano letivo, a 13 de julho, pediu-se aos mesmos agrupamentos que adiantassem um balanço final da sua experiência, em comparação com as expectativas e planos iniciais⁶⁸.

Os questionários enviados tiveram como objetivo primeiro ajudar a compreender como é que os agrupamentos selecionados se estavam a adaptar ao ensino à distância e, por isso, foram elaborados tendo em perspetiva a realidade e os problemas complexos e multifacetados que o encerramento das escolas implicou. Em causa estava não apenas aferir a continuidade da atividade letiva durante o período de ensino à distância, mas também avaliar o efeito potencialmente negativo da suspensão de atividades letivas presenciais, o universo de alunos eventualmente prejudicados ou mesmo excluídos dos novos métodos de aprendizagem e, por fim, conhecer as respostas encontradas pelas escolas para responder às principais dificuldades.

Tendo ainda em conta que, para muitas crianças, a única refeição equilibrada do dia consistia no almoço fornecido pela escola, o Provedor de Justiça procurou indagar de que forma a medida introduzida pelo Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, estava a ser aplicada na prática.

É certo que as questões recortadas não deixam de mostrar apenas uma parte do problema decorrente do encerramento dos estabelecimentos escolares. De facto, a função da escola não se esgota na transmissão de conhecimento, tendo ainda um papel essencial na socialização e, muitas vezes, na inclusão social. No entanto, a limitação das questões e das entidades auscultadas não permitiu

⁶⁸ No entanto, importa referir que quatro dos AE inicialmente consultados não responderam a esta segunda consulta AE de Belmonte, Faro, Moita e Odemira, o que se poderá justificar com o facto de a mesma se ter já realizado em julho, após o final de um ano letivo particularmente exigente.

abarcam a complexidade dos efeitos que o referido encerramento implicou – muitos dos quais, aliás, só a longo tempo serão visíveis.

2. Recursos utilizados no ensino à distância

2.1. Acesso à televisão – Programa #EstudoEmCasa

Como se expôs na Parte I do presente estudo, uma das medidas adotadas, por parte do Ministério da Educação, para compensar o encerramento das escolas e a suspensão das aulas presenciais foi o ensino de conteúdos programáticos, via televisão, no canal RTP Memória, através do programa #EstudoEmCasa. A utilização deste meio, decidida a nível central, corresponderia como que ao patamar elementar de substituição das aulas presenciais. Assim, a primeira pergunta que se colocou foi a de saber se algum aluno ficara excluído do acesso ao ensino, nomeadamente, por não ter televisão. De uma forma geral, os AE consultados referiram não haver alunos nessa situação, embora nem todos tenham procedido a tal levantamento, como foi o caso do Montijo e Pinhal Novo. Não se quer dizer com isto que não se registaram exceções. Na verdade, existiram, apesar de terem sido pontuais.

As ditas situações pontuais verificaram-se no AE de Almeirim, que identificou uma criança nessas circunstâncias, e em Armamar, onde se sinalizaram duas situações. Alguns agrupamentos, à data da primeira consulta, tinham já colmatado as falhas identificadas, como foi o caso de Arouca e Leal da Câmara. No último caso, a situação foi resolvida com a disponibilização do acesso à televisão via Internet, através de meios tecnológicos disponibilizados pelas escolas.

Mais preocupante se afigurou o caso de Faro, onde se identificou um número mais elevado de alunos sem acesso a televisão, sobretudo junto de grupos de etnia cigana e de estrangeiros recém-chegados a Portugal. O agrupamento tentou ultrapassar esta dificuldade através da inclusão das crianças em causa em um projeto educativo, que se consubstanciava na entrega de planos

de trabalho baseados nas aulas da RTP e dos manuais escolares, que contou com o apoio do *Programa Escolhas* do Alto Comissariado para as Migrações⁶⁹. O Agrupamento de Escolas de Camarate, por seu turno, identificou 13 alunos sem acesso a televisão, tendo a Câmara Municipal de Loures e o AE no âmbito de um projeto com a Despertar – Associação de Reinserção Social suprido esta falta.

Foi assim possível concluir que o número de alunos sem acesso a televisão se manteve tendencialmente inalterado ao longo do ano letivo. Digno de nota é o AE do Alandroal, que apenas detetou, em momento posterior ao primeiro inquérito, uma criança nessas circunstâncias, tendo sido essa situação reportada aos serviços de ação social do município.

Tendo em conta o universo de crianças analisado, poderá concluir-se que a falta de acesso a televisão não constituiu um problema sistémico durante o período que foi necessário recorrer ao ensino à distância. No entanto, isso não implica, claro está, qualquer juízo de valor sobre a suficiência da solução encontrada pelo Ministério da Educação. Os AE verificaram, aliás, que a mesma dificilmente poderia consubstanciar uma resposta suficiente para manter o acompanhamento das crianças – quer por implicar uma autodisciplina elevada ou supervisão familiar sólida, quer por não implicar formas de interação com os professores e acompanhamento personalizado, limitando-se a transmitir conhecimentos de forma passiva.

No entanto, foram identificadas outras razões suscetíveis de comprometer o ensino à distância, que aliás se colocaram a montante da questão de acesso das crianças a televisão. Referimo-nos às famílias que não dispunham de eletricidade nas suas habitações e às famílias nómadas.

Identificou-se um bairro de habitação precária no concelho de Loures, onde a falta de fornecimento de eletricidade impossibilitou o seguimento das atividades

⁶⁹ <http://www.programaescolhas.pt/>

letivas através da televisão ou por meios informáticos, aliás inexistentes. Nessas circunstâncias encontravam-se 12 crianças que frequentavam do 1.º ao 7.º ano de escolaridade.

Contactadas a Direção deste Agrupamento de Escolas e a Câmara Municipal de Loures, através dos seus Departamentos de Educação e Habitação, apurou-se que, para fazer frente a esta dificuldade, já havia sido criado um circuito de entrega e recolha de fichas de trabalho e outros materiais pedagógicos. Circuito este que funcionou com o apoio da junta de freguesia local e foi aproveitado para entregar as refeições escolares, benefício que aproveitou a todas as crianças do bairro. Apurou-se também que, ultrapassada a questão da ausência de fornecimento de eletricidade, o Município de Loures já se encontrava a providenciar computadores e acesso à Internet para todas as crianças carenciadas.

Outra situação em que a condição de habitabilidade das famílias com crianças em idade escolar não era compatível com os novos métodos de ensino foi detetada na cidade de Beja – no Bairro das Pedreiras, com cerca de 800⁷⁰ pessoas a habitar em 50 pequenas casas e outras estruturas precárias (barracas e rulotes). Aqui a solução oferecida foi, no essencial, a mesma que se encontrou para a situação anterior.

Quanto às comunidades nómadas, o Provedor de Justiça interveio em dois casos. Um deles dizia respeito a um grupo de pessoas de etnia cigana a viver num pinhal nos arredores da cidade da Marinha Grande e o outro estava relacionado com um grupo de cerca de 30 pessoas nómadas que chegaram à cidade de Évora em pleno Estado de Emergência e foram encaminhadas para um terreno municipal, onde foram autorizadas a fazer o seu acampamento.

Como resulta à evidência, nestes casos o ensino à distância ministrado através de meios informáticos seria inviável, quer pela inexistência de eletricidade, quer pelas dificuldades no uso de tais equipamentos. Por isso

⁷⁰ Entre estas 800 pessoas contam-se 100 crianças em idade escolar.

mesmo, sempre se mostraria inadequada a disponibilização de meios informáticos. Pelo contrário, optou-se por estabelecer um circuito de entrega e recolha de materiais de estudo impressos, aliás como aconteceu nas situações anteriormente relatadas. A única diferença residiu na concretização da medida. No caso da Marinha Grande, estes materiais eram entregues na escola, de forma a promover o contacto com os docentes. Em Évora as fichas de trabalho eram entregues e recolhidas por um professor que se deslocava de dois em dois dias ao local. Note-se que as crianças da primeira comunidade beneficiaram de almoço escolar e de um complemento para o lanche.

Outra questão que preocupou o Provedor de Justiça teve que ver com um surto infeccioso num bairro de Moura, que afetou cerca de 60 pessoas, às quais foi determinado o isolamento profilático. Em especial, interessou esclarecer se estava a ser assegurado o acesso à educação às crianças com frequência escolar, atendendo a que nesta altura ainda se mantinha o encerramento das escolas. Veio a apurar-se que a resposta dada à situação foi satisfatória.

2.2. Programa *#EstudoEmCasa* e outras formas de ensino

Apesar de as escolas poderem contar com o apoio das equipas de proximidade e dos serviços centrais do Ministério da Educação, e independentemente do êxito do Programa *#EstudoEmCasa*, na verdade, foi àquelas que coube desenvolver o plano de ensino à distância a adotar, o que permitiu uma melhor adequação à realidade escolar, potenciando o sucesso dos alunos⁷¹.

Os modelos de ensino à distância foram vários. Alguns agrupamentos recorreram de forma sistemática ao programa *#EstudoEmCasa*, usando outros meios apenas de forma esporádica, assegurando apenas um mínimo de

⁷¹ Importa referir o Roteiro 8 - Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas acima referido.

aulas síncronas, por exemplo, através de uma aula semanal de cada disciplina.

