



ESCOLAS RUMO AO 3E: ETOOLS, EMODERATION E EASSESSMENT

ERASMUS+ | 3E@ESCOLAS | 2021-1-PT01-KA220-SCH-000027715

PRÁTICAS ONLINE ADOTADAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

o caso de 4 escolas em Portugal, Áustria, Suécia e Turquia



Co-funded by
the European Union



Esta publicação foi desenvolvida pelo consórcio do projeto Erasmus+ do projeto Erasmus+ SCHOOLS TOWARD THE 3E: ETOOLS, EMODERATION AND EASSESSMENT ERASMUS+ | 3E@ESCOLAS | 2021-1-PT01-KA220-SCH-000027715 coordenado pelo Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, Portugal.

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e opiniões expressos são, no entanto, apenas do(s) autor(es) e não refletem necessariamente os da União Europeia ou da Agência Executiva Europeia de Educação e Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser responsabilizadas por eles.



Contato: [https:// https://3e-erasmus.eu](https://3e-erasmus.eu)

Esta publicação está licenciada sob Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Co-funded by
the European Union

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	2
METODOLOGIA.....	4
ÁUSTRIA.....	6
PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO.....	6
ABORDAGEM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA.....	9
ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA.....	12
PORTUGAL.....	16
PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO.....	16
ABORDAGEM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA.....	18
ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA.....	21
SUÉCIA.....	23
PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO.....	23
ABORDAGEM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA.....	25
ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA.....	29
TURQUIA	30
PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO.....	30
ABORDAGEM NACIONAL DURANTE A PANDEMIA.....	31
ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA.....	32
RESULTADOS DA PESQUISA.....	35
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	35
ETOOLS.....	37

Aspetos mais relevantes das atividades de moderação.....	48
Formação específica na área da moderação eletrónica.....	51
Habilidades para ser um bom moderador eletrónico.....	52
E-AVALIAÇÃO.....	55
Frequência das atividades de eAssessment para avaliar a aprendizagem dos alunos.....	55
Atividades de eAssessment para avaliação formativa/sumativa.....	56
Frequência das tarefas de eAssessment.....	58
Frequência dos mecanismos de feedback.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	65

Quadro 1- Participantes da Pesquisa.....	35
Quadro 2- Nível de ensino.....	35
Quadro 3- Participantes lecionando disciplina.....	36
Gráfico 4- Distribuição da Propriedade e Aquisição de Computadores Desktop.....	37
Gráfico 5- Distribuição de Propriedade e Aquisição de Scanners.....	37
Gráfico 6- Distribuição de Smartphone com acesso à internet Propriedade e Aquisição.....	37
Gráfico 7- Distribuição de Propriedade e Aquisição de Impressoras.....	37
Gráfico 8- Distribuição de Propriedade e Aquisição de Laptops.....	37
Gráfico 9- Distribuição de Propriedade e Aquisição de Tablets.....	37
Gráfico 10- Distribuição de propriedade e aquisição de leitores de e-books.....	37
Quadro 11- Utilidade dos serviços educativos durante a pandemia.....	39
Quadro 12- Utilidade das etools durante a pandemia.....	43
Quadro 13- Utilização de estratégias de moderação em ambientes digitais.....	46
Quadro 14- Utilização de estratégias de moderação em ambientes digitais durante períodos de confinamento.....	47
Quadro 15- Importância do Feedback sobre o trabalho do aluno.....	48
Quadro 16- Importância do esclarecimento das dúvidas dos alunos.....	49
Quadro 17- Importância do Acompanhamento do Trabalho Colaborativo dos Alunos.....	50
Quadro 18- Formação específica na área de e-moderação.....	51
Quadro 19- Habilidades para ser um bom e-moderador.....	53
Quadro 20- Frequência das atividades do eAssesment para avaliar a aprendizagem dos alunos.....	55
Quadro 21- Atividades de eAssessment para avaliação formativa/sumativa.....	56
Gráfico 22- Frequência das tarefas de eAssessment.....	58
Gráfico 23- Frequência dos mecanismos de feedback.....	59

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 teve um efeito profundo nos sistemas educativos em todo o mundo, limitando significativamente as oportunidades educativas para estudantes de todos os níveis, especialmente aqueles oriundos de meios empobrecidos, grupos marginalizados e pessoas com deficiência. O impacto da pandemia foi sentido tanto diretamente através de questões relacionadas com a saúde como indiretamente através de dificuldades económicas, insegurança alimentar, violência doméstica e outras perturbações sociais. Isto resultou em perturbações que afetaram mais de 1,7 mil milhões de alunos em todo o mundo, incluindo quase todos os estudantes de países de rendimento baixo e médio-baixo.

Embora apenas cerca de 2% da população global (168 milhões de pessoas) tenha contraído o vírus até 27 de maio de 2021, um ano após a sua deteção inicial em Wuhan, China, e apenas 2% dos infetados (3,5 milhões) morreram por causa dele (Organização Mundial da Saúde, 2021a), os impactos mais amplos da pandemia foram substanciais.

A pandemia desencadeou uma série de respostas políticas destinadas a conter a propagação do vírus, com as medidas de distanciamento social a afetarem significativamente o trabalho, as operações comerciais e as reuniões sociais, incluindo a educação. A mudança da aprendizagem presencial para a aprendizagem à distância obstruiu o envolvimento educativo, levando a um maior desinteresse e ao abandono escolar. Apesar dos esforços para continuar a educação através de métodos alternativos, a sua eficácia e alcance variaram, impactando os alunos de forma diferente com base nas suas circunstâncias sociais.

Além disso, os efeitos indiretos da pandemia exacerbaram os desafios para as famílias que apoiam a educação das crianças. As crises económicas levaram ao aumento da insegurança alimentar e de problemas de saúde mental, dificultando ainda mais as oportunidades educativas. O ambiente de aprendizagem em casa, muitas vezes partilhado com outras tarefas familiares, e os recursos limitados, incluindo conectividade e dispositivos digitais, aumentaram a tensão. A incerteza contínua da pandemia criou um cenário stressante e traumático que distraiu o foco e o compromisso educativo.

A pandemia também esticou as capacidades dos sistemas educativos e das escolas, sobrecarregando os líderes e administradores que já enfrentam os mesmos fatores de stress que os alunos e os professores. Esta tensão reduziu a sua capacidade de gerir e melhorar os programas educativos de forma eficaz, impactando as operações de rotina e os esforços de avanço nas escolas.

Inquéritos realizados pela UNESCO, pela UNICEF e pelo Banco Mundial destacam disparidades significativas nas respostas educativas relacionadas com a situação económica dos países. No final de Setembro de 2020, as escolas nos países de rendimento elevado tinham fechado durante uma média de 27 dias, enquanto este número aumentou para 40 dias nos países de rendimento médio, 68 dias nos países de rendimento médio-baixo e 60 dias nos países de baixo rendimento. países de renda.

À medida que as escolas começaram a reabrir, a maioria dos países não tinha planos para avaliar sistematicamente os níveis de conhecimentos e competências dos alunos, e as avaliações nacionais foram geralmente suspensas. O momento e os métodos de reabertura das escolas variaram amplamente entre os países e dentro deles. Alguns países ofereciam opções de aprendizagem presencial e à distância, permitindo aos estudantes escolher o seu modo de ensino preferido, enquanto outros não ofereciam tal escolha. O grau de instrução presencial disponível após a reabertura das escolas também variou. Embora algumas escolas e países tenham implementado estratégias para lidar com as perdas de aprendizagem à medida que os alunos regressavam, esta não era uma prática universal.

Este estudo examinará especificamente as práticas educativas online adotadas durante a pandemia da COVID-19, centrando-se em quatro sistemas escolares distintos em Portugal, Áustria, Suécia e Turquia. O objetivo é compreender como estes diversos contextos educativos se adaptaram aos desafios colocados pela pandemia através da integração da aprendizagem online. Cada um destes países representa uma abordagem única à educação em termos de preparação cultural, económica e tecnológica, o que influencia as suas estratégias de adaptação.

METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo investigar como foram as práticas educativas online adotadas durante a pandemia de COVID-19, analisando as experiências de quatro escolas em Portugal, Áustria, Suécia e Turquia. A metodologia adotada para esta investigação está estruturada para garantir uma compreensão abrangente das diferentes estratégias educativas que surgiram durante a pandemia, influenciadas pelos contextos socioeconómicos e culturais de cada país.

Este estudo tem três componentes:

- a) Descrição da organização educativa do ensino secundário (CITE 2-3).
- b) A abordagem institucional que cada país da Parceria seguiu em relação ao ensino à distância durante a pandemia, localizada em dois níveis (nacional e escolar)

A metodologia utilizada enquadra-se na pesquisa qualitativa, através do tratamento de dados documentais, interpretativos, exploratórios e descritivos. Quanto às fontes de dados, serão consideradas as informações contidas nos sites das autoridades nacionais/regiões educativas do país membro do consórcio, bem como relatórios nacionais e internacionais. Foi criado um protocolo para identificar e selecionar as informações a serem coletadas.

Criação de um inquérito que permita avaliar quais as estratégias de eTools, eModeration e eAssessment que foram aplicadas pelos professores e quais consideraram mais bem sucedidas.

Para explorar sistematicamente as práticas educativas online adotadas durante a pandemia da COVID-19 em quatro ambientes educativos diversos, esta investigação emprega uma abordagem metodológica que compreende vários passos-chave concebidos para garantir uma recolha de dados, análise e divulgação minuciosas dos resultados:

1. Caracterização do Sistema Educativo

Inicialmente, o estudo caracterizará os sistemas de ensino secundário (CITE 2-3) de cada país envolvido no estudo. Esta caracterização proporcionará uma compreensão fundamental de como cada sistema educativo está estruturado e como respondeu aos desafios da pandemia. Este marco foi crucial para contextualizar as conclusões subsequentes e garantir que as comparações entre diferentes sistemas sejam significativas e informadas.

2. Desenvolvimento de Instrumento de Pesquisa

Para recolher dados detalhados sobre a transição para a aprendizagem online, foi desenvolvido um questionário. Este questionário centrou-se em captar as estratégias que as escolas e os professores utilizaram para eTools, eModeration e eAssessment durante a pandemia. A pesquisa também procurará identificar quais dessas estratégias foram consideradas mais eficazes pelos educadores e porquê. Esta etapa é vital para compreender os aspetos práticos do ensino e aprendizagem online durante a pandemia e identificar as melhores práticas. A pesquisa foi criada primeiro em inglês e depois traduzida para cada idioma parceiro. Todas as traduções desta pesquisa estão em anexo. Após esse processo foi realizado um piloto.

3. Estratégia de coleta de dados

A pesquisa foi aplicada a uma ampla amostra de professores dos quatro países para garantir que diversas perspetivas fossem capturadas. Isto incluirá questões qualitativas e quantitativas para recolher dados abrangentes sobre as experiências dos educadores e a eficácia de diferentes estratégias de ensino online.