Agrupamentos houve que preferiram um modelo misto, isto é, recorreram com maior frequência às aulas síncronas através de plataformas da Internet (*Teams Online, Zoom, Plataforma do Microsoft Office 365, Google Classroom, ClassDojo*) e à gravação de aulas assíncronas. Estas modalidades de ensino permitiram uma maior interação e foram usadas sobretudo para esclarecimento de dúvidas e lecionação de novos conteúdos.

O correio eletrónico foi outro dos meios que permitiu assegurar o ensino à distância, tendo sido, por vezes, usado de forma complementar, pois às aulas síncronas e assíncronas somava-se a distribuição de trabalho autónomo por aquela via e, outras vezes, de forma mais exclusiva.

Aliás, seis dos agrupamentos consultados mantiveram apenas um regime de envio de materiais, através de *e-mail* para os pais, por *Moodle* ou da *Plataforma Inovar +*, ou recorreram à distribuição de trabalho a desenvolver através dos manuais escolares, não desenvolvendo qualquer tipo de aulas.

Alguns agrupamentos consideraram este método preferível, por ser dada à família mais autonomia na gestão dos momentos do dia em que as crianças poderiam realizar o trabalho e estudar, permitindo assim responder às dificuldades de muitos pais e encarregados de educação que, subitamente, se viram na impossibilidade de conciliar a manutenção dos seus trabalhos (em regime de teletrabalho) com o acompanhamento das crianças em idade escolar a cargo.

Não obstante, alguns deles procederam ao envio dos trabalhos com uma periodicidade muito diminuta, como por exemplo o Pinhal Novo, onde os mesmos foram, numa fase inicial, enviados a um ritmo semanal. O que sempre seria preocupante, atendendo ao facto de não terem sido desenvolvidas outras formas de ensino à distância.

A maioria dos pais com crianças menores de 12 anos indicam que, muito provavelmente, vão ter de deixar, de vez em quando, uma criança menor que 12 anos em casa sob vigilância de familiares (35,7%) ou de irmãos (25,4%)⁷².

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
CES. UC. CeIED. UHLT

*Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português.
Resultados parciais a 4 de maio 2020.*

Outros agrupamentos, num total de quatro, referiram ter mantido contacto com as famílias por telefone, alguns de forma diária, como foi o caso do Agrupamento de Braga Oeste. Uma iniciativa desta natureza sempre teria a virtualidade de, por um lado, permitir um acompanhamento e monitorização de proximidade por parte das escolas e, por outro, de combater situações de isolamento dos alunos, incentivando, pelo contrário, sentimentos de pertença à comunidade escolar.

No caso do Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento considerada uma escola de referência quanto ao apoio a crianças com dificuldades de visão, foram adotadas medidas de suporte à aprendizagem (seletivas e/ou adicionais) e disponibilizados todos os produtos de apoio que os alunos utilizam no ensino presencial (máquinas de escrever em Braille, Lupas tv, lupas de mesa, planos inclinados, régua de orientação de leitura, computadores com *software* de ampliação e voz e manuais digitais, jogos didáticos e calculadoras com voz).

A propósito das dificuldades sentidas por crianças surdas, tomou-se conhecimento dos inconvenientes

⁷² http://drive.google.com/file/d/1JUPNIayk2y9Vyxy_6iXjUBY-3VcYUqImk/view

associados à pequena dimensão com que surgia a janela do intérprete de língua gestual portuguesa. Note-se que esta preocupação foi acolhida pela Direcção-Geral de Educação, que prontamente procedeu ao aumento da janela ocupada pelo intérprete.

Semelhante preocupação foi manifestada pela AFOMOS – Associação de Profissionais de Lecionação de Língua Gestual – que nomeadamente propôs que se introduzisse legendagem para não fluentes em língua gestual portuguesa. A AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos e a Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual (ANAPI-LG) também fizeram sentir as suas preocupações a respeito destes mesmos assuntos, levantando questões idênticas e apresentando sugestões em tudo semelhantes.

Como resulta do que antecede, foram diversos os modelos de ensino à distância. Desde logo, alguns agrupamentos consideraram o programa *#EstudoEmCasa* o meio de ensino principal, tratando os demais instrumentos como simplesmente complementares. Tendo o inverso também acontecido. Houve ainda quem optasse por um método combinado de ensino com aulas síncronas e envio de trabalho autónomo. Outros desenvolveram estratégias de trabalho autónomo, acompanhadas à distância, muitas vezes através de telefonemas levados a cabo pelos professores titulares de turma (1.º ciclo) ou pelos diretores de turma (2.º e 3.º ciclos do ensino básico).

2.3. O aprofundar das desigualdades na educação: insuficiências sentidas e o modo de as suprir

a) Falta de meios

Se é certo que as metodologias que mais apostaram na interação aluno/professor poderiam ser mais eficazes para manter o interesse das crianças na escola, trabalhar a apreensão de conhecimentos e permitir um maior controlo do trabalho dos alunos, assim prevenindo o absentismo, o insucesso e o abandono escolar, por outro lado não deixavam de poder encerrar o perigo

de, se usadas de forma exclusiva ou principal, excluírem do ensino os alunos sem acesso aos meios necessários para o efeito. Uma vez que a falta de tais meios poderá afetar sobretudo quem, à partida, já provém de meios mais desfavorecidos, poderia colocar-se o problema de os novos métodos agravarem, pela via da exclusão educativa, as desigualdades referentes aos alunos que à partida estariam em situação mais vulnerável.

Por isso mesmo, importou perceber, nos agrupamentos contactados, que conjunto de alunos poderia não ter acesso a computador e à Internet. E o número de alunos sem acesso a ambos foi significativo, como melhor se compreenderá através dos dados da tabela abaixo:

Agrupamento	Crianças sem acesso à Internet	Crianças sem acesso a computador
Aguiar da Beira	1.3% dos alunos ⁷³	-
Alandroal	43	-
Alfândega da Fé	12	10
Almeirim	n/r	97
Armamar	3	-
Arouca	210	302
Belmonte	54	77
Braga, Gualtar	38	16
Braga Oeste	30	50
Camarate	114	296
Entroncamento	1	1
Faro	300	-
Leal da Câmara	77	77
Lourenço Vicente (Lourinhã)	94	161

⁷³ Referido em termos percentuais tal como foi transmitido pelo agrupamento escolar.

Moita	250	75
Montijo	247	-
Odemira	n/r	24
Pinhal Novo	50	250
Vale Milhaços (Corroios)	84	140

Como resulta da leitura dos dados indicados, o número de crianças que poderiam ficar excluídas de um ensino maioritariamente baseado em aulas via Internet era alargado. Para além disso, os números referentes à falta de acesso à Internet e de acesso a computador não eram coincidentes. De uma forma geral, havia mais crianças sem acesso a computador do que sem acesso à Internet. Assim é porque, em muitos casos, poderiam ter acesso à Internet através de *smartphones*, não possuindo, porém, computador em casa.

Não resulta do que se disse que todas as crianças com acesso a tais meios informáticos o tivessem de forma permanente, uma vez que, como informaram alguns AE, os números apresentados apenas respeitavam à existência dos meios em causa no agregado familiar. Na verdade, algumas das crianças que tinham acesso a equipamentos/dispositivos com acesso à Internet sentiam dificuldades na gestão dos mesmos por terem de os partilhar com os restantes membros da família.

Outras dificuldades ainda acresciam a esta, pois em muitos casos o acesso à Internet fazia-se através de pacotes de dados móveis, que, não raras vezes, se esgotaram, não tendo os pais disponibilidade financeira para suprir essa dificuldade⁷⁴. Por fim, não pode deixar de se referir que crianças residentes em locais mais remotos tinham dificuldade em aceder a sinal de rede.

⁷⁴ Essa nota foi sublinhada pelo Agrupamento de Faro, que referiu que o número de crianças sem acesso à Internet estava a aumentar, “*como consequência das dificuldades financeiras das famílias, uma vez que há muitas crianças que têm estado a servir-se de dados móveis*”.

Mais de ¾ dos alunos considera ter boas ou ótimas condições em casa para o ensino não presencial. Todavia, mais de 1/3 diz conhecer até 5 famílias de colegas que não têm condições para poder acompanhar o ensino não presencial⁷⁵.

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
CES. UC. CeIED. UHLT

*Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português.
Resultados parciais a 12 de abril 2020 – parte 5*

Note-se, no entanto, que apesar das dificuldades apontadas, várias foram as soluções encontradas pelos agrupamentos para apoiar as crianças sem acesso a meios informáticos para acompanhar os métodos de ensino adotados pelas escolas. Aliás, à data do primeiro contacto, os AE já se encontravam à procura de soluções para fazer chegar as aulas e tarefas ao maior número de alunos possível. Algumas das situações mais preocupantes já se encontravam, até, ultrapassadas.

b) Articulação com autarquias, instituições e comunidade

Para superar as dificuldades acima identificadas contribuiu não só a mobilização dos próprios agrupamentos, mas ainda o apoio comunitário, vindo das estruturas locais. As necessárias respostas provieram dos municípios (num total de 8), das juntas de freguesia (também num total de 8), das organizações da sociedade civil (num total de 5, maioritariamente instituições particulares de solidariedade social), de doações particulares (num total de 2), de entidades que desenvolveram projetos no âmbito do Programa Escolhas, do já referido ACM (num total de 2) e ainda, dos Bombeiros e da Guarda Nacional Republicana (GNR).

⁷⁵ https://drive.google.com/file/d/1o4_ylu5kB5q9qRQ-gLuiix2g-Dx_ubCOER/view

Os apoios prestados foram diversos. A maior parte, num total de 10 AE, recebeu apoio através da organização de transporte, o que permitiu a deslocação ao domicílio das crianças para entrega de materiais indispensáveis à realização das tarefas escolares, bem como a sua devolução para posterior correção.

Em dois casos, porém, foram os próprios encarregados de educação que tiveram de proceder ao levantamento dos trabalhos na escola. Sete AE beneficiaram da disponibilização de material informático ou de acesso à Internet – fosse através da criação de *hotspots* pelos municípios, de empréstimo ou doação de computadores⁷⁶, ou mediante a disponibilização de espaço na Junta de Freguesia para consulta de computadores. No entanto, os AE com maior número de alunos carenciados – como foi o caso do Pinhal Novo ou da Moita – encontraram muitas dificuldades em conseguir apoiar as 250 crianças acima referidas sem acesso a computador e/ou Internet.

Não se pode deixar de assinalar que, através da última consulta realizada, foi possível perceber que ocorreu uma evolução significativa no que respeita ao apetrechamento das crianças com computador e Internet, o que, em larga medida, se deveu ao apoio das entidades acima referidas. Os números são elucidativos. Vejamos então.

Em julho, três AE já não registavam qualquer criança sem acesso à Internet⁷⁷. Outros AE conseguiram reduzir o número de alunos sem acesso à Internet ou a computador: veja-se, *inter alia*, o caso de Arouca, que registara

210 alunos sem acesso à Internet – número que baixou para 34 –, e 302 sem acesso a computador – número que baixou para 80. O mesmo se diga do Pinhal Novo, que registava um dos números mais elevados (um total de 300 alunos, entre ausência de acesso a computador ou a Internet), que no final passou a registar 150 crianças nessas circunstâncias.

No entanto, foram ainda vários os AE em que o número de crianças sem acesso a aulas por Internet se manteve, sobretudo os que tinham um número mais elevado de alunos nessa situação⁷⁸. Mais preocupante foram os agrupamentos que assinalaram, nesta última fase, um aumento significativo do número de alunos em situação de exclusão – o caso do Montijo é assinalável, já que passou de um levantamento inicial de 247 crianças sem acesso à Internet ou computador para 340, no último registo. Este aumento pode dever-se a dois fatores: em primeiro lugar, ao facto de só se terem conseguido detectar todos os casos numa fase posterior, e, em segundo lugar, não será de excluir que, como acima exposto, alguns agregados familiares tenham deixado de poder custear o serviço de Internet, sobretudo quando assegurado através de pacotes de dados.

⁷⁶ Por exemplo, no AE Cidade do Entroncamento, a autarquia disponibilizou-se a fornecer os meios tecnológicos (Internet móvel) a todos os alunos do 4.º ano, bem como, em alguns casos, *tablets*. O AE de Leal da Câmara reportou ter recebido o mesmo tipo de apoio por parte da Câmara Municipal de Sintra. Também a Câmara Municipal de Loures disponibilizou 47 computadores para alunos, para além de ter criado *hotspots* para acesso à Internet.

⁷⁷ Um desses casos foi o Alandroal, que havia sinalizado 43 alunos sem acesso à Internet à data da primeira consulta, apenas referindo, na segunda fase, a dificuldades de conectividade.

⁷⁸ Assim, o AE de Almeirim, que continuou a registar um número elevado de 97 crianças privadas de aulas síncronas e assíncronas.

3. Direito à educação: a dimensão social e a identificação das situações especialmente vulneráveis

3.1. Crianças em situação de exclusão social

Os AE chamaram a atenção para outro problema, que poderá ter afetado um número muito significativo de crianças, e que vai muito para além do simples acesso a computador ou Internet. Estamos a falar de situações graves de exclusão social, de desestruturação familiar, e de crianças que vivem entregues a si próprias.

De facto, qualquer das metodologias assinaladas – quer a geral, assente no programa televisivo *#EstudoEmCasa*, quer as implementadas por iniciativa dos AE – requeriam, de alguma forma, um mínimo de apoio ou supervisão familiar, sobretudo em relação às crianças mais pequenas.

Contactados os agrupamentos, alguns referiram a existência de um ou dois casos, assinalando que se tratava de situações pontuais, decorrentes sobretudo de contextos familiares disfuncionais, já existentes anteriormente, cujos efeitos se agudizaram com o confinamento. Para além destes casos, foram ainda sinalizadas situações de alunos que, após o encerramento da escola, não mais voltaram a contactar com os professores ou que não realizaram qualquer tarefa⁷⁹. Estes casos são particularmente preocupantes, pois poderão sinalizar situações de eventual abandono escolar.

Deve assinalar-se que, nos casos de maior exclusão, os AE procuraram, de uma forma geral, acompanhar as situações concretas de perto. Assim, algumas escolas deslocaram-se a casa das famílias através dos seus gabinetes de apoio à família e/ou das associações de pais⁸⁰.

⁷⁹ Veja-se, assim, o caso de Arouca, em que 23 alunos estavam nessa situação. No caso do Montijo, tais casos não foram contabilizados, embora a Provedoria de Justiça tenha sido informada da falta de contacto ou de respostas por parte de alunos.

⁸⁰ Assim, o caso de AE de Vale de Milhaços.

Vários AE articularam-se ainda com os serviços de ação social do município, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) da área de residência, e ainda, quando necessário, com a GNR, a Polícia de Segurança Pública (PSP) ou a “Escola Segura”, com o Programa Escolhas e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)⁸¹. Noutros casos, os AE optaram por passar a prestar acompanhamento às crianças mais excluídas na própria escola, em regime presencial⁸². Foi ainda disponibilizado, por vezes, apoio telefónico pelos serviços de psicologia e orientação das escolas, em conjugação com atendimentos presenciais dessas valências⁸³.

Outras escolas criaram linhas telefónicas para atendimento psicológico, com o intuito de ajudar os alunos a superar efeitos negativos do confinamento e da suspensão da socialização com os colegas. Estas linhas tiveram também a finalidade de apoiar pais que subitamente se viram sobrecarregados com as funções de supervisão de ensino das crianças.

3.2. Acesso à alimentação

O Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, no seu n.º 4 do artigo 9.º, veio prever o seguinte: “Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública de ensino e os estabelecimentos particulares, cooperativos e do sector social e solidário com financiamento público adotam as medidas necessárias para a prestação de apoios alimentares a alunos beneficiários do escalão A da ação social escolar e, sempre que necessário, as medidas de apoio aos alunos das unidades especializadas que foram integradas nos centros de apoio à aprendizagem e cuja permanência na escola seja considerada indispensável” (sublinhado nosso).

Ora, a questão das refeições asseguradas pelas escolas, como já se deixou dito, foi outra preocupação vertida

⁸¹ Assim, o caso do Alandroal.

⁸² Assim, o caso da Alfândega da Fé e de Arouca.

⁸³ Assim, o AE de Arouca.

nos questionários dirigidos aos AE, atendendo ao facto de algumas crianças terem na refeição escolar a principal e, por vezes única, refeição saudável e completa.

Verificou-se que todos os AE consultados cumpriam o disposto no referido Decreto-Lei, tendo sido designada uma escola responsável por fornecer tais refeições.

No que respeita ao número de alunos beneficiários, este variou muito consoante os AE. Na maioria dos agrupamentos, foi reduzido o número de alunos que beneficiou de refeições em escolas, havendo agrupamentos sem qualquer aluno beneficiário. Os AE que mais refeições forneceram foram os de zonas periféricas da Área Metropolitana de Lisboa, como o de Leal da Câmara (Rio de Mouro/Sintra), o de Vale Milhaços (Corroios), que estimaram um número variável entre 130 e 160 alunos a beneficiar de refeições diárias, bem como o de Camarate (Loures), que forneceu refeições a cerca de 193 crianças.

O AE Cidade do Entroncamento e o de Faro registaram uma média de 46 crianças que diariamente beneficiavam de almoço. No que toca a este último, foi referido poder haver ainda mais crianças necessitadas, mas que não estariam a usufruir do benefício em causa, por falta de meio de transporte para a escola. Neste caso, a solução adotada por Odemira e Camarate apresenta-se como uma solução interessante, já que estes AE forneciam almoços, servidos em regime de *take-away*, recolhidos e entregues pelas juntas de freguesia aos alunos necessitados ou, sendo possível, pelos encarregados de educação. Outra solução oferecida pelos agrupamentos passaria pela reorganização do serviço de transportes. Finalmente, digno de nota é o caso do AE de Almeirim, com refeições fornecidas a 26 crianças.

Naturalmente que a disparidade de números encontrada se justifica, também, pela disparidade do número de alunos abrangido por cada AE. No entanto, não se pode deixar de sublinhar a maior incidência nas zonas periurbanas.

4. Os testemunhos dos professores

As considerações aqui apresentadas resultam essencialmente do que foi possível retirar dos questionários respondidos pelos agrupamentos antecipadamente enunciados. Quer-se com isto dizer que as dificuldades/necessidades referentes aos alunos também correspondem à visão que nos foi transmitida pelos próprios agrupamentos.