4. Abordagem Analítica

Uma vez coletados os dados, uma análise detalhada será realizada. Isto envolverá tanto análise qualitativa, para interpretar os dados textuais e compreender as nuances de cada contexto educativo, como análise quantitativa, para medir a prevalência e eficácia de diferentes estratégias. Esta dupla abordagem permitirá uma compreensão mais profunda dos dados, permitindo ao estudo identificar padrões e discrepâncias na adoção de práticas educativas online.

5. Relatórios e Disseminação de Conhecimento

A fase final da metodologia envolve a compilação dos resultados num relatório detalhado. Este relatório irá descrever as metodologias utilizadas, os dados recolhidos, a análise realizada e as conclusões tiradas. Ele será projetado para ser acessível a um público amplo, incluindo educadores, formuladores de políticas e pesquisadores académicos. O relatório será publicado no site do projeto e traduzido em vários idiomas para garantir que alcance um público amplo.

ÁUSTRIA

PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO

Na Áustria, a educação ainda se baseia numa reforma da Imperatriz Maria Theresia de 1774, posteriormente desenvolvida na Lei Imperial da Escola Primária de 1869, que tornou a educação escolar obrigatória para crianças dos seis aos oito anos. Em 1924, foi introduzida a escola secundária geral e, a partir de 1962, a escola tornou-se obrigatória para todas as crianças austríacas dos seis aos 14 anos de idade. Em 2009, foi introduzido um novo tipo de ensino médio e a formação de professores foi continuamente reformada ao longo dos anos.

A ideia do sistema escolar austríaco é dar aos alunos a oportunidade de melhorar as suas competências críticas e fornecer-lhes formas de desenvolver competências individuais, bem como conhecimentos gerais. Os testes foram reformados nos últimos anos para introduzir mais testes focados nos alunos e nas habilidades.

O Ministério Federal da Educação, Ciência e Investigação é responsável pela conceção, implementação e coordenação de todas as políticas relativas ao sistema educativo austríaco. Todos os estados federais da Áustria têm os seus próprios diretórios que implementam as políticas e mudanças a nível regional.

ESTRUTURA

A escolaridade obrigatória tem a duração de 9 anos, abrangendo quatro anos de ensino primário, quatro anos de ensino secundário inferior e um ano de ensino secundário superior. Além disso, os jovens são obrigados a continuar a frequentar a escola ou a aprender uma profissão até aos 18 anos.

O sistema educativo austríaco está dividido da seguinte forma:

Jardim de infância e pré-escola (CITE 0)

O jardim de infância na Áustria é gratuito e dois anos de jardim de infância são obrigatórios. A educação pré-escolar é opcional, mas também gratuita. O jardim de infância começa no mínimo aos três anos e pode continuar até aos seis anos ou ao início do ensino primário.

Escola primária (CITE 1)

A escola primária na Áustria é obrigatória para todas as crianças dos seis aos dez anos, é gratuita e dura quatro anos. Não existem diferentes tipos de escolas neste nível e os alunos são encaminhados para escolas de acordo com o distrito ou município onde residem.

Ensino secundário (nível secundário inferior) (CITE 2)

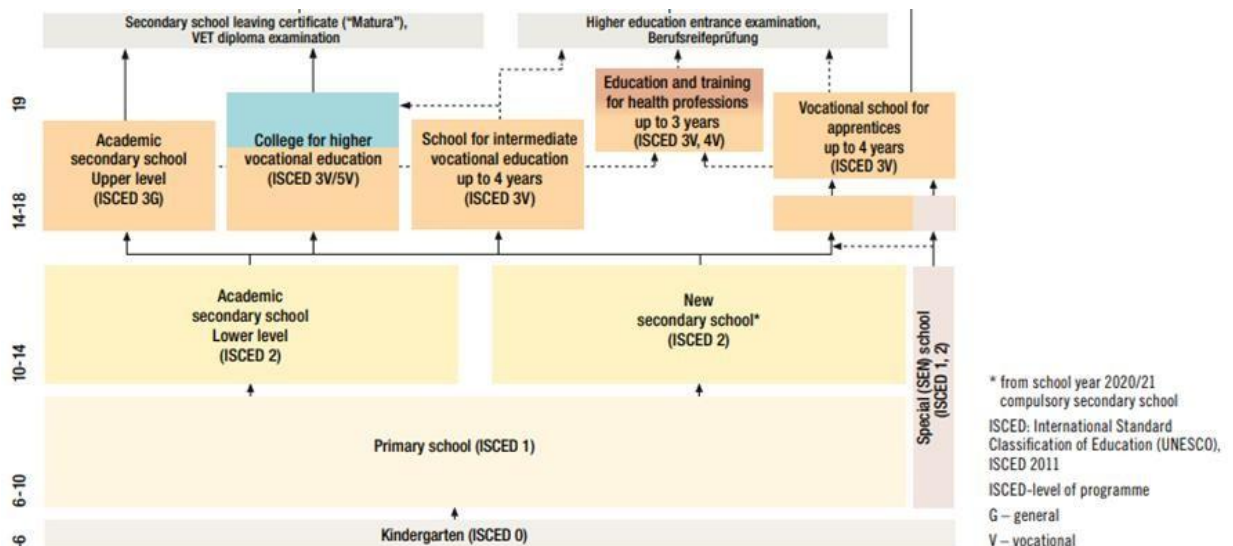
Neste nível os alunos podem escolher entre dois tipos de escolas. A escola secundária académica (escola secundária) e a escola secundária geral. Ambos têm duração de quatro anos, são gratuitos e obrigatórios para as crianças. Os currículos são ligeiramente diferentes, mas ambos os tipos visam preparar os alunos para o próximo nível.

Ensino secundário (nível secundário superior) (ISCED 3G, 3V/5V, 3V, 4V)

O nível do ensino secundário é composto por um ano de escolaridade obrigatória (nono ano letivo) e mais dois, três ou quatro anos de escolaridade, dependendo do tipo de escola escolhido. Antes de concluírem o ensino secundário inferior, os estudantes na Áustria têm de escolher o tipo de escola que irão frequentar posteriormente. Podem continuar a escola académica (ensino básico, durante quatro anos) ou frequentar um colégio de ensino profissional superior (durante três ou cinco anos) ou uma escola de ensino profissional intermédio (até quatro anos). Depois de completarem o nono ano letivo, os alunos podem ainda optar por frequentar o ensino e formação para profissões de saúde (até três anos) ou aprender uma profissão e frequentar a escola profissional para aprendizes (até quatro anos).

A escola académica e o colégio de ensino superior profissional proporcionam aos alunos um exame de conclusão de curso denominado Matura, que lhes permite frequentar a universidade. Em alternativa, os estudantes podem obter aprovação no vestibular após a conclusão de uma das outras opções que também permite o acesso ao sistema universitário gratuito.

O gráfico a seguir mostra a estrutura do sistema educacional austríaco:



INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS BÁSICAS

Table 1:
Key data on education and population statistics, 2010/11, 2017/18 and 2018/19

	2018/19		2017/18		2010/11	
	All	of which females %	All	of which females %	All	of which females %
Children in kindergartens ¹	239 469	48.6	236 075	48.6	217 709	49.1
Children in 1st classes of Primary schools	86 255	47.8	86 461	48.0	81 488	48.4
Students in grade 9	90 748	50.4	91 464	49.7	97 873	50.5
Students in graduation (Matura) classes of secondary schools ²	46 850	56.5	47 381	56.7	45 834	56.8
of which in VET courses	2 701	72.0	2 657	72.7	1 828	77.5
New entrants at universities and Fachhochschulen ³	70 877	56.9	70 842	56.3	68 197	57.0
Students at universities and Fachhochschulen ⁴	376 700	54.5	382 945	54.0	339 930	54.2
Students in degree programmes ⁵	340 086	53.9	346 680	53.3	316 806	53.7
Graduates from universities and Fachhochschulen ⁶	36 540	58.5	35 458	57.6	36 166	57.2
Births ⁷	85 535	48.8	87 633	48.4	78 742	48.8
Resident population ⁷	8 837 707	50.8	8 795 073	50.8	8 387 742	51.3
Resident population with completed secondary education ^{7,8}	5 777 993	48.7	5 739 039	48.5	5 239 900	47.8
Proportion in % of age cohort						
Children in kindergartens ¹	93.4	93.8	93.4	93.8	90.7	91.0
Graduates from (upper) secondary schools ⁹	48.1	55.8	47.5	55.6	42.9	49.3
Resident population with completed secondary education ^{7,8,10}	86.3	83.5	85.9	83.1	83.8	79.3
Proportion of higher education graduates ^{8,11}	21.2	23.7	20.9	23.5	16.7	18.0

1 Children aged 3 to 5 years (age as at September 1) in public and private nurseries, kindergartens, day-homes and mixed-age child care institutions and as a share of the same age group of the population.

2 Students in graduation classes of secondary schools with Matura school leaving certificate (higher education entrance qualification), school year; including VET courses.

3 New entrants in university degree programmes, Fachhochschule degree programmes, University Colleges of Teacher Education and at private universities; respective academic year.

4 Total of all students in degree programmes and course students.

5 Students in degree programmes at universities, universities of applied sciences, universities of teacher education, and private universities, winter terms.

6 First degrees of students (diploma, bachelor); respective academic year.

7 Calendar years 2018, 2017 and 2010; births: live births; resident population: annual average.

8 Microcensus annual average.

9 As 2, without VET courses, in relation to the average of the corresponding age group (arithmetic mean of the 18 to 19 year old resident population).

10 Proportion of persons aged 25 to 64 years with at least completed secondary education in relation to the resident population of the same age group.

11 Proportion of persons aged 25 to 64 years with completed higher education or equivalent study programmes (Universities, Fachhochschul courses, University Colleges of Teacher Education) in relation to the labour force of the same age group.

n.a. – Not available.

Adaptado de arquivo:///C:/Users/mueller/Downloads/stat_tb_2019_e.pdf, 12 de setembro de 2023.