4.1. A perspetiva de quem ensina sobre o modo de ensinar à distância

Do que foi possível apurar, de um modo geral, o corpo docente consultado não teve dificuldades de adaptação aos novos métodos de ensino, apesar do pouco tempo que teve para preparar uma mudança tão radical de paradigma de ensino.

Note-se, desde logo, que alguns AE apontaram percentagens elevadas de adaptação neste contexto, chegando a referir níveis de adaptação total dos professores na ordem dos 90%⁸⁴. Outros apontaram uma grande diversidade, dentro do AE, quanto à adaptação dos docentes. De uma forma geral, os professores que tiveram mais dificuldade terão sido aqueles que se encontram na faixa etária superior aos 60 anos⁸⁵.

Por outro lado, as dificuldades foram sendo ultrapassadas ao longo do tempo, com a maior habituação e prática dos docentes.

Em larga medida, parece que este sucesso se ficou a dever à preocupação e investimentos dos AE na formação interna e externa no âmbito dos novos métodos de ensino. A colaboração entre o pessoal docente

⁸⁴ Cfr. Alandroal.

⁸⁵ Alfândega da Fé, Lourenço Vicente.

e entreadjudada foi também considerada um facto importante para a superação deste desafio⁸⁶.

Pese embora muitos alunos não expressarem opinião, quase metade considera que os dirigentes das instituições de ensino têm atuado de forma adequada às exigências da crise pandémica⁸⁷.

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
CES. UC. CeiED. UHLT
*Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português.
Resultados parciais a 12 de abril 2020 – parte 5*

Vários AE sugeriram, aliás, a continuação de formação contínua nesta valência.

As dificuldades com que os professores, e as próprias escolas, se defrontaram foram de outra natureza, con-substanciando-se uma delas na escassez de computadores, o que fez com que os docentes tivessem de usar computador pessoal ou, na falta dele, adquirir computador a expensas próprias. Para fazer frente a esta dificuldade, sete AE sugeriram a realização de protocolos que permitissem a aquisição de material informático a custo mais reduzido, incluindo a redução do preço das ligações à Internet, benefícios fiscais, ou, em caso de impossibilidade, de empréstimo de tal material às escolas e aos professores.

Outra dificuldade de cariz mais genérico sentida por quem ensina, e também pelos próprios alunos e encarregados de educação, prendeu-se com a dificuldade de

⁸⁶ O AE de Camarate sublinha a importância do trabalho *inter pares*, a partilha de conhecimentos e a colaboração das várias estruturas do AE, que resultou num trabalho muito profícuo.

⁸⁷ https://drive.google.com/file/d/1o4_ylu5kB5q9qRQ-gLuiix2g-Dx_ubCOER/view

interiorização que o paradigma de ensino à distância não era – nem podia ser – o mesmo que o do ensino presencial⁸⁸. Vários agrupamentos referiram que, numa primeira fase, se assistiu a uma transposição quase automática da carga de trabalho e do número de aulas tendencialmente equivalente ao do sistema em ensino presencial, ou ainda do mesmo sistema de avaliação⁸⁹.

4.2. A perspetiva das dificuldades dos alunos vista pelos olhos de quem ensina

Quando tentamos perceber como se adaptaram os alunos às novas formas de ensino, a primeira questão que se coloca é, justamente, a de saber quais as faixas etárias que melhor o fizeram.

Ora, a resposta dos agrupamentos foi tendencialmente a mesma, ou seja, à exceção do AE de Aguiar da Beira⁹⁰, todos indicaram ter sido os alunos mais velhos que melhor se adaptaram aos novos métodos de ensino, sobretudo pela sua maior autonomia. Em alguns casos foi referido que muitas turmas já usavam previamente a prática de manter contactos *online*, através de grupos de trabalho.

No que respeita aos alunos mais novos, principalmente os do 1.º ciclo do ensino básico, a menor autonomia foi indicada, sem surpresa, como o principal obstáculo a uma maior facilidade de adaptação.

Alguns AE referiram – também sem surpresa – que os alunos deste ciclo que tinham conseguido realizar as tarefas propostas sem dificuldade haviam sido aqueles

⁸⁸ Assim, o AE de Armamar.

⁸⁹ Assim, o AE Cidade do Entroncamento. Nesta sequência, o AE pretende investir mais na formação de professores em instrumentos e metodologias de avaliação alternativas ao teste escrito.

⁹⁰ A Direção deste AE referiu terem sido os alunos mais novos que melhor se tinham adaptado, “pelo facto de estarem mais atentos, e serem mais responsáveis e mais pontuais”. Não obstante, reconheceu-se que também os alunos mais velhos se tinham adaptado bem.

que possuíam suporte familiar com maior nível de instrução e cujos pais se encontravam em casa⁹¹.

Face à incerteza da duração da crise pandémica, os AE entendem ser necessário reajustar o currículo letivo, de forma a proporcionar-se mais tempo para as tecnologias de informação, desenvolvendo-se assim a literacia digital por parte de alunos. O que poderá implicar iniciar a formação dos alunos mais novos nessas valências cada vez mais cedo.

Independentemente da capacidade de adaptação dos alunos aos novos métodos de ensino, outras dificuldades foram identificadas. Desde logo, a fraca participação oral por iniciativa própria nas aulas síncronas, depois a complexificação do plano de trabalho diário, variável e de difícil acompanhamento para os alunos mais novos, passando pelo excesso de carga letiva por aulas síncronas, mais difíceis de acompanhar por parte dos alunos, e pelo aumento de trabalho autónomo.

Por isso mesmo, no caso de ser necessário recorrer novamente a estes métodos, os agrupamentos entendem que devem ser definidas regras com limites mínimos e máximos para aulas síncronas e assíncronas, de forma uniformizada, atendendo sempre à capacidade de concentração das crianças das diferentes faixas etárias.

Entendem ainda os AE que é indispensável uma planificação mais sistemática do trabalho e calendários de atividades síncronas e assíncronas, bem como de trabalho autónomo, de forma a possibilitar que os alunos e as famílias se organizem com a desejada antecedência. Alguns AE indicaram ainda ser importante a criação de estruturas nas escolas para auxiliar os encarregados de educação mais sobrecarregados, em caso de ocorrência de uma conjuntura equivalente à vivida no ano letivo de 2019/2020.

Outras preocupações foram manifestadas a propósito dos alunos com necessidades especiais, designadamente

alunos com deficiências visuais e alunos com perturbações no espectro do autismo, bem como alunos com outras vulnerabilidades, nomeadamente a nível de exclusão social ou falta de apoio familiar, por se entender que as suas necessidades não admitem a suspensão absoluta do ensino presencial. Nomeadamente, com o intuito de compensar os agravamentos de desigualdade acarretados pelos períodos letivos de 2020, dever-se-ia investir em apoio mais intensivo aos alunos mais desfavorecidos nos anos letivos seguintes. Por outro lado, os AE com maior número de alunos estrangeiros invocaram ainda ser necessário também investir em apoio especial aos alunos não falantes de língua portuguesa.

Em jeito de fecho, foram vários os agrupamentos que sublinharam dever aproveitar-se o que se “aprendeu” com a pandemia para desenvolver novas metodologias de ensino, de avaliação, e também métodos de acompanhamento personalizado dos alunos. Neste ponto, são de realçar as palavras da Direção do AE de Armamar, que referiu “*seria importante aproveitar esta dinâmica e não a interromper*”.

5. A realidade do ensino à distância nas Regiões Autónomas

5.1. Região Autónoma dos Açores

Foi propósito deste caderno conhecer, naquilo que se afigurou possível, a realidade de todo o território nacional. Por isso, o estudo não ficaria completo se se não conhecesse a realidade da Região Autónoma dos Açores e da Região Autónoma da Madeira no que à educação respeita. Não obstante, procedeu-se à consulta de ambas mais recentemente – já no decorrer deste ano letivo (2020/2021).

A delimitação dos critérios de seleção das escolas, atendendo às especificidades geográficas, foram outros (apesar de não se terem distanciados muito dos já desenhados para o território continental). Em rigor, na Região Autónoma dos Açores foram escolhidas as duas ilhas mais populosas (S. Miguel e Terceira) e duas ilhas

⁹¹ Assim, os AE de Arouca, do Montijo, do Pinhal Novo e de Vale de Milhaços.

mais periféricas (Flores e Graciosa). No que respeita à outra região a consulta foi feita à Ilha de Porto Santo, seguindo a lógica já explicitada.

Importa agora tratar a informação que foi facultada pelas escolas. Neste contexto deve começar-se por evidenciar a forma como se organizaram e de que recursos – tecnológicos ou outros – se muniram para assegurar o ensino à distância. Note-se, desde logo, que na Região, para além das aulas da RTP Memória, também na RTP Açores foram transmitidas aulas para o 1.º ciclo e algumas emissões especiais para o pré-escolar. Para além disso, as escolas consultadas recorrem aos meios telemáticos, como diferenças pouco significativas ao nível do 1.º e do 2.º ciclos. Vejamos então.

Na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, os docentes do 1.º ciclo fizeram uso da plataforma existente na Região – o Sistema de Gestão Escolar (SGE) – para partilhar documentação e operacionalizar o estudo autónomo. Complementarmente foi assegurada a entrega de material de apoio pedagógico via CTT e por contacto direto (domiciliário) de docentes e de instituições parceiras da escola. Já no 5.º e 6.º anos os professores realizaram sessões síncronas e assíncronas, que obedeceram a um calendário pré-estabelecido. Foram ainda disponibilizados materiais de apoio através da referida plataforma (SGE).

A Escola Básica e Secundária da Povoação implementou as aulas síncronas também no 1.º ciclo (recorrendo não só à plataforma SGE, mas também à aplicação *Teams* da *Microsoft* e *Google classroom*). Para o 2.º ciclo foi adotado um horário semanal com tempo de aula de 45 minutos síncrona em todas as disciplinas do currículo e momentos assíncronos geridos pelos professores dos diferentes conselhos de turma. Esta escola adotou ainda um mecanismo diferenciado para assegurar que os alunos com necessidades educativas especiais não seriam excluídos. Assim, foi constituída uma parceria com a autarquia, a qual procedia à distribuição e posterior recolha, no domicílio dos alunos, da documentação elaborada pelos professores.

O recurso às aulas síncronas e assíncronas foi transversal, também se verificando na Escola Básica e Secundária das Flores, que não só explorou as plataformas institucionais (SGE e *Teams*), como explorou outras, de que é exemplo a criação de grupos de trabalho no *Facebook*. Duas particularidades foram ainda transmitidas. No caso dos alunos do 1.º ciclo sem meios informáticos, o contacto com o professor era feito através de contacto telefónico direto, e quando se não afigurou possível, as juntas de freguesia e as câmaras municipais ajudaram na entrega de material em papel. Aliás os recursos em papel não deixaram de ser usados, com acompanhamento das atividades pelos professores.

Por fim, quanto à Escola Básica e Secundária da Graciosa nenhuma especificidade há a apontar, pelo menos a propósito dos meios utilizados para assegurar as aulas do 2.º ciclo, uma vez que também implementou a modalidade das aulas síncronas e assíncronas, acompanhadas da distribuição de materiais pedagógicos digitais. Se alguma novidade há, parece refletir-se ao nível da avaliação, que foi feita através das diferentes aplicações – *Kahoot's*, *Quizizzes*, *Google/Microsoft Forms*, entre outras – e da organização de pontos de situação semanais, que tinham como finalidade identificar as dificuldades dos alunos e apresentar tarefas de remediação. Foi ainda esclarecido que as aulas da RTP serviram de complemento em várias disciplinas, através de referência pelos docentes como recurso a consultar, mas não de forma exaustiva, pois coincidia com muita frequência com as aulas síncronas dos alunos.

Ora, como é bom de ver, aqui nenhuma novidade existe face à *realidade continental*, pois os meios tecnológicos foram imprescindíveis para assegurar que o direito à educação não era comprometido. Por isso, resta agora saber se as escolas e os agregados familiares dos mesmos dispunham.

Desde logo, todos os agregados tinham televisão em casa, o que significa que, de algum modo, nenhuma criança ficou totalmente excluída da “escola em rede”. Quanto aos meios informáticos, a realidade não é tão tranquilizante, uma vez que foi possível concluir que o

número de crianças sem acesso a meios informáticos é muito elevado (o que se confirma se se proceder a uma comparação com os números já apresentados a propósito de Portugal Continental). Destaca-se a escola da Graciosa, onde não se contabilizou o 1.º ciclo, com 83 alunos sem computador (ou sem dispositivo de acesso à Internet) e 62 alunos sem acesso à Internet; segue-se a Escola Tomás Borba com 72 alunos sem qualquer dispositivo tecnológico e apenas cinco sem acesso à Internet; já a escola da Flores identificou 50 alunos em semelhantes condições (isto também sem contabilizar o 1.º ciclo)⁹².

É esta realidade – que se caracteriza por sérias dificuldades ao nível do apetrechamento das famílias com os meios tecnológicos necessários ao acompanhamento das aulas telemáticas – que nos permite compreender as respostas oferecidas pelas escolas quando questionadas acerca das medidas que poderiam melhorar o apoio prestado aos seus alunos. Todas elas evidenciaram a necessidade de ser assegurado o acesso a material informático aos alunos que do mesmo não dispunham, o que poderia ser assegurado através da possibilidade de ser adquirido a baixo custo – por exemplo, tendo em conta os rendimentos dos agregados familiares – ou mesmo oferecido aos alunos mais carenciados. A esta sugestão somaram-se outras três: *i*) criação da “Internet social”, que permitiria às famílias mais vulneráveis ter acesso gratuito à Internet; *ii*) apetrechamento das escolas com “recursos digitais modernos”; e *iii*) introdução no currículo nacional, desde o 1.º ciclo, de uma disciplina de informática, lecionada por docentes com formação específica.

Perante esta inesperada mudança na *forma de ensinar*, também se perguntou às escolas quem melhor se adaptou, se os alunos mais novos ou os mais velhos. Aqui as respostas também não divergiram da realidade continental, ou seja, apurou-se que os alunos mais velhos (os que frequentam o ensino secundário) demonstraram

uma maior capacidade de adaptação, o que se justifica pelo facto de terem mais “destreza digital” e também uma maior capacidade e autonomia para organizar individualmente o seu trabalho.

No que aproveita à adaptação do corpo docente, como foi referido pelas escolas da Graciosa e da Povoação, atendendo ao facto de a migração para o ensino à distância não ter sido planeada, o período inicial foi muito complicado. Para tanto parecem ter contribuído as dificuldades sentidas pelos professores com idade mais avançada na utilização das plataformas digitais e na criação de materiais pedagógicos ou instrumentos de avaliação também digitais; a falta de formação em geral; assim como a escassez de meios informáticos nas escolas para fazer frente às novas exigências. Todavia, num cômputo geral, o balanço foi positivo.

Note-se que a ajuda para suprir as já conhecidas dificuldades proveio não só da dedicação dos docentes que, como referiu a escola da Povoação, se mantiveram permanentemente disponíveis – tendo facultado os seus contactos pessoais aos encarregados de educação – mas também das autarquias e do próprio Governo Regional, que, concretamente, facilitou o empréstimo de computadores entre as próprias escolas, como é o caso da Escola Tomás de Borba, que nomeadamente cedeu computadores ao Conservatório Regional de Ponta Delgada e assegurou (para além de ter divulgado) formação ao corpo docente para melhorar a comunicação digital com os seus alunos (semelhante iniciativa foi levada a cabo pelos núcleos de formação das escolas e pelas editoras).

Uma última nota a propósito da educação inclusiva, que passa também por assegurar outros apoios de cariz social aos alunos carenciados, como seja, o almoço. À exceção das Flores, onde nenhum aluno necessitou desse apoio, todas as outras ilhas sinalizaram a existência de crianças beneficiárias. Note-se que o mesmo foi prestado pelos serviços da ação social, variando muito pouco a metodologia de ilha para ilha.

⁹² O que não significa que tais dificuldades se não tenham ultrapassado, nomeadamente, porque a escola facultou os necessários meios informáticos.

Na Graciosa, do universo de beneficiários constavam apenas seis alunos, que auferiam, durante o período de confinamento, das refeições a um valor muito mais baixo de que o habitual. Na escola da Povoação foram inicialmente identificados dois alunos a auferir do benefício das refeições, número que aumentou para oito, a partir de junho. Aqui o procedimento adotado foi o mesmo das férias, isto é, os encarregados de educação solicitaram este apoio junto da escola, que comunicou a lista aos serviços da ação social da segurança social, entidade, como já se disse, responsável pelas refeições. A escola Tomás de Borba – Terceira – foi aquela que registou um maior número de crianças a auferir deste benefício – num total de 30, tendo, neste caso, contado o Instituto de Segurança Social com o apoio de outras entidades, diferentemente do que aconteceu nos outros casos relatados.

5.2. Região Autónoma da Madeira

Na Região Autónoma da Madeira consultou-se a Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco no Porto Santo. Desde logo, quanto à existência dos meios (televisão/meios informáticos) necessários para acompanhar o ensino à distância, foi possível concluir que se não afigurou como um problema, uma vez que todos os agregados familiares dispunham de televisão. Quanto à existência de computador e Internet o cenário era um pouco diferente. Num total de 485 alunos, 79 não dispunha de computador e apenas um aluno não tinha acesso à Internet. No entanto, a escola procedeu ao empréstimo de 25 computadores, mediante o estabelecimento prévio de critérios de atribuição, que foram essencialmente dois (e ao que parece cumulativos) – primeiro foram atribuídos computadores aos alunos que iriam realizar provas de ingresso ao ensino superior, dentro do universo dos mais carenciados, em função do escalão da Ação Social Escolar.

A Escola de Porto Santo tentou manter o calendário escolar já programado, ou seja, em todos os níveis de ensino (inclusive o ensino profissional, cursos de educação e formação de adultos e formação modular) os

professores tentaram cumprir o horário semanal atribuído, recorrendo às novas ferramentas de ensino. Como foi explicado aquando da consulta, no ensino básico os professores tentaram cumprir o horário da grelha semanal recorrendo às sessões da RTP Memória, incentivando os alunos ao seu acompanhamento. Idêntico procedimento foi adotado no ensino secundário (e cursos científico-humanísticos), com a diferença quanto ao canal de transmissão dos conteúdos pedagógicos – neste caso, eram visualizados na RTP Madeira. A escola recorreu também a aulas síncronas e assíncronas, sendo a determinação dos momentos assíncronos da responsabilidade dos professores. Estas aulas telemáticas foram asseguradas através da plataforma digital *Microsoft Teams*.