**Table 10 (continued):
Teaching staff by school type and federal province, school year 2018/19¹**

Type of school ²	Salzburg		Styria		Tyrol		Vorarlberg		1
	All	female %	All	female %	All	female %	All	female %	
Total for all types of schools (incl. statutes)	8 519	69.3	15 385	71.8	10 864	67.2	6 574	69.6	26 0
All mainstream schools	8 314	69.5	15 097	71.8	10 725	67.1	6 493	69.6	24 9
General schools (incl. statutes)	6 349	75.7	11 671	77.5	8 178	72.8	5 188	75.5	20 6
Compulsory schools, total	4 682	81.2	8 434	82.1	6 515	76.1	4 313	79.3	12 8
Primary schools	2 100	91.9	4 146	92.0	3 033	87.7	1 946	89.7	6 6
New secondary schools	2 069	71.7	3 816	73.0	2 925	65.5	1 836	68.8	3 9
Special (SEN) schools and classes	374	86.0	221	86.4	336	80.5	407	85.9	2 0
Pre-vocational schools	138	50.0	252	54.9	221	52.5	124	48.1	2
Academic secondary schools	1 557	60.6	3 077	65.0	1 582	58.6	849	56.2	6 9
Other general schools (statutes)	110	54.5	160	71.3	81	79.0	26	76.9	7
Schools and Colleges for vocational education (incl. statutes)	2 170	50.6	3 714	53.9	2 686	50.4	1 386	47.7	5 4
Vocational schools for apprentices³	347	36.6	615	33.7	499	33.3	289	29.4	8
Schools for intermediate & Colleges for higher voc. ed., total	1 728	52.4	2 972	57.4	2 129	53.6	1 042	51.4	4 2
Technical and crafts schools and colleges (in a narrower sense) ⁴	588	28.4	1 042	29.8	651	26.2	345	24.9	1 8
Schools and Colleges of tourism	134	50.0	44	43.2	167	56.9	64	52.6	2
Schools and Colleges of business administration	332	62.3	569	68.0	497	59.4	307	60.9	1 0
Schools and Colleges of management and the service industries	360	78.4	526	82.7	378	79.0	210	76.3	5
Schools and Colleges for social professions	9	72.0	35	80.1	-	-	-	-	-
Schools and Colleges for agriculture and forestry ⁵	191	42.4	479	64.9	244	58.6	60	45.0	-
Educational colleges ⁶	114	83.3	276	77.9	192	72.4	56	75.0	4
Other technical and vocational schools (statutes)	95	69.8	127	70.5	58	81.0	55	72.7	3

- 1 Not including staff on maternity or educational leave; including part-time staff ("head count").
In comparisons with previous years please note that figures published up to and including the school year 2007/08 included staff on leave.
- 2 Not including Schools for medical services and Federal sports academies (Intermediate schools for teacher training).
- 3 Not including teachers at Vocational schools for agriculture and forestry for apprentices.
- 4 Including teachers at Schools of clothing and arts & crafts.
- 5 Including teachers at Vocational schools for agriculture and forestry for apprentices.
- 6 Until 2015/16: Higher colleges for teacher training.
- Due to factoring in allocating teaching staff to types of schools, some rounding differences may occur in totals for types of schools.
- voc. ed. – Vocational education.

Source: Statistics Austria – Education documentation

ABORDAGEM NACIONAL À EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

A partir de 16 de março de 2020, teve início um (primeiro) confinamento de nove semanas para crianças em idade escolar austríacas, incluindo ensino à distância, principalmente através de plataformas de aprendizagem online e ferramentas de aprendizagem online. Nem os professores nem as crianças estavam preparados para isso. A ajuda dos pais era altamente confiável. Portanto, nas duas primeiras semanas, apenas assuntos familiares foram repetidos e aprofundados. Professores e alunos foram apresentados à plataforma de comunicação Microsoft Teams em uma espécie de curso intensivo. O novo material didático só foi ministrado a partir da terceira semana. As aulas modernas e adaptadas à crise eram inicialmente ministradas apenas por professores motivados por sua própria iniciativa. A oferta de frequência escolar, que se aplicava às crianças cujos pais não podiam cuidar delas por motivos profissionais, foi aceite por apenas 1%. O ensino presencial começou em meados de maio, mas com obrigatoriedade de máscara e trabalho por turnos, ou seja, a turma era dividida em duas e só se ia à escola em dias alternados enquanto continuava a passar o outro dia a estudar em casa. Além disso, havia medidas rigorosas de higiene e exigência de máscara em toda a área escolar. Após os feriados de Pentecostes, a exigência da máscara caiu.

O início das aulas em setembro, respeitando as medidas de higiene e regulamentos de distanciamento, decorreu normalmente até às férias de outono. O recém-introduzido semáforo Corona mudou de acordo com os números de infeção e forneceu informações sobre a máscara e a situação do ensino à distância. A partir de 3 de novembro de 2020, as escolas austríacas voltaram ao ensino à distância.

Houve mais encerramentos de escolas e outros regulamentos específicos da Áustria até 2022, que serão discutidos abaixo.

Medidas durante a Pandemia de Covid-19

- Escola durante o confinamento: Houve também encerramentos generalizados de escolas durante as fases de confinamento. As aulas foram transferidas para ensino a distância.
- Máscaras nas aulas: Nas séries superiores eram exigidas máscaras (FFP2-) e nos níveis inferiores (MNS) também eram exigidas máscaras em sala de aula.
- Suspensão de eventos escolares com duração de vários dias com pernoites.
- Encerramento temporário das aulas caso o número de infeções fosse elevado
- Verificação de testes abrangentes (teste de antigénio todos os dias + 2 vezes PCR) através do chamado Ninja Pass. O Ninja Pass foi um teste para estudantes austríacos. Os testes foram realizados nas escolas; o passe serviu como prova de acesso a todas as áreas onde as crianças e jovens eram obrigados a apresentar resultado negativo no teste.
- Sistema híbrido: Nas fases com maior número de casos, muitas vezes houve uma mudança para o ensino híbrido, em que os alunos eram ensinados alternadamente na escola e em casa, a fim de reduzir o tamanho das turmas e, portanto, o risco de infeção.
- Possibilidade de afastamento das aulas para crianças/jovens vulneráveis mediante apresentação de atestado médico especializado.
- Semáforos Corona nas escolas: Os semáforos Corona visam minimizar a necessidade de intervenção no sistema educativo em caso de surtos locais de Corona. A cor do respetivo semáforo é determinada pela autoridade regional de saúde e define os cuidados e regras em vigor na respetiva região para melhor limitar a propagação do Corona.

As regras dos semáforos foram definidas de forma diferente em cada nível de escola. Regras diferentes aplicadas nas escolas primárias, secundárias e nos níveis superiores. Isto é discutido com mais detalhes no capítulo Abordagens Escolares para apoiar o ensino durante a Pandemia.

A partir do outono de 2020, foi introduzido um novo conceito onde o foco principal foi a higiene e a prevenção. Lavar as mãos, manter distância e ventilar deve evitar outro bloqueio.

Na luta contra a COVID-19, foram introduzidos testes rápidos nas escolas a partir de Dezembro de 2020. Os chamados testes de gargarejo foram utilizados nas escolas primárias e os testes de antigénio foram utilizados noutros níveis escolares.

Medidas Covid 19 relacionadas ao ensino à distância

Devido à pandemia de Covid-19 e às operações limitadas associadas nas escolas, os equipamentos de TI adquiridos para as escolas federais foram disponibilizados por empréstimo e por um período limitado de tempo para alunos que não possuíam os equipamentos relevantes. O objetivo era permitir que todos os alunos participassem das aulas por meio do “ensino à distância”.

Havia também uma regra de quarentena e isolamento: pessoas que testassem positivo para Covid-19 ou tivessem contacto próximo com pessoas infectadas tinham que entrar em quarentena ou isolamento para evitar a propagação do vírus.

Uso de mídias digitais

A pandemia de Covid-19 tornou particularmente clara a necessidade de digitalização nas escolas em todo o mundo, uma vez que o ensino em muitos locais teve de ser transferido para o ensino online e à distância devido ao encerramento das escolas. Na Áustria, também foram feitos esforços para promover a digitalização nas escolas durante esta fase.

Não havia nenhuma ferramenta on-line obrigatória do governo federal ou do Ministério Federal que os professores tivessem que usar durante a pandemia corona. A disposição do corpo docente para trabalhar com os media digitais aumentou durante esse período.

A maioria está/estava bem equipada com dispositivos digitais e a maioria dos professores tinha acesso à Internet de alta velocidade. Grande parte da população não acreditava que fosse justificado ter que gastar recursos financeiros privados no ensino com meios digitais. O governo reagiu a esta situação e tentou contrariar esta situação através de reformas e benefícios fiscais.

Em mais de metade das escolas, as aulas online foram combinadas com materiais de aprendizagem adicionais. Mais de três quartos dos professores lecionavam por videoconferência. Ferramentas como Zoom, MS Teams e Google Meeting foram utilizadas principalmente para isso. Essas ferramentas permitiram a realização de aulas em tempo real e ofereceram a possibilidade de interação direta entre alunos e professores. Em apenas algumas escolas, os diretores deram aos professores instruções específicas para o ensino à distância e utilizaram aplicações, plataformas de aprendizagem e websites auto-selecionados. A maioria dos professores considerou o ensino a distância mais stressante e teve uma carga horária maior. Além disso, muitos tiveram dificuldades em separar o trabalho da vida privada. Os professores receberam formação sobre como utilizar ferramentas digitais e criar aulas online eficazes.

A pandemia mostrou que a digitalização na educação é um passo importante no sentido da flexibilidade e da resiliência. Espera-se que estas tendências de digitalização nas escolas continuem a ganhar força na era pós-Covid-19 e a influenciar a forma como a educação é ministrada.

Psique e vida escolar

Durante a pandemia de Corona, surgiu uma situação em que a situação escolar normal de ensino presencial foi abolida e alterada de várias maneiras através de medidas como confinamentos e ensino em casa.

Por exemplo, havia falta de interação com os colegas de escola e falta de estrutura de ensino presencial. Além disso, os efeitos da pandemia corona também tiveram impacto em outras pessoas que não os estudantes, como os seus pais, sob a forma de escritórios em casa ou aumento do stress devido a preocupações com o futuro e a vida dos estudantes.

Esses novas circunstâncias também significaram mudanças no impacto e na importância das variáveis listadas nas secções anteriores que influenciam o ensino e a aprendizagem dos alunos.

ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA

No início de 2020, mudaram áreas importantes para a sociedade austríaca. Isto incluiu a escola e o sistema educativo e o trabalho quotidiano de mais de 128.000 professores na Áustria. Por causa do novo vírus (SARS-CoV-2), o semestre de verão de 2020 na Áustria foi diferente de qualquer semestre anterior e um semestre em que todas as instituições de ensino tiveram de gerir muitos novos desafios.

Durante a pandemia corona, as escolas austríacas tiveram de se adaptar a muitos regulamentos e métodos de ensino diferentes especificados pelo governo federal. Entre 2020 e 2022 houve quatro confinamentos na Áustria com restrições de saída. Durante os confinamentos, apenas o ensino à distância ou o ensino em casa eram possíveis. Entre os confinamentos, dependendo do número de infeções, foram possíveis divisões de turmas e ensino presencial sob rigorosas medidas de higiene. Para as divisões de turmas as turmas escolares foram divididas em dois grupos de igual tamanho. Durante uma semana escolar, o grupo A esteve na escola às segundas e terças-feiras e o grupo B esteve na escola às quartas e quintas-feiras. Na sexta-feira, todos os alunos estiveram em casa para aulas online. Nos dias de folga, os alunos tinham que realizar tarefas de trabalho e podiam obter ajuda dos professores, se necessário.

Também foi possível transmitir aulas presenciais para o grupo de alunos em casa via Internet. Na escola, os alunos eram testados a cada 48 horas e o uso de máscaras FFP2 era obrigatório.

Não havia diretrizes que os professores pudessem usar para o ensino a distância no início da pandemia. Devido ao conhecimento limitado do ensino à distância, houve grandes diferenças na implementação. As diferenças variavam desde os estados federais até as escolas e os níveis escolares até os professores individuais. Além disso, o ensino a distância também foi muito variável, pois um aspeto fundamental foi o equipamento digital e o conhecimento dos afetados. Embora a educação digital básica tenha sido incluída nos currículos austríacos durante anos, existiam e ainda existem grandes deficiências na sua implementação. Algumas escolas e famílias estavam mais bem equipadas e outras quase não tiveram oportunidades de implementar o ensino à distância.