Por último, na perspetiva da Escola de Porto Santo, nem os alunos do ensino básico, nem os alunos do ensino secundário tiveram dificuldades de adaptação às novas ferramentas de ensino, apontando como positivo o facto de todas as escolas públicas da Região Autónoma da Madeira terem aderido ao Projeto Manuais Digitais no ano letivo 2019/2020 – o que significa que todos os alunos do 5.º ano dispunham de *tablets*. Esta tendência positiva parece também estender-se à adaptação do corpo docente que aplaudiu a construção das sessões de conteúdos pedagógicos da RTP Madeira – principalmente para o ensino secundário, devido às provas de ingresso –, a quem foi prestado apoio nomeadamente no que se refere à formação na utilização da plataforma digital *Microsoft Teams*.



**PROVEDOR
DE JUSTIÇA**

Instituição Nacional
de Direitos Humanos

— *Capítulo III* —

*Síntese
conclusiva*

Capítulo III – Síntese conclusiva⁹³

Novas formas de ensinar (a base)

Só o desenho da forma de ensinar por parte das próprias escolas permitiu uma adaptação à realidade e necessidades escolares.

O Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, estabeleceu o quadro de medidas excepcionais, no âmbito dos ensinos básico e secundário, a aplicar no ano letivo então a decorrer. Da sua leitura resulta claro que o Governo não impôs um modelo único a aplicar a todas as escolas, atribuindo-lhes, pelo contrário, um enorme espaço de autonomia; mas não prescindiu de desenhar um enquadramento, que se consubstanciou no Roteiro 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas.

Optar por deixar na autonomia das escolas o modo de efetivação do ensino não presencial não equivale a dizer que tivesse ocorrido uma demissão absoluta na orientação daquelas. O que se fez foi privilegiar a adoção de um método em constante aperfeiçoamento, que vivia também da colaboração oferecida por parte dos representantes dos encarregados de educação ou da associação de pais, no sentido de se encontrarem melhores soluções de ensino. Isto não aconteceu sem que limitações à sua aplicação se tivessem verificado. Na verdade verificaram-se, o que se evidenciou através de assimetrias que se vieram a instalar.

O facto de cada um dos agrupamentos ter desenhado um plano de ensino à distância suscetível de ser adotado nas suas escolas/às suas turmas, fez com que se verificasse a coexistência de diferentes modelos possíveis

de ensino. Melhor dito, as conjugações encontradas foram várias, como sejam: *i)* recurso sistemático ao programa #EstudoEmCasa, o qual foi complementado, de forma esporádica, com outros meios; *ii)* recurso a modelos mistos de aulas síncronas e assíncronas; *iii)* utilização do correio eletrónico também como forma complementar ou mesmo exclusiva de ensino; e *iv)* distribuição de trabalho a desenvolver através dos manuais escolares, sem qualquer tipo de aula.

Se, por um lado, a ausência de um modelo único de ensino à distância – que se sustentou na larga autonomia atribuída às escolas – permitiu uma adaptação de proximidade, respondendo de forma mais assertiva às necessidades de ensino das crianças (e até aos meios informáticos disponíveis), por outro lado, conduziu à implementação de um desenho de ensino muito diferenciado, que, caso não fossem acauteladas as necessidades dos alunos em situação de maior vulnerabilidade, poderia potenciar desigualdades, difíceis de esbater a longo prazo, ou então acentuá-las.

A aproximação das experiências europeias – Portugal, Espanha, França, Itália e Alemanha.

As diferenças entre os países comparados não são significativas.

Analisadas as experiências vividas na Alemanha, Espanha, França e Itália, comparativamente com Portugal, é possível concluir que, para prosseguir o ensino à distância, foram enfrentados desafios semelhantes e utilizados métodos análogos, com as devidas adaptações a cada realidade nacional. Em qualquer um dos países, o ensino remoto exigiu, num curto espaço de tempo, um enorme esforço de adaptação e a adoção de soluções criativas. Os professores, perante a novidade e a incerteza, viram-se confrontados com as dúvidas suscitadas por alunos e seus responsáveis, com os quais ficaram incumbidos de manter contactos regulares. Neste contexto, a emissão de orientações claras, com a maior

⁹³ As conclusões aqui apresentadas, e como não podia deixar de ser, resultam apenas dos dados que foram recolhidos por iniciativa própria do Provedor de Justiça e daqueles que chegaram através das exposições que lhe são dirigidas. Por isso mesmo, a sua leitura deve ser feita com as cautelas necessárias, atendendo à extensão da amostra.

brevidade, afigurou-se indispensável para a continuação das atividades letivas.

Como foi bom de ver, a crise causada pela pandemia COVID-19 revelou a enorme importância da conectividade digital e dos recursos disponibilizados *online* nos vários países. Justamente para promover o carácter inclusivo do ensino à distância, foram transmitidos programas educativos nos canais de televisão nacionais (v.g. *Ma classe à La Maison*, em França, *AprendoEmCasa*, em Espanha, *Wir bleiben schlau*, na Alemanha), facilmente acessíveis, bem como disponibilizados computadores e ligações à Internet a alunos desfavorecidos, entre outras iniciativas. Este cenário parece ter criado uma oportunidade para repensar os métodos de ensino até então utilizados.

A adoção de medidas atempadas para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino também deve ser registada. E aqui destaca-se o caso de Itália onde, a par das primeiras medidas, ficou desde logo estabelecido que os dirigentes escolares, durante a suspensão das atividades letivas, adotariam os métodos de ensino remoto às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Quando o Ministério da Educação italiano enviou aos dirigentes dos serviços escolares as primeiras orientações operativas para o ensino à distância, em 17 de março de 2020, deu indicações aos professores e às escolas sobre os procedimentos que deveriam adotar para o ensino à distância dos alunos com deficiência.

Os novos modelos/meios de ensino

A coexistência necessária das várias ferramentas de ensino e atuação concertada da sociedade.

Quanto aos meios utilizados para assegurar o ensino à distância, nenhum pode ser entendido como totalmente virtuoso. Se é verdade que todos os mecanismos de ensino que não impliquem uma presença assídua, como sejam as estratégias de trabalho autónomo, acompanhadas à distância, muitas vezes concretizadas através da distribuição de fichas ou de trabalhos via *e-mail*,

oferecia às famílias uma maior autonomia na gestão do dia-a-dia, evitando problemas de compatibilização entre o trabalho e o acompanhamento das crianças em idade escolar, não é menos verdade que o seu uso exclusivo, ou tendencialmente exclusivo, se encontrava associado ao risco de as crianças perderem o interesse na escola, dificultava a possibilidade de se trabalhar de forma eficaz a apreensão de conhecimento, e acabava por limitar, em certa medida, um efetivo controlo do trabalho dos alunos por parte das escolas.

Semelhante raciocínio pode ser aplicado ao Programa *#EstudoEmCasa*. Não se questiona que a existência do meio que permitia o acesso ao ensino – a televisão – nunca foi entendido como um verdadeiro problema. O que, em rigor, se pode questionar é a sua adequação, justamente, por também estarmos perante um meio passivo de transmissão de conhecimentos – sem qualquer interação entre os alunos e os docentes. Ora, um método, com estas características, usado de forma exclusiva ou tendencialmente exclusiva, exige uma autodisciplina elevada, que normalmente ainda não se encontra suficientemente integrada e generalizada nos alunos mais novos, e uma supervisão familiar sólida, por vezes difícil de encontrar em muitas famílias.

Já os métodos que privilegiavam as aulas síncronas [e diz-se privilegiar porque em rigor as orientações da tutela foram no sentido de o recurso à mesma ser ponderado (*cf.* ponto 3 do Roteiro)] permitiam uma aproximação ao modelo normal de aulas. Por isso mesmo, não pode deixar de se reconhecer as suas virtualidades. No entanto, se se tivesse adotado este meio como exclusivo, muitos alunos poderiam acabar por ver o seu direito à educação comprometido, pelo simples facto de não disporem dos recursos técnicos/tecnológicos para acompanharem as aulas à distância. O que aliás se comprova com facilidade através de uma leitura rápida dos números que aqui foram apresentados. Em suma, o fosso entre as desigualdades acabaria por ser ainda maior.

Por isso, nenhum método acabaria por ser totalmente eficaz quando isoladamente considerado. A própria

implementação do ensino à distância acabou por ser uma tarefa muito árdua para os agrupamentos escolares, que se viram a braços com uma nova realidade sem qualquer compasso de espera. Por exemplo, foi preciso acautelar, através de um serviço de transporte, que a entrega e recolha dos materiais indispensáveis à realização das tarefas escolares seriam asseguradas; e foi preciso munir as crianças, que não dispunham de material informático, desses equipamentos, nomeadamente através de empréstimo, doação ou mediante disponibilização em espaços públicos para consulta (existindo ainda casos em que a falta de cobertura de rede acabaria por agudizar as dificuldades). O apoio prestado aos agrupamentos escolares, para suprir esta difícil tarefa, não só proveio de várias estruturas locais (desde os municípios, freguesias, bombeiros e forças de segurança), como ainda das bibliotecas, das associações de pais, das associações de solidariedade social dos mediadores do Programa Escolhas, das ONG e de outras organizações da economia social, assim se confirmando a importância da ação conjunta de todos estes atores sociais.