A formação dos professores sobre a utilização dos meios digitais nas aulas - ou neste caso no ensino à distância - também foi inadequada em alguns casos. Foi apenas devido à pandemia de COVID-19 que o sistema educativo austríaco recebeu um impulso rumo à digitalização, que se destinava a preparar professores e alunos para a vida digital, que se tornará cada vez mais presente no futuro. Muitos especialistas concordam que a pandemia de COVID-19 foi a medida de formação digital mais eficaz para professores na Áustria.

Como o Ministério Federal não forneceu quaisquer orientações precisas para o ensino à distância, os professores das escolas austríacas eram livres de escolher como organizariam o ensino à distância com sua classe.

O objetivo do ensino à distância durante o primeiro confinamento era principalmente repetir e consolidar conteúdos já aprendidos. Após uma longa fase de familiarização, os professores puderam introduzir novos conteúdos de ensino e aprendizagem. Era importante que os professores escolhessem o conteúdo de aprendizagem de forma que os alunos não ficassem sobrecarregados e que uma transferência de conhecimento adaptada pudesse ser garantida.

A maioria dos professores questionados fez uma combinação de opções de aprendizagem digital e analógica. As tarefas foram maioritariamente transmitidas aos alunos através do Microsoft Teams, LMS (learning management system) ou Schoolfox. Podem ser pacotes de aprendizagem ou sequências online. Muitos professores usaram um plano semanal que foi enviado aos alunos online. Os alunos tiveram então que completar as tarefas em livros ou planilhas com base no plano e enviar os resultados aos professores. Um grande desafio para os professores foi corrigir a avaliação das fichas de trabalho entregues. Muitas vezes acontecia que os alunos simplesmente copiavam os resultados dos colegas ou devolviam textos que tinham sido copiados online. Os professores tiveram que gastar muito tempo verificando as planilhas com precisão para poder avaliar corretamente todos os alunos. Por outro lado, era também uma carga de trabalho muito maior para muitos alunos, porque de repente os trabalhos de cada disciplina tiveram que ser concluídos, alguns deles demoraram mais tempo do que a aula especificada e tiveram que ser devolvidos aos respetivos professores a tempo. Os professores também usaram frequentemente serviços digitais, como sequências online, mensagens de voz ou vídeos de aprendizagem.

As escolas austríacas estavam particularmente mal preparadas para o primeiro confinamento e para o ensino à distância associado. No início, os professores organizavam suas aulas por conta própria no ensino a distância. Cada professor utilizou diferentes plataformas digitais de aprendizagem, como LMS (sistema de gestão de aprendizagem), Microsoft Teams e Zoom, ou se comunicou com os alunos por e-mail. Como muitas vezes não existiam regulamentos uniformes para o ensino à distância nas escolas, os alunos tiveram subitamente de comunicar com os professores em muitas plataformas online diferentes. Isso gerou alguma confusão para os alunos porque muitas ferramentas diferentes tiveram que ser usadas ao mesmo tempo. Outro desafio no início do ensino a distância foi o elevado número de trabalhos que os alunos tinham que processar e enviar, pois naquela época os professores ainda realizavam poucas videoconferências e a conclusão dos trabalhos ocupava mais do que o tempo letivo de acordo com o horário. As escolas instruíram os professores a reduzir o conteúdo de ensino e a repetir principalmente o conteúdo já concluído, devido às circunstâncias, não se poderia esperar uma alta velocidade de aprendizagem. Em resumo, podemos dizer que as escolas na Áustria ainda estavam muito despreparadas para o ensino digital online e o ensino à distância no início da pandemia. Nesta altura, o sistema educativo austríaco também foi criticado por especialistas em educação por ter anteriormente investido muito pouco em equipamento digital e formação. Muitos professores nunca tinham trabalhado com plataformas digitais de aprendizagem ou ferramentas digitais nas aulas e tiveram de se reciclar completamente para ensinar. Após as dificuldades iniciais no início da pandemia, foram organizados nas escolas cursos de formação em plataformas digitais de aprendizagem e ferramentas online, a maioria deles apresentados por professores de informática ou professores que já tinham trabalhado com as ferramentas relevantes.

O objetivo destes cursos de formação escolar internos era utilizar ferramentas de aprendizagem uniformes para que fosse utilizada uma plataforma de aprendizagem em todas as disciplinas de ensino. Assim, alunos e professores não tiveram que trabalhar com vários aplicativos ao mesmo tempo. A maioria das escolas usava Microsoft Teams ou LMS (sistema de gestão de aprendizagem) para ensinar.

Outro desafio no ensino online foi o equipamento digital de alunos e professores. Muitas vezes acontecia que o acesso à Internet não estava disponível ou a ligação à Internet não funcionava bem. Famílias com vários filhos em idade escolar foram particularmente afetadas. Muitas escolas disponibilizaram notebooks gratuitos e usados para alunos individuais que não tinham bons equipamentos eletrónicos em casa.

Durante a pandemia na Áustria, registaram-se também algumas mudanças positivas na forma como a digitalização foi gerida. De acordo com um estudo da Câmara do Trabalho austríaca, no início da pandemia, 16 por cento dos estudantes não tinham um dispositivo para participar no ensino à distância; depois da pandemia, eram apenas 2 por cento.

Durante a pandemia de COVID-19, o governo federal criou um plano de oito pontos para digitalização. Este plano, no valor de 250 milhões de euros, deverá permitir uma combinação de infraestruturas modernas e digitais e visar o desenvolvimento bem-sucedido da educação digital. Os objetivos deste plano incluem a preparação de todos os professores para o ensino com suporte digital e a implementação de um processo uniforme nas escolas relativamente aos sistemas de aprendizagem e comunicação utilizados. Estes deverão permitir estruturas claras e constituir uma transformação do quadro das infraestruturas. Os oito pontos do plano são brevemente descritos abaixo.

Portal Escola Digital

O Portal Escolar Digital, como parte do plano de 8 pontos para o ensino digital, foi concebido pelo Ministério Federal da Educação, Ciência e Pesquisa como parte dos trabalhos do plano diretor para a digitalização na educação. O objetivo da iniciativa era agrupar aplicações existentes, a fim de fornecer aos professores e aos alunos informações claras e fáceis de utilizar e apoiá-los na vida escolar quotidiana de diversas formas.

Processos de comunicação uniformes:

A experiência com o ensino à distância durante o encerramento das escolas relacionado com a COVID-19 mostrou que a utilização diferenciada de diversas plataformas de aprendizagem e ferramentas de comunicação pelos professores foi considerada desvantajosa pelos alunos e encarregados de educação. Portanto, foi feita a recomendação de reduzir os sistemas de gestão de aprendizagem e comunicação para uma solução por local. O Portal de Atendimento EAD auxilia na unificação dos sistemas.

MOOC de ensino à distância:

Um Massive Open Online Course (MOOC) prepara educadores para lecionar em ambientes de ensino à distância, utilizando tecnologias de informação e comunicação. Como formato virtual, o MOOC é um complemento e extensão da ampla oferta das faculdades de ensino. O MOOC de ensino à distância é oferecido como um evento de treinamento de âmbito nacional. O curso acontece em um ambiente virtual de aprendizagem no qual um número ilimitado de pessoas pode participar.

Edutheek:

Como plataforma de conteúdo digital, a Edutheek fornece materiais de exercícios aprofundados para todos os tipos de escolas e disciplinas de ensino. A Edutheek agrupa ofertas de conteúdo usando um sistema de catálogo uniforme e as disponibiliza para professores e alunos com pesquisa abrangente de metadados e pesquisas de texto completo. Oferece material de aprendizagem e prática claramente preparado para alunos de todos os níveis escolares praticarem em casa e aprofundarem o material de aprendizagem.

Selo de aprovação para aplicativos de aprendizagem:

O objetivo é avaliar e certificar aplicativos para aprendizagem móvel e também para uso em ensino a distância. O selo de aprovação tem como objetivo orientar pais, professores e alunos na seleção de produtos inovadores e já existentes no mercado. Os aplicativos certificados também podem ser adquiridos como auxiliares de ensino de sua escolha, como parte da campanha "Livros didáticos gratuitos".

Expansão da infraestrutura básica de TI da escola:

Para tirar o máximo partido da digitalização na educação e promover a utilização das TI nas escolas, é essencial fornecer uma infraestrutura técnica básica de TI. Esta infraestrutura informática básica inclui uma ligação à Internet baseada em fibra ótica na respetiva localização da escola, bem como cobertura Wi-Fi suficiente e de alto desempenho nas salas de aula individuais.

Dispositivos digitais para estudantes:

Através da iniciativa de dispositivos "Aprendizagem Digital" os alunos do 5º ano das escolas participantes são equipados com um notebook ou tablet. O objetivo da iniciativa é criar as condições pedagógicas e técnicas para o ensino apoiado em TI e dar aos alunos acesso à educação digital.

Dispositivos digitais para professores:

Como parte da iniciativa de dispositivos para estudantes, um determinado número de dispositivos foi disponibilizado aos educadores nas aulas digitais participantes. Isso garante que haja um número suficiente de dispositivos na escola para os professores usarem nas aulas.

PORTUGAL

PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO

A educação em Portugal está organizada de acordo com os princípios democráticos consagrados na Constituição da República (1976), nomeadamente a liberdade de ensinar e aprender, bem como os direitos dos cidadãos e os deveres do Estado nesta matéria. Esses mesmos princípios estiveram na base da Lei da Educação (1986), que define os objetivos, estruturas e modos de organização educacional.

O Ministério da Educação (ME) é o órgão governamental responsável pela definição, coordenação, implementação e avaliação da política nacional relativa ao sistema educativo (ensino pré-escolar, básico, secundário e extraescolar), bem como pela articulação dos a política de educação com políticas de qualificação e formação profissional.

A rede escolar está organizada em Agrupamentos escolares, que possuem órgãos de administração e gestão próprios.

ESTRUTURA

A escolaridade obrigatória tem a duração de 12 anos, dos seis aos 18 anos (CITE 3). A educação pública tende a ser gratuita e universal a partir dos quatro anos de idade.

O sistema educativo português está dividido da seguinte forma:

Educação pré-escolar (CITE 0)

A educação pré-escolar abrange crianças dos três anos até à idade da escolaridade obrigatória (seis anos). A frequência da educação pré-escolar é opcional, reconhecendo-se a primazia do papel da família na educação infantil. No entanto, a rede de estabelecimentos tem vindo a expandir-se no âmbito de uma política generalizada de disponibilização de serviços. A oferta para crianças menores de três anos, com especial destaque para o acolhimento de crianças (ISCED 010) (creche), não faz parte do sistema educativo.

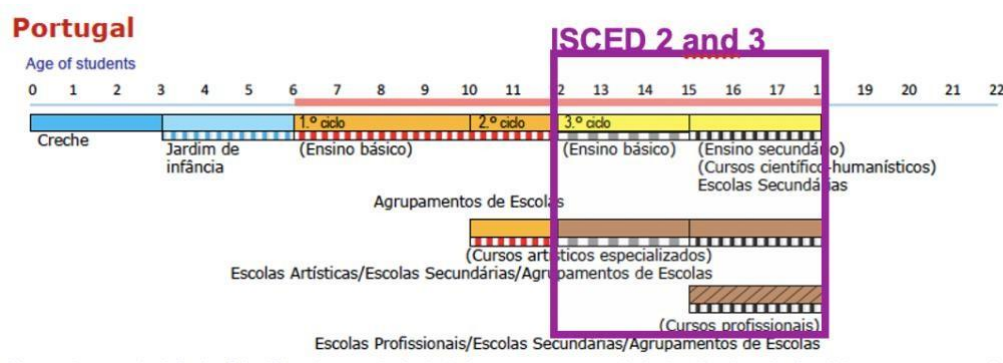
Ensino básico (CITE 1 e 2)

O ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e tem duração de nove anos. Está dividido em três ciclos sequenciais; cada um deve completar e desenvolver o acima exposto numa perspetiva global: o primeiro ciclo (CITE 1) corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade (1º ao 4º ano). O segundo ciclo (CITE 1) corresponde aos dois anos seguintes (quinto e sexto ano). O terceiro ciclo (CITE 2) tem a duração de três anos e corresponde ao ensino secundário inferior (sétima a nona séries).

Ensino Médio (CITE 3)

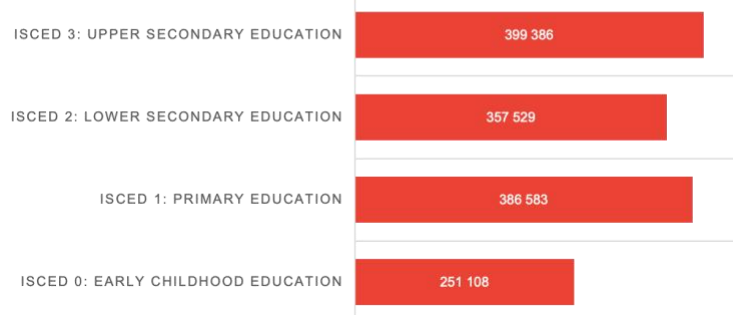
O ensino secundário tem a duração de três anos e corresponde aos 10.º, 11.º e 12.º anos do ensino secundário, organizado em diferentes modalidades. Alguns destinam-se ao prosseguimento de estudos, outros através de dupla certificação (académica e profissional), esta última combinando formação geral, técnica e de colocação profissional. É garantida a permeabilidade entre os diferentes percursos, bem como o acesso a todo o ensino superior através de exames nacionais.

O gráfico seguinte mostra a estrutura do sistema educativo português:

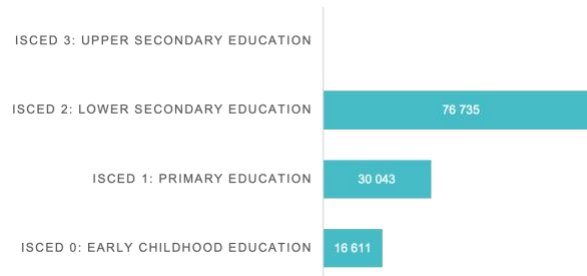


INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS BÁSICAS

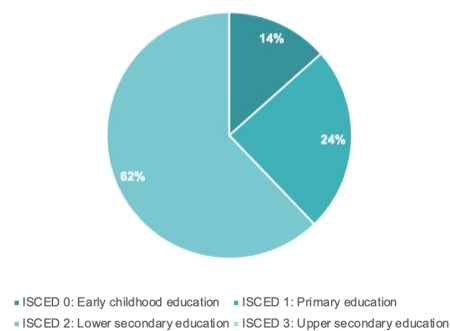
Nº OF STUDENTS IN EDUCATIONAL SYSTEM (ISCDE 0-3) PORTUGAL



Nº OF TEACHERS IN EDUCATIONAL SYSTEM (ISCDE 0-3) PORTUGAL



DISTRIBUTION OF % OF TEACHERS IN EDUCATIONAL SYSTEM (ISCDE 0-3) PORTUGAL



ABORDAGEM NACIONAL À EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Em Portugal, a chegada da pandemia de corona vírus durante o terceiro período escolar, na primavera de 2020, apanhou as autoridades públicas de surpresa, provocando uma rápida colaboração entre a sociedade civil e os decisores políticos para mitigar a crise. Foram implementadas uma variedade de medidas políticas e ações legislativas para apoiar as escolas a enfrentar os desafios colocados pela pandemia. À medida que o vírus atingiu o seu pico, um conjunto abrangente de estratégias educativas foi gradualmente introduzido, culminando num confinamento nacional anunciado pelo Conselho de Ministros em 19 de março de 2020. O confinamento começou em 22 de março, pouco depois das escolas terem sido encerradas preventivamente em 16 de março, pouco antes da conclusão do segundo mandato. Este encerramento estendeu-se até ao final do ano letivo, uma decisão que foi amplamente apoiada em Portugal.

Um inquérito realizado a 1.754 pais revelou que 92,5% endossaram a decisão de encerramento do governo (Benavente et al., 2020). Além disso, o envolvimento dos alunos permaneceu consistentemente elevado desde o início do encerramento das escolas, com taxas de participação variando entre 76% e 100%. Os alunos do ensino secundário, em particular, demonstraram níveis de envolvimento mais elevados, provavelmente devido à sua maior independência e ao acesso mais generalizado aos recursos digitais (ME/DGEEC, 2020).

A tabela seguinte apresenta uma visão detalhada das diversas medidas e instrumentos políticos implementados em Portugal durante a primavera de 2020 em resposta à pandemia da COVID-19. À medida que as escolas transitavam rapidamente para o ensino à distância devido ao encerramento abrupto das escolas, estas iniciativas foram cruciais no apoio a educadores, estudantes e famílias.

A tabela descreve o nome de cada política, as suas principais características e as autoridades responsáveis, oferecendo uma visão sobre como Portugal navegou nos desafios educativos colocados pela pandemia:

POLÍTICA	DESCRIÇÃO
MEDIDAS/INSTRUMENTOS	
“APOIO ÀS ESCOLAS” [ESCOLAS DE APOIO]	Esta iniciativa do Ministério da Educação envolveu a criação de um portal abrangente de recursos online através da Direção-Geral da Educação e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. O site incluía informações cruciais sobre cronogramas de exames, diretrizes para a utilização eficaz de plataformas digitais e protocolos para avaliações à distância. Também contou com um espaço colaborativo para professores compartilharem práticas e estratégias de sucesso.
PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA ENSINO À DISTÂNCIA	Para garantir consistência e qualidade na mudança para a educação online, a Direção-Geral da Educação distribuiu um guião contendo oito princípios orientadores. Estes princípios foram concebidos para ajudar as escolas a implementar eficazmente o ensino à distância e a fornecer uma abordagem estruturada à educação online, garantindo a continuidade educativa durante a pandemia.
ROTEIROS TECNOLÓGICOS	O Ministério da Educação desenvolveu e divulgou roteiros tecnológicos para ajudar as escolas na integração e utilização das plataformas Microsoft e Google. Estes roteiros foram alinhados com os princípios orientadores do ensino à distância, fornecendo um quadro estratégico para apoiar educadores e administradores na adopção de novas tecnologias para um ensino online eficaz.
PLANO DE ENSINO À DISTÂNCIA	Introduzido através do Decreto-Lei n. 14-G/2020, este plano incluiu um conjunto de medidas excepcionais e temporárias para fazer face às perturbações educativas causadas pela pandemia. Serviu como uma ferramenta estratégica para as escolas organizarem e gerirem os seus esforços educativos, garantindo a continuação da aprendizagem durante o encerramento das escolas.
PÁGINA DO FACEBOOK	Foi criada uma página específica no Facebook para servir de plataforma de consulta e partilha de documentos entre as escolas. Esta plataforma facilitou a comunicação em tempo real e a partilha de recursos, melhorando os esforços de colaboração entre educadores e administradores escolares em todo o país.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ENSINO À DISTÂNCIA	Foram divulgadas orientações especiais para apoiar práticas de educação inclusiva na modalidade a distância. Estas diretrizes ajudaram as escolas a trabalhar eficazmente com

	equipas de apoio multidisciplinares, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais, receberam apoio e recursos adequados durante o ensino remoto.
PARCERIA YOUTUBE	O Ministério estabeleceu uma parceria com o YouTube, lançando canais que ofereciam conteúdos educativos para alunos de todos os níveis de escolaridade, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Esta iniciativa ajudou a ampliar o acesso a materiais educativos, proporcionando diversas oportunidades de aprendizagem fora do ambiente tradicional de sala de aula.
WEBINÁRIOS	Uma série de webinars foram promovidos pelo Ministério da Educação para ajudar os professores a melhorar a sua literacia digital e a dominar as ferramentas de ensino online. Estes webinars centraram-se na partilha de ferramentas e estratégias digitais eficazes para o ensino à distância, com o objetivo de dotar os professores das competências necessárias para ministrar aulas online envolventes e eficazes.
#ESTUDOEMCASA [#ESTUDANDO EM CASA]	Este programa televisivo foi lançado em colaboração com a Rádio Televisão Portuguesa (RTP) e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Diariamente transmite conteúdos educativos, elaborados em blocos temáticos de 30 minutos, desenvolvidos por equipas de professores. O programa abrangeu um currículo abrangente, visando consolidar e desenvolver a aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo, e foi estruturado para ser utilizado de forma sequencial ou independente, dependendo da necessidade educacional.
BRIGADA DE APOIO “SOMOS COM AS ESCOLAS”	Foi criada uma “Brigada de Apoio” multidisciplinar para ajudar as escolas na concepção e implementação dos seus Planos de Ensino à Distância. Esta brigada era composta por mais de uma centena de profissionais da educação, incluindo especialistas em gestão curricular, embaixadores de diversas iniciativas educativas e coordenadores da rede de bibliotecas escolares. O seu papel era fornecer apoio e conhecimentos específicos às escolas que navegavam na transição para a educação online.
PARCERIA COM CORREIOS DE PORTUGAL E ESCUTEIROS NACIONAIS	Esta colaboração envolveu os Correios de Portugal e os Escuteiros Nacionais para garantir que os alunos vulneráveis recebiam materiais educativos em casa. Esta iniciativa foi particularmente importante para os alunos que podem não ter tido acesso adequado aos recursos de aprendizagem digitais, garantindo que permanecessem ligados e apoiados nos seus esforços de aprendizagem durante a pandemia.

ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Durante a pandemia, as escolas portuguesas foram obrigadas a encontrar soluções para continuar a formação dos seus alunos. As escolas procuraram conhecer as diferentes possibilidades e encontrar soluções diversificadas. O Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita começou por aplicar o Teams ao ensino básico e secundário, e por aplicar o Google Classroom ao primeiro ciclo do ensino básico 'ensino primário'.

Com o tempo e com a experiência entretanto adquirida, tudo foi centrado nas equipas, depois de experimentar outras plataformas como o moodle, muito defendido por alguns professores.