Importa ainda fazer uma referência à necessidade de envolver nos mecanismos de conceção, de acompanhamento e de supervisão dos mecanismos de ensino à distância, formas de participação das próprias crianças ou jovens – designadamente através das suas estruturas associativas – não apenas por tal concretizar um dos direitos reconhecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, mas sobretudo por serem aquelas os principais destinatários destas medidas e cuja experiência constitui uma fonte de informação muitíssimo relevante.

O direito à educação inclusiva

As crianças provenientes de agregados familiares mais vulneráveis deve atribuir-se uma atenção particular (de contrário ficariam à margem do sistema educativo).

O encerramento dos estabelecimentos de ensino também aumentou o risco de surgimento ou agravamento de situações de exclusão social. Na verdade, nas famílias

em situação de maior vulnerabilidade, onde as crianças, muitas vezes, vivem entregues a si próprias, eliminar pura e simplesmente o ensino presencial pode significar que estas crianças deixam de aprender, uma vez que qualquer dos métodos existentes sempre implicaria a assistência das famílias; e, em casos mais extremos, a falta de acompanhamento direto dos professores pode até ter impulsionado, no limite, o abandono escolar.

Neste período, foi muito importante a implementação de um acompanhamento de proximidade, concertado entre os agrupamentos escolares (através dos gabinetes de apoio à família e/ou associações de pais), a ação social do município, a CPCJ, a GNR, a PSP, entre outros.

Os dados revelam que muitas crianças tinham na refeição escolar a principal e, às vezes, única refeição completa e saudável. Não descurando esta realidade, o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 3 de março, veio impedir que este apoio social fosse suspenso através do n.º 4 do seu artigo 9.º. Para o feito, foi designada uma escola responsável por fornecer as refeições. Mesmo assim, alunos havia que não podiam beneficiar deste apoio, por falta de transporte para a escola (onde eram fornecidas as refeições). E aqui, a solução passou pelo apoio prestado pelas autarquias – através da recolha e entrega das refeições.

No entanto, por mais esforços que tenham sido empreendidos, os alunos dos meios carenciados e os que vivem com dificuldades de aprendizagem ficaram particularmente prejudicados com o encerramento das escolas. A necessidade de manter o contacto com estes alunos em risco de exclusão social foi particularmente assinalada pelo Ministério da Educação que não só apresentou propostas concretas de ação às escolas, como também as convidou a apresentar os seus planos e estratégias para ajudar estas crianças e jovens⁹⁴.

⁹⁴ <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=intervencao-educativa-para-criancas-e-jovens-em-situacao-de-vulnerabilidade>

Lições a retirar (na perspetiva de quem ensina)

Atendendo à incerteza do futuro, não devemos perder os ensinamentos da experiência vivida.

As dificuldades de adaptação do corpo docente às novas ferramentas de ensino foram menos preocupantes quando comparadas com a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas. No entanto, apesar de não se ter assistido a um período transitório, incompatível com as circunstâncias então vividas, os agrupamentos que investiram na formação dos docentes, através de formações internas e externas, e de uma forma contínua, acabaram por enfrentar com maior fluidez este desafio. Como já se disse, os agrupamentos de escolas não se viram a braços apenas com o facto de os alunos não disporem das ferramentas adequadas para acompanharem as aulas por via telemática. As próprias escolas não se encontravam devidamente apetrechadas com os necessários meios técnicos. Atendendo à incerteza do futuro, e até no sentido de aproveitar o que se aprendeu com esta experiência, parece afigurar-se como prioritário alterar este estado de coisas. O mesmo será dizer que se deve investir no parque informático das escolas – preocupação esta que parece ir ao encontro do pretendido pela tutela, que anunciou o seu propósito de investir nesta vertente.

As fragilidades do ensino à distância, fundamentalmente no que respeita à vertente telemática, não se concentram apenas na falta de equipamentos. Pelo contrário, vão muito para além disso. A adequação dos meios a usar em função dos utilizadores são aspetos a não descurar. Vejamos então:

i) Os alunos mais novos foram aqueles que tiveram mais dificuldades em acompanhar, sem apoio, as aulas à distância. Estas dificuldades resultavam não só da falta de autonomia para a realização das tarefas, mas também porque desconheciam o *modus operandi* dos meios informáticos – daí a necessidade de também se investir desde cedo nesta área de formação;

ii) O recurso às aulas síncronas e assíncronas deve obedecer a critérios objetivos. Desde logo, o número de aulas deve ter em conta a idade do aluno (atendendo à capacidade de concentração segundo a faixa etária). Deve haver espaço para a realização de trabalhos individuais, pois de contrário torna-se muito difícil a sua compatibilização. Por isso, talvez fosse importante orientar esforços no sentido de estabelecer um calendário escolar que planificasse com a maior antecedência possível o número de aulas e o tipo de aulas (o que não significa que algumas escolas o não tenham já feito);

iii) Deve considerar-se o facto de as atividades das estruturas de apoio também terem sido suspensas. Por isso, deve ponderar-se a criação de núcleos de apoio que possam auxiliar os pais com maior sobrecarga de trabalho ou que não dispõem de conhecimentos para apoiar os filhos na aprendizagem à distância.

Outras dificuldades

As dificuldades especiais dos alunos com deficiência (e outras dificuldades) no período pandémico devem ser atenuadas.

As modalidades de ensino à distância disponibilizadas aos alunos com deficiência que frequentavam o ensino obrigatório foram avaliadas de forma negativa, em inquérito promovido pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, por serem consideradas desadequadas às necessidades dos alunos em questão⁹⁵. Acresce que a suspensão ou redução de apoios e serviços essenciais como terapias e assistência pessoal, levou a que a prestação de cuidados ficasse a cargo das famílias. De resto, no período em que as escolas estiveram

⁹⁵ «Deficiência e COVID-19», Estudo promovido pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/455-covid_estudo Impactos da pandemia nas pessoas com deficiência em Portugal

encerradas foram feitos apelos ao Governo para que acolhesse os alunos com deficiência nas escolas⁹⁶.

Perante semelhante realidade, e de forma a atenuar, na exata medida do possível, as desigualdades sentidas no passado ano letivo, sempre seria de investir num apoio extraordinário ou mais intenso a este grupo de alunos. Semelhante raciocínio seria de aplicar aos alunos não falantes de língua portuguesa – que também ficaram em larga medida prejudicados com a interrupção das aulas presencias.

Note-se, no entanto, que já se reconheceu ser necessário reforçar o apoio aos alunos com necessidades de saúde especiais e o acompanhamento dos alunos em risco de exclusão social. Estas últimas preocupações estão igualmente presentes na Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho, que estabeleceu medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/21. Assim, no ano letivo em curso, fixou-se um período de cinco semanas, desde o seu início, destinado à recuperação e consolidação de aprendizagens, em função do trabalho realizado com cada aluno no ano letivo 2019/20, e foi determinada a criação de uma equipa destinada à definição de uma estratégia de combate ao abandono escolar (alínea *e*) do ponto 20 e ponto 22 da Resolução).

⁹⁶ <https://www.publico.pt/2020/04/17/sociedade/noticia/nao-ha-plano-especifico-alunos-necessidades-especiais-escolas-estao-trabalhar-1912649>

Siglas e abreviaturas

Siglas e abreviaturas

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AE – Agrupamento de escolas

AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos

AFOMOS – Associação de Profissionais de Lecionação de Língua Gestual

ANAPI – LG – Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual

COVID-19 – Doença causada por um novo coronavírus que se designa SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome* – Síndrome Respiratória Aguda Grave) – que foi descoberta em 2019.

CNED – Centre National d’Enseignement à Distance

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

GNR – Guarda Nacional Republicana

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização não governamental

PSP – Polícia de Segurança Pública

RTP – Rádio e Televisão de Portugal

RTP Açores – Canal de televisão de características regionais pertencente ao Grupo RTP - Rádio e Televisão de Portugal que assume a prestação do serviço público de televisão na Região Autónoma dos Açores.

RTP Madeira – Canal de televisão de características regionais pertencente ao Grupo RTP – Rádio e Televisão de Portugal que assume a prestação do serviço público de televisão na Região Autónoma da Madeira.

RTP Memória – Canal temático da RTP desenvolvido para a TV por cabo. Trata-se de um canal generalista que retransmite os programas disponíveis no arquivo da RTP.