O Microsoft Teams venceu pela facilidade de uso e comunicação e por incorporar gradualmente novos recursos que existiam em outras plataformas.

Todo este processo foi liderado por mim na minha escola, envolvi-me na aprendizagem, e dei formação e apoio aos professores nas diferentes áreas de formação. Quando a formação nestas plataformas surge nos centros de formação, apoiando escolas e professores, nas nossas escolas praticamente todos dominam as diferentes soluções, em particular as equipas.

Assim, as equipas Microsoft se tornaram as preferidas dos professores, durante toda a pandemia, e mesmo após o fim da pandemia, sua utilização continua em inúmeros eventos como reuniões de trabalho, reuniões de grupo, avaliação, apoio a exames para alunos. A sua utilização continua ainda no apoio às aulas, como complemento ou mesmo como centro de recursos, entrega de trabalhos e execução de tarefas.

As aulas durante a pandemia foram ministradas, através da plataforma Microsoft Teams, que tinha um horário semelhante associado ao horário presencial na escola.

os alunos sabiam o horário das aulas, e se estavam sincronizadas com as videoconferências, nas quais também foram utilizados outros recursos multimédia, e diversas ferramentas digitais, vídeo, quizzes, tarefas, ferramentas colaborativas para partilha de matemática e desenho.

A possibilidade de gravar as aulas foi outra possibilidade, o que permite ver o material de uma forma diferente ao longo do tempo.

As aulas também foram assíncronas, permitindo a execução e entrega das tarefas propostas, em datas previamente agendadas.

Um problema verificado, ao longo da pandemia, foi a falta de computadores portáteis e de Internet para os alunos estudarem, sendo que muitos deles frequentavam as aulas, através de tablets mas sobretudo através de smartphones.

Atualmente, existem vários programas que disponibilizam estes meios aos nossos alunos, como computadores portáteis e routers de acesso à Internet, disponibilizados primeiro aos alunos com maiores dificuldades económicas, e alargados a todos os alunos do ensino primário. Os professores também beneficiaram deste pacote de meios digitais.

Além disso, nossas escolas estiveram sempre funcionando durante a pandemia, disponibilizando salas para alunos com dificuldades de acesso e também para alunos cujos pais estiveram envolvidos no esforço de combate à pandemia como militares, profissionais de saúde, e para assistir aulas online. As nossas escolas também fornecem refeições e continuam a fornecer refeições para levar para muitos alunos que só comem na escola.

Depois da pandemia, o Teams veio para ficar enquanto esta ferramenta permanecer gratuita, sem custos e disponibilizada às escolas e à comunidade educativa pela Microsoft.

SUÉCIA

PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO

Quase metade da população sueca está envolvida em alguma forma de educação organizada. Toda a educação, desde a pré-escola até o ensino superior, é gratuita. A Suécia tem uma das despesas públicas mais elevadas com a educação em relação ao PIB da UE. A Suécia tem um sistema educativo descentralizado, orientado por objetivos e resultados de aprendizagem definidos a nível central. O governo tem a responsabilidade geral e define o quadro para a educação a todos os níveis.

Um objetivo geral do sistema educativo na Suécia é fortalecer as bases dos estudantes para a aprendizagem ao longo da vida. Isto é expresso, por exemplo, através dos currículos do ensino obrigatório e do ensino secundário superior.

Os municípios são responsáveis pela pré-escola, pelas classes pré-escolares, pela escola obrigatória, pelo ensino secundário, pela escola especial, pela educação municipal de adultos, pela educação de adultos com deficiência intelectual e pela educação sueca para imigrantes. O estado é responsável pela escola especial e pela escola Sami. Existem também escolas independentes subvencionadas que recebem subvenções públicas. As escolas subvencionadas não podem cobrar propinas.

A Suécia tem um sistema abrangente de educação de adultos que consiste na educação municipal e liberal de adultos. O ensino superior e o ensino profissional superior são gratuitos e os cidadãos suecos têm direito a apoio estudantil pós-secundário até ao ano em que completam 56 anos. O sistema de apoio ao estudo é igual para todos e concedido principalmente independentemente da situação financeira dos pais ou da família.

O sistema escolar público para crianças e jovens inclui:

- Pré escola
- Classe pré-escolar
- Escola compulsória
- Ensino secundário
- Educação para alunos com deficiência intelectual grave
- Escolas para alunos com deficiência auditiva
- Escola Sami

O parlamento sueco determina as leis e o governo determina os regulamentos para as escolas. As escolas suecas são orientadas por objetivos/resultados de aprendizagem e o governo orienta a educação estabelecendo objetivos/resultados de aprendizagem na Lei da Educação. Esses objetivos/resultados de aprendizagem estão relacionados aos currículos e programas dos cursos. No quadro definido pelo parlamento e pelo governo, os municípios implementam os documentos orientadores para que os seus alunos atinjam os objetivos/resultados de aprendizagem definidos para um determinado nível escolar.

ESTRUTURA

A pré-escola é fortemente subsidiado e está disponível a partir de um ano de idade. Mais de 90 por cento das crianças frequentam a pré-escola.

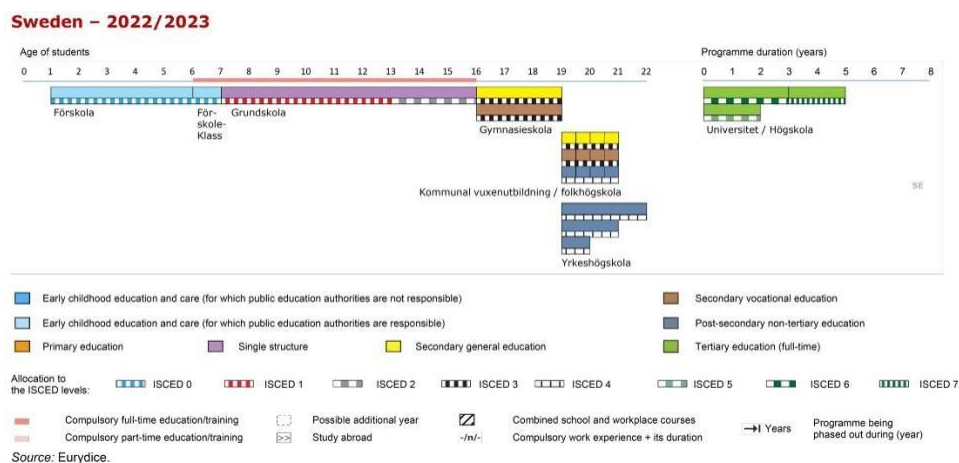
A turma da pré-escola é desde 2018 obrigatório para todas as crianças a partir do ano em que completam seis anos.

A escola obrigatória então começa aos sete anos e termina aos 16.

Ensino secundário consiste em 18 programas nacionais e cinco programas introdutórios para estudantes que não são elegíveis para um programa nacional. Entre os programas nacionais, existem 12 programas profissionais e seis programas preparatórios para o ensino superior. Os alunos geralmente iniciam o ensino secundário aos 16 anos e concluem os estudos secundários aos 19 anos.

Os alunos que não concluíram o ensino secundário podem frequentar **educação municipal de adultos** ou **escolas secundárias populares**. Os alunos que concluíram o ensino secundário superior também podem, dependendo da escolha do programa e dos cursos nacionais do ensino secundário no âmbito das opções individuais, candidatar-se a **universidades, faculdades universitárias e/ou ensino profissional superior**.

O gráfico a seguir mostra a estrutura do sistema educacional sueco:



INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS BÁSICAS

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION	UPPER SECONDARY EDUCATION	HIGHER EDUCATION
Number of pupils in preschool 513,038	Number of teachers in upper secondary school 36,002	Number of incoming international students 23,882
Number of teachers in preschool 12,979	Share of students in upper secondary schools with a foreign background 29%	Most popular field of study Law and social sciences
Number of teachers in primary school 110,668	Number of female students in upper secondary schools 169,451	Number of new doctoral students 3,082
Pupils per teacher in primary school 12.2		

ABORDAGEM NACIONAL À EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

A abordagem sueca à pandemia em relação às escolas diferiu da de outros países europeus, na medida em que muitas instituições de ensino foram deixadas abertas. O governo sueco implementou várias recomendações para mitigar os efeitos que a Covid-19 teve na educação e, ao mesmo tempo, reduzir ao máximo a propagação do vírus.

Leis suecas

Quando a Covid-19 começou a espalhar-se, o governo sueco não tinha o direito de fechar todas as escolas. Isso ocorre porque o direito à educação supera muitas outras leis. A razão é que a igualdade de oportunidades na educação é um fator de sucesso na vida adulta.

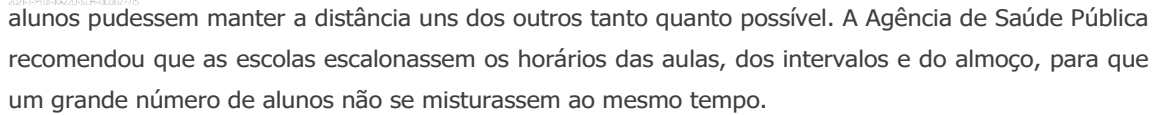
Embora o Governo sueco pretendesse manter abertas as escolas obrigatórias, poderia ocorrer uma situação que tornasse necessário o seu encerramento. Portanto, foi adotada uma nova lei em Março de 2020, que deu ao governo o direito de encerrar temporariamente escolas e outras atividades educativas caso a situação se agravasse. Os organizadores escolares responsáveis também tiveram o direito de encerrar temporariamente as atividades educativas se determinados critérios fossem cumpridos, como se a Covid-19 se espalhasse localmente ou se um grande número de professores não pudesse lecionar devido a doença.

Escola obrigatória (ensino primário e secundário)

Todas as escolas obrigatórias foram mantidas abertas durante a pandemia. O governo afirmou que esta seria a melhor solução a longo prazo, pois os alunos obteriam a estabilidade necessária para aprender. A decisão também foi tomada em parte devido à natureza do vírus, onde se dizia que as crianças eram menos afetadas pelo vírus e também o transmitiam em menor grau do que os adultos. A Agência de Saúde Pública disse que os países que se encontravam em fases mais avançadas da pandemia ainda não tinham visto aglomerados de vírus ligados às escolas neste momento.

No entanto, seguindo a alteração da lei em março de 2020, o governo ou os organizadores responsáveis pelas escolas poderão decidir fechá-las se necessário.

As escolas primárias e secundárias também tiveram de cumprir uma série de novas recomendações e rotinas destinadas a limitar ao máximo a propagação da Covid-19. As novas recomendações incluíam medidas preventivas para uma boa higiene das mãos, aumento das medidas de limpeza, garantia de que as escolas tivessem uma boa ventilação, bem como salas de aula arejadas entre as aulas, que os alunos tivessem de estar mais fora, medidas para evitar aglomerações e para informar continuamente as crianças, alunos, pais e funcionários sobre a situação atual. As escolas foram solicitadas a não realizar grandes reuniões de alunos se não fosse necessário e a espaçar mesas e cadeiras nas salas de aula, para garantir que os



Embora não tenha ocorrido nenhuma mudança em grande escala no sentido do ensino à distância nas escolas obrigatórias, esta sempre foi uma possibilidade, dependendo da propagação do vírus. Isso significava que professores e alunos tinham que se preparar para um possível cenário em que os trabalhos escolares teriam de ser realizados remotamente.

Enquanto a maioria das escolas primárias se manteve no ensino escolar, muitas escolas secundárias tiveram períodos em que mudaram para o ensino à distância. Em Janeiro de 2021, quando os casos de Covid-19 aumentavam rapidamente, dois terços de todos os organizadores de escolas optaram por mudar quase todas as suas escolas secundárias, total ou parcialmente, para o ensino à distância. O ensino à distância cobriu a maior parte da educação nessas escolas. Em Fevereiro do mesmo ano, metade dos organizadores escolares utilizavam o ensino à distância nas suas escolas. Estudos também mostraram que naquela época uma parte menor da educação consistia em ensino a distância, cerca de metade. O número de escolas que realizam educação a distância continuou a diminuir a partir de então.

A partir de 18 de março de 2020, a Agência de Saúde Pública da Suécia recomendou que todo o ensino secundário superior deveria mudar para o ensino online ou à distância. Este foi o caso durante o resto do semestre da primavera, até 15 de junho de 2020. Quando o semestre do outono começou, esperava-se novamente que os alunos estivessem na escola para as aulas, mas sob certas circunstâncias as escolas poderiam mudar novamente para cursos online por períodos de tempo.

No final de 2020, as escolas secundárias foram novamente recomendadas a mudar para aulas online ou à distância. Desta vez, foram estabelecidas algumas exceções, uma vez que os alunos de alguns programas ou os alunos considerados mais vulneráveis em casos de ensino à distância foram autorizados a frequentar a escola.

A partir de 25 de janeiro de 2021, as escolas foram aconselhadas a voltar a retomar as aulas presenciais, combinando aulas presenciais com aulas à distância. Durante um período de tempo, os alunos devem ter entre 20% e 80% de suas aulas on-line e o restante na escola. A combinação recomendada de aulas presenciais e online deixou de ser a norma após 2 de abril de 2021, quando as escolas puderam voltar a ministrar todas as aulas na escola.

Antes do semestre do outono de 2021, foi removida a possibilidade de as escolas decidirem ministrar os seus cursos online para evitar corredores e salas de aula lotados ou transportes públicos.

Exames nacionais cancelados

Embora as escolas tenham permanecido abertas, a Agência Nacional Sueca para a Educação tomou a decisão de cancelar os exames nacionais em 2020 e 2021. Todos os exames nacionais foram cancelados, exceto os do 3.º ano do ensino primário e do 4.º ano da escolaridade obrigatória. alunos com dificuldades de aprendizagem.

Esses testes poderiam permanecer, pois poderiam ser distribuídos ao longo de um período de tempo. Para todos os outros testes, seria necessário que grandes grupos de estudantes estivessem na mesma sala, e os riscos de propagação da Covid-19 foram considerados demasiado elevados. A elevada ausência de alunos e professores também fez com que as provas não pudessem ser realizadas da forma prevista.

Educação de adultos

A educação municipal de adultos, a educação profissional de adultos e as instituições de ensino superior (como universidades) também oferecem ensino à distância, seguindo recomendações da Agência de Saúde Pública da Suécia desde meados de março de 2020. Estas recomendações foram mantidas até 1 de junho de 2021.

As plataformas e ferramentas digitais já eram amplamente utilizadas nas escolas suecas antes da pandemia. Essas ferramentas e estratégias de ensino existentes foram utilizadas para fazer uma transição tão suave quanto possível para o ensino à distância.

Os professores municipais de educação de adultos também foram abrangidos pelas recomendações da Agência de Saúde Pública da Suécia para locais de trabalho na Suécia, que ditavam que todos os que tivessem oportunidade deveriam trabalhar a partir de casa. Estas recomendações foram mantidas até 29 de setembro de 2021, e a partir daí as pessoas puderam voltar sucessivamente aos seus locais de trabalho.

Para mitigar os efeitos que a pandemia poderá ter no emprego e nas empresas, o Governo decidiu conceder subsídios estatais maiores para a educação de adultos. As bolsas tinham como objetivo facilitar o estudo em todo o país. O objetivo era proporcionar segurança financeira e satisfazer a necessidade crescente de formação e transição para aqueles que ficaram desempregados durante a pandemia.

Desafios para a aprendizagem baseada no trabalho

Ainda era permitida a realização de programas de aprendizagem em contexto laboral e de aprendizagem, desde que os locais de trabalho fossem capazes de acolher estudantes, embora fosse recomendado o ensino à distância. Mas devido aos desafios que muitas empresas enfrentaram durante a pandemia, muitos locais de trabalho não tinham capacidade para aceitar estudantes ou aprendizes. Isso pode ocorrer por diferentes motivos. Uma das razões foi que muitos proprietários de empresas experimentaram elevados níveis de incerteza sobre se os seus negócios sobreviveriam. Outras razões foram o facto de os funcionários estarem demasiado ocupados, como no sector dos cuidados de saúde. Menores também não são permitidos nos locais de trabalho se houver risco de exposição a doenças infecciosas graves. Devido a estes factores, os organizadores das escolas poderiam organizar formação profissional para os alunos no edifício escolar, caso não conseguissem encontrar locais de trabalho adequados.

Alunos com necessidades especiais

Foram feitas algumas exceções às recomendações para apoiar alunos com necessidades especiais ou alunos que não estavam a lidar bem com o ensino à distância por outras razões. Os alunos em risco foram autorizados a permanecer no prédio da escola para que pudessem obter apoio e não corressem o risco de ficar para trás nos estudos.

Medidas de apoio a professores, dirigentes escolares e organizadores escolares

A Agência Nacional Sueca para a Educação foi encarregada de fornecer apoio e orientações aos organizadores escolares, dirigentes escolares e professores para garantir que pudessem beneficiar de diferentes soluções, inovações digitais e práticas que obtiveram sucesso em todo o país. A agência publicou conselhos sobre como interpretar a nova legislação relativa ao vírus corona e recomendações relacionadas da Agência de Saúde Pública da Suécia. Para apoiar e inspirar professores e organizadores escolares, também lançam filmes, podcasts e programas de rádio. A plataforma skola hemma (ensino em casa, <https://skolahemma.se/>), foi lançada e projetada para atender às necessidades das escolas durante a pandemia. Lá, professores e organizadores escolares poderiam encontrar apoio para planeamento, inspiração e conhecimento da educação ligada à pandemia.

A Agência Nacional Sueca para a Educação também forneceu orientações para classificação e avaliação destinadas aos professores. Isto foi para garantir que o processo de avaliação fosse o mais confiável possível.

ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Tal como mencionado acima, as escolas suecas permaneceram abertas principalmente durante a pandemia. Na escola obrigatória, o ensino à distância só foi realizado durante períodos de tempo mais curtos, enquanto o ensino secundário superior e a educação de adultos mudaram para a aprendizagem online durante períodos de tempo mais longos. Uma vez que todas as organizações e instituições eram obrigadas a evitar aglomerações, muitas escolas decidiram utilizar o ensino à distância para alunos do 7º ao 9º ano, para poder separar os alunos que permaneceram na escola em salas de aula diferentes. No entanto, como tanto professores como alunos não estavam devidamente preparados para o ensino e aprendizagem online, surgiram vários problemas quando as aulas passaram a ser ministradas online. Na escola Alviksskolan foram organizados alguns workshops sobre como utilizar o Teams e também foram realizadas reuniões online com colegas e pais. A maioria dos professores vinha para a escola todos os dias, mas acabava sentada sozinha na sala de aula.

Como as escolas públicas de Estocolmo já utilizavam ferramentas O365, os professores não tiveram de se adaptar às novas ferramentas, apenas aprofundar os seus conhecimentos sobre as que já existiam. Além disso, como os alunos do 7º ao 9º ano tinham o seu próprio portátil escolar, podiam levá-lo para casa e a maioria sabia navegar no Teams e na plataforma escolar online. No entanto, mesmo que tanto professores como alunos utilizassem dispositivos digitais diariamente, rapidamente descobriram que o ensino remoto era diferente. Isso exigiu que os professores rapidamente entendessem mais a fundo como utilizar as ferramentas do O365, o que causou muito stresse no início.

Por causa da lei rígida que dizia que todos que apresentassem o menor sintoma de covid-19 deveriam ficar em casa, muitos estudantes faltaram nesse período. Para conseguir adquirir conhecimento e seguir o currículo, eles precisavam trabalhar em casa. Os professores eram frequentemente instruídos a carregar seus planos de aula e materiais on-line para que todos os alunos pudessem aceder-lhes. Simultaneamente, algumas escolas decidiram criar horários contínuos para as diferentes séries, para que os alunos pudessem se revezar nas idas à escola para se encontrarem com os professores e fazerem provas.

Em Estocolmo, cada escola teve a possibilidade de decidir como enfrentar os desafios que surgiram com a pandemia e como queriam realizar a educação dos seus alunos. Isto significou que todas as escolas tinham soluções diferentes adaptadas às suas circunstâncias locais. A partir disso, evoluiu um tipo de ambiente de aprendizagem combinado, onde se esperava que os professores oferecessem tanto ensino presencial quanto ensino online. Uma questão que foi bastante discutida entre os professores durante os períodos de ensino remoto foi a da avaliação. Muitos professores sentiram que os textos que os alunos escreveram em casa não poderiam ser utilizados para avaliação. Era impossível saber se os alunos tinham recebido ajuda dos pais, amigos ou do Google quando faziam as tarefas em casa. Esse problema fez com que houvesse menos provas nos períodos de ensino remoto, mas mais provas quando os alunos voltassem às aulas.

Em conclusão, a experiência sueca de ensino à distância é bastante limitada, uma vez que as escolas permaneceram abertas durante a maior parte da pandemia. Mesmo que as escolas tenham sido forçadas a adaptar-se a uma utilização mais frequente de ferramentas digitais, tem sido benéfico tanto para os alunos como para os professores desenvolverem os seus conhecimentos e competências na sua utilização.

Turquia

PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO

O sistema educativo turco está organizado com base em:

- Constituição da República Turca
- Leis que regulamentam a educação
- Programas Governamentais
- Planos de desenvolvimento
- Conselhos Nacionais de Educação

A educação na Turquia é em grande parte supervisionada pelo estado. Ele é projetado para produzir profissionais qualificados para todos os institutos do país em todas as áreas da vida. O sistema é dividido em três etapas distintas. Cada etapa tem duração de quatro anos e todos os alunos são obrigados a frequentar todas essas etapas. A escolaridade obrigatória começa dos 6 aos 18 anos. As escolas públicas são gratuitas e todos os livros também são distribuídos gratuitamente aos alunos. O Ministério da Educação Nacional é responsável por todas as escolas públicas e privadas, regulamentos e desenvolvimentos das metodologias e professores. Os 3 estágios do Sistema Educacional Turco são os seguintes;

JARDIM DE INFÂNCIA – EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

A educação infantil não é obrigatória, mas é política do estado matricular o maior número possível de alunos. A educação pré-escolar inclui a educação opcional de crianças entre os 36 e os 66 meses que não tenham completado a escolaridade obrigatória do ensino primário. As aulas de educação pré-primária são apoiadas pelo Estado ou em escolas privadas com capacidade física adequada. Nas escolas públicas geralmente as aulas são em turnos da manhã e da tarde. O número de crianças em uma turma muda de escola para escola, mas no máximo. São permitidas 25 crianças com um professor. Existem também creches privadas e creches.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

O ensino primário é obrigatório para todos os rapazes e raparigas com 5,5 anos de idade e é ministrado gratuitamente nas escolas públicas. Estas escolas oferecem oito (4+4) anos de educação.