SGE – Sistema de Gestão Escolar

TVE – Televisión Española

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

*Referências
bibliográficas*

Referências bibliográficas

Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, *Coronavirus Pandemic in the EU – Fundamental Rights Implications, Bulletin 1*, fevereiro 2020

<<https://fra.europa.eu/en/publication/2020/covid19-rights-impact-april-1>>

Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, *Coronavirus pandemic in the EU - Fundamental Rights Implications - Bulletin 2*, março 2020

<<https://fra.europa.eu/en/themes/covid-19>>

Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, *Coronavirus COVID-19 outbreak in the EU - Fundamental Rights Implications in Germany*, 19/4/2020

<https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/germany-report-covid-19-april-2020_en.pdf>

Boletín Oficial del Estado, *Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19*

<<https://boe.es/buscar/actphp?id=BOE-A-2020-4609>>

Boletín Oficial del Estado, *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, Art. 9*

<<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-3692-consolidado.pdf>>

Comissão Europeia, Eurydice, *Measures for handling the Corona vírus*

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-25_en>

Comunidad de Madrid, *La Comunidad de Madrid aprueba medidas extraordinarias por el coronavirus*

<<https://www.comunidad.madrid/notas-prensa/2020/03/09/comunidad-madrid-aprueba-medidas-extraordinarias-coronavirus>>

DW, *Coronavirus in Germany: 100 days later*, 6/5/2020
<<https://www.dw.com/en/coronavirus-in-germany-100-days-later/a-53341745>>

ECO, *O ensino à distância é a nova realidade dos alunos, contudo, trouxe à tona as desigualdades sociais existentes*, SAPO, 2020

<<https://eco.sapo.pt/2020/04/21/escola-a-distancia-a-tarquias-e-empresas-juntam-se-para-dar-computadores/>>

EL País, *Sanidad autoriza que Madrid recurra a Telepizza y Rodilla para elaborar menús a los niños con beca de comedo*, 17/3/2020

<<https://elpais.com/espana/madrid/2020-03-17/sanidad-dice-no-a-telepizza-y-rodilla-para-los-menus-de-la-beca-comedor-en-madrid-en-la-crisis-del-coronavirus.html>>

European Commission, *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, 2020

<<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>>

Expresso, *António Costa promete acesso universal a Internet no próximo ano letivo*, Lusa

<<https://expresso.pt/coronavirus/2020-04-11-Antonio-Costa-promete-acesso-universal-a-Internet-e-a-equipamentos-no-proximo-ano-letivo-1>>

Fundamental Rights Agency, *Coronavirus COVID-19 outbreak in the EU Fundamental Rights Implications in Germany*

<https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/germany-report-covid-19-april-2020_en.pdf>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*. Arts. 1, d) e g)
<www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/03/04/55/sg/pdf>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*
<<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/23/20G00020/sg>>

Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen (Infektionsschutzgesetz - IfSG), Arts. 28 e 28A, (16)
<<https://www.gesetze-im-internet.de/ifsg/BJNR104510000.html#BJNR104510000BJNG000601116>>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, *Docentes: 10 claves para el aprendizaje a distancia*
<<https://intef.es/Noticias/10-elementos-clave-para-el-aprendizaje-a-distancia/>>

Kultusminister Konferenz, *Entschlossenes Handeln in der Krise*, 26/3/2020
<<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/entschlossenes-handeln-in-der-krise.html>>

Kultusminister Konferenz, *Karliczek/ Hubig: Gute Lösung zur Bereitstellung von digitalen*, 15/5/2020
<<https://www.kmk.org/de/aktuelles/artikelansicht/karliczek-hubig-gute-loesung-zur-bereitstellung-von-digitalen-endgeraeten.html>>

Kultusminister Konferenz, *Zum Umgang mit dem Corona-Virus*
<<https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/zum-umgang-mit-dem-corona-virus.html>>

KURBJUWEIT, Dirk, ROSENFELDER, Lydia, *The Lessons of Germany's Coronavirus Response*, Spiegel International
<<https://www.spiegel.de/international/germany/what-germany-s-coronavirus-response-has-taught-us-a-451456ba-606b-4a7fb97b-93e89307479b>>

Legifrance, *Arrêté du 14 mars 2020 portant diverses mesures relatives à la lutte contre la propagation du virus covid-19*
<<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041722917/2020-03-21/#LEGISCTA000041732676>>

Legifrance, *Loi n.° 2020-290 du 23 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de covid-19*
<<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041746313/>>

Legifrance, *Décret n.° 2020-293 du 23 mars 2020 prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de covid-19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire*, Art. 9
<https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=KY9SZZfQdcIRn_N8Kc1gxt3gyxOTQhldEISUQBxjYI>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Coronavirus – organization et suivi de la mise en oeuvre de la continuité des apprentissages*, Circulaire du 13 mars 2020
<<https://www.education.gouv.fr/media/52017/download>>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Coronavirus – Covid 19 Vademecum continuité pédagogique*, version 20 mars 2020
<<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Continuité pédagogique - des cellules téléphoniques académiques pour répondre aux familles*, 2020
<<https://www.education.gouv.fr/continue-pedagogique-des-cellules-telephoniques-academiques-pour-repondre-aux-familles-303177>>

Ministère de l'Éducation Nationale, *Covid-19: une coordination État-Départements sur la mise en oeuvre de la continuité pédagogique dans tous les territoires*
<https://www.education.gouv.fr/covid-19-une-coordination-etat-departements-sur-la-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-dans-289686>

Ministère de l'Éducation Nationale, *Covid 19 Renforcer la continuité éducative dans les quartiers prioritaires*, abril, 2020
<https://www.education.gouv.fr/covid-19-renforcer-la-continuite-educative-dans-les-quartiers-prioritaires-303462>

Ministerio de Educación y Formación Profesional, *El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las empresas tecnológicas facilitan la continuidad educativa de los estudiantes más vulnerables*, 27/4/2020
<https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/04/20200427-tarjetastabletas.html>

Ministero dell'Istruzione, *Didattica a distanza*
[https://www.miur.gov.it/web/guest/-/didattica-a-distanza-in-arrivo-altri-80-milioni-da-risorse-pon-per-l-acquisto-di-pc-e-tablet-nelle-scuole-del-i-ciclo-azzolina-lavoriamo-per-arrivare->](https://www.miur.gov.it/web/guest/-/didattica-a-distanza-in-arrivo-altri-80-milioni-da-risorse-pon-per-l-acquisto-di-pc-e-tablet-nelle-scuole-del-i-ciclo-azzolina-lavoriamo-per-arrivare-)

Ministero dell'Istruzione, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, 17 marzo 2020
<http://re.istruzioneer.gov.it/wpcontent/uploads/sites/10/2020/03/Nota-Prot.-n.-388-17.03.2020-Ministero-Istruzione.pdf>

Ministero dell'Istruzione, *L'Inclusione via Web*
<https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza-inclusione-via-web.html>

Ministero dell'Istruzione, *MI/AGIA – Miniguída per docenti su didattica a distanza e diritti*, 2020
<https://miur.gov.it/web/guest/-/mi-agia-miniguída-per-docenti-su-didattica-a-distanza-e-diritti>

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, *Deficiência e COVID-19*
[http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/455-covid_estudo Impactos da pandemia nas pessoas com deficiência em Portugal](http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/455-covid_estudo%20Impactos%20da%20pandemia%20nas%20pessoas%20com%20defici%C3%ancia%20em%20Portugal)

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
 CES. UC. CeiED. UHLT
Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português. Resultados parciais a 8 de abril 2020 – parte 3
<https://drive.google.com/file/d/1tScsI4jb1UaqxOPnsfLFCuQ-VUSczGys/view>

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
 CES. UC. CeiED. UHLT
Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português. Resultados parciais a 12 de abril 2020 – parte 5
https://drive.google.com/file/d/1o4_ylu5kBSq9qRQgLuix2gDx_ubCOER/view

Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência
 CES. UC. CeiED. UHLT
Impacto da COVID-19 no sistema de ensino português. Resultados parciais a 4 de maio 2020
https://drive.google.com/file/d/1JUPNIayk2y9Vyxxy_6iXjUBY3VYUqtmk/view

OCDE, *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*, 2020
<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>

Organização Mundial de Saúde, Gabinete Regional para a Europa, *WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic*, 12/3/2020
<https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>

Político, *Politics Goes Viral as Italy struggles with Outbreak*, 25/2/2020
<<https://www.politico.eu/article/politics-goes-viral-as-italy-struggles-with-outbreak/>>

República Portuguesa, *Intervenção educativa para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade*, Lisboa
<<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=intervencao-educativa-para-criancas-e-jovens-em-situacao-de-vulnerabilidade>>

Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas
<<https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/529>>

SCHLEICHER, A. REIMERS F., *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*
<https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf>

SCHLEICHER, Andreas, *The Impact of Covid-19 on Education Insights from Education at a Glance 2020*, OCDE, 2020
<<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>>

Secrétariat d'Etat Chargé des Personnes Handicapées, Covid-19 – *Une continuité pédagogique assurée pour les élèves en situation de handicap*, 9/4/2020
<<https://handicap.gouv.fr/presse/communiqués-de-presse/article/covid-19-une-continuite-pedagogique-assuree-pour-les-eleves-en-situation-de>>

Servimedia, *El Cermi denuncia ante el Defensor del Pueblo la ausencia de accesibilidad de los materiales lectivos del Ministerio de Educación que se emiten por televisión*, 30/3/2020
<<https://www.servimedia.es/noticias/1238666>>

SEVERGNINI, Chiara, *Coronavirus Italia: erano atterrati a Malpensa i due turisti cinesi ricoverati a Roma*, Corriere della Serra
<https://www.corriere.it/cronache/20_gennaio_30/coronavirus-italia-corona-9d6dc436-4343-11ea-bdc-8-faf1f56f19b7.shtml>

UNESCO, *Interactive map and updated figures*
<<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>

UNESCO, *National learning platforms and tools*
<<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses#WESTERN%20EUROPE%20&%20NORTH%20AMERICA>>

UTERBERG, Swantje, *German States Move To Close Educational and Daycare Facilities*, SPIEGEL International
<<https://www.spiegel.de/international/germany/germany-states-move-to-close-educational-and-daycare-facilities-a-e9c13296-002b-484b-88bc-e14ea295ff10>>