Turco, matemática, estudos sociais, ciências, civismo e direitos humanos, a história da República Turca e das reformas de Atatürk, uma língua estrangeira (inglês ou alemão), atividades individuais e em grupo, cultura e ética religiosa, arte/artesanato, música, educação física, segurança no trânsito e primeiros socorros são disciplinas do nível primário. Existem 34.656 alunos nas escolas primárias. Também as escolas privadas têm níveis primários. Ao final de 8 anos, os alunos bem-sucedidos vão para o ensino secundário por mais 4 anos.

O objetivo do ensino primário é garantir que cada criança adquira os conhecimentos, competências, comportamentos e hábitos básicos para se tornar um bom cidadão, seja criada de acordo com os conceitos morais nacionais e esteja preparada para a vida e para o próximo nível de ensino, paralelamente aos seus interesses e competências.

EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

O ensino secundário é obrigatório durante quatro anos e abrange escolas secundárias gerais, profissionais e técnicas (Lycees, Lise em turco) que oferecem quatro anos de educação. As escolas secundárias gerais preparam os alunos para instituições de ensino superior. Algumas escolas secundárias e escolas secundárias privadas oferecem aulas preparatórias de línguas estrangeiras. Este tipo de liceus privados têm ensino em duas línguas. As escolas secundárias profissionais e técnicas oferecem instrução especializada com o objetivo de formar pessoal qualificado. Os liceus técnicos incluem formações especiais como eletricidade, eletrônica, química, maquinaria, motores, construção, etc. as escolas secundárias são propriedade do Estado e oferecem oportunidades educativas gratuitas. A fim de proporcionar oportunidades iguais às crianças com finanças limitadas, existem escolas secundárias estaduais com internatos. Essas escolas são gratuitas e os alunos são classificados de acordo com o resultado de um exame. Existem também muitas escolas secundárias privadas, que são pagas pelos pais, é claro. Os graduados das escolas secundárias podem frequentar universidades se passarem nos exames de admissão.

ENSINO SUPERIOR

O ensino superior não é obrigatório em Türkiye. Os alunos devem passar no vestibular em duas etapas (TYT-AYT). De acordo com a pontuação obtida no exame, pode escolher um departamento e uma universidade. Universidades, faculdades, institutos, escolas de ensino superior, conservatórios, escolas de ensino superior vocacional, academias e faculdades policiais e militares e centros de pesquisa de aplicação são considerados instituições de ensino superior. São fundadas universidades, faculdades e institutos de escolas de ensino superior de quatro anos. por lei, enquanto as escolas profissionais, departamentos e divisões de dois anos são estabelecidas pelo Conselho de Ensino Superior (YÖK)

ABORDAGEM NACIONAL DURANTE A PANDEMIA

Enquanto os países fecham escolas uma a uma para minimizar a propagação do vírus, de acordo com dados da UNESCO, a partir de 23 de Março de 2021, escolas em 124 países foram fechadas total ou regionalmente. Para garantir a sustentabilidade da educação, a educação à distância foi utilizada em muitos países e a educação foi realizada através de diversas plataformas (Kuyurtar, 2021).

Na Turquia, todas as escolas do país fecharam em 11 de março de 2020, data do primeiro caso. Inicialmente, foi planeado um encerramento de curto prazo, mas devido à rápida propagação da pandemia, tanto o Ministério da Educação Nacional (MoNE) como o Conselho do Ensino Superior (YÖK) anunciaram que as escolas não poderiam ser abertas para aulas presenciais. educação presencial no semestre da primavera (Eken et al., 2020)

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou a Covid-19 como uma pandemia. Logo as escolas em todo o mundo começaram a fechar gradualmente como parte das medidas para prevenir a propagação do vírus. Como consequência natural da reação ao encerramento das escolas, quase 90% da população estudantil mundial foi afetada e tornou-se claro que os sistemas educativos estavam em grande parte despreparados para tal crise (UNESCO, 2020a). A pandemia de Covid-19 foi a maior perturbação nos sistemas educativos da história, afetando quase 1,6 mil milhões de estudantes em mais de 190 países em todos os continentes, de acordo com o relatório das Nações Unidas de Agosto de 2020 (ONU, 2020:2). Na Turquia, o número de estudantes afetados pela suspensão do ensino presencial nestas datas foi de aproximadamente 25 milhões (UNESCO, 2020b).

O Ministério da Educação Nacional desenvolveu um programa denominado EBA (Educação, rede informática) desde 2012 para apoiar o desenvolvimento académico dos alunos do ensino primário e secundário. O ministério com o anúncio da pandemia fortaleceu a infraestrutura de TI da EBA para educação a distância e vinculou-a ao Zoom. Com a ajuda da EBA, os professores podem dar aulas online, trabalhos de casa e criar materiais online e carregá-los para uso de todos os professores.

O Ministério da Educação Nacional selecionou alguns professores profissionais de todas as disciplinas e abriu um estúdio para eles. Eles davam aulas e gravavam e essas aulas eram transmitidas pela EBA TV para os alunos que não tinham computador nem Internet.

ABORDAGENS ESCOLARES PARA APOIAR O ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Nos anos de pandemia as escolas estavam fechadas e o ensino não era presencial, era à distância. Nem todos os professores sabiam como era a educação a distância e como ela poderia ser planeada. No início era muito difícil usar aplicativos de educação a distância como zoom, Microsoft Teams etc. Os professores não estavam familiarizados com eles. Todas as direções nacionais de educação das cidades ministraram cursos de formação em serviço aos professores sobre como utilizar os programas e ferramentas da web 2.0 para tornar as aulas mais marcantes e manter os alunos online durante as aulas. Os professores que não conheciam os programas frequentaram esses cursos e se informaram.

Todas as direções das escolas queriam planos de aula digitais e coordenavam os horários das aulas a partir da plataforma EBA. Gestores sensatos definiam semanalmente os planos de curso e os inscreviam na EBA vinculada ao Zoom. Com os links fornecidos pelos professores, os alunos podiam assistir lições. Os professores carregavam trabalhos de casa e rascunhos para a EBA e os alunos podiam baixá-los. Se um aluno não tivesse computador e não pudesse assistir às aulas, ele poderia ir à escola e usar o computador nas aulas. As escolas não foram totalmente fechadas, gestores e auxiliares estavam nas escolas por turno.

Em setembro de 2020 foram inauguradas escolas com ensino semi-presencial. O que foi isso? Cada turma dividiu os alunos em dois grupos. Um grupo veio segunda e terça-feira, o outro grupo veio quinta e sexta-feira. Os alunos e professores usavam máscaras durante as aulas e era obrigatório para todas as pessoas. Quarta-feira era o dia da educação online e todos os alunos estavam juntos nesses dias online. EBA.

Até setembro de 2021, a educação é presencial, mas professores e alunos ainda usam o EBA para trabalhos de casa e cursos online.

Ministério Turco de Políticas educativas Nacionais durante a Pandemia de Covid-19

Imediatamente após o primeiro caso oficial ter sido registado na Turquia, em 11 de março de 2020, o Ministério da Educação Nacional (MoNE) mudou rapidamente para a educação à distância em todos os níveis, tendo em conta as recomendações do Comité Científico e do Ministério da Saúde. À medida que a propagação da pandemia aumentava, o processo de ensino à distância, inicialmente previsto para ser realizado até ao final de abril, foi posteriormente prolongado até ao final de maio, deixando cerca de 18 milhões de alunos fisicamente separados do ambiente escolar (Özer, 2020a).

Em 23 de março de 2020, o MoNE anunciou que o processo de educação à distância seria realizado através da Corporação Turca de Rádio e Televisão (TRT) e da plataforma de educação digital do Ministério, Rede de Informação Educacional (EBA). Para garantir que o acesso à educação não fosse interrompido, o Ministério começou imediatamente a reforçar a infraestrutura da EBA e a produzir conteúdos de cursos com o pessoal existente do Ministério. Esses conteúdos foram disponibilizados aos alunos dos níveis fundamental e médio por meio da EBA e do TRT (Eken et al., 2020; Özer, 2020b; Özer & Suna, 2020, p. 184). Para evitar que os alunos que não tinham acesso à internet ou ao computador em casa ficassem para trás na educação, os alunos puderam acompanhar as aulas de forma assíncrona nos canais do TRT. Além disso, programas informativos como "comunicar com jogos", "gestão de crises", "como aumentar a imunidade das crianças em casa", "reduzir o stress e o medo" foram transmitidos para os pais durante a pandemia (Eken et al., 2020) .

Durante o processo pandémico, é possível examinar as etapas da política educacional do MoNE sob alguns subtítulos (Kuyurtar, 2021; Özer, 2020a; Özer, 2020b; Özer e Suna, 2020):

- **Obras de reforço das infraestruturas da EBA:** A EBA, que tem sido ativamente utilizada desde o ano letivo de 2011-2012, é um portal de educação digital que fornece conteúdos de cursos orientados para o currículo e materiais de aprendizagem a alunos dos níveis pré-escolar, primário, secundário e secundário. O portal inclui mais de 5.000 livros, centenas de milhares de materiais educativos

documentários, desenhos animados e documentos que professores, alunos e pais podem acessar. É também um portal dinâmico onde os professores podem atribuir tarefas de avaliação aos seus alunos e fornecer feedback. O MoNE investiu no fortalecimento da infraestrutura da EBA para criar um portal de educação à distância sustentável, especialmente após a pandemia. Como resposta a estes investimentos, num espaço de tempo muito curto, a EBA tornou-se um dos sites mais clicados nos motores de busca da Internet. Hoje, a EBA é acessível a 900 milhões de pessoas e continua a prestar serviços com a sua infraestrutura reforçada (Özer, 2020b).

- **Acesso gratuito à Internet para estudantes:** A fim de apoiar o acesso dos estudantes à EBA, o MoNE colaborou com as maiores operadoras GSM da Turquia para fornecer até 8 GB de serviço gratuito de Internet aos estudantes durante a pandemia. Assim, os alunos puderam participar de palestras online ao vivo e outros cursos durante o processo de educação a distância (MoNE, 2020a).

- **Cursos ao vivo para alunos do 8º e 12º ano:** O MoNE ofereceu um serviço de “curso ao vivo” através da EBA para o Exame de Admissão ao Ensino Médio (LGS) e Exame de Instituições de Ensino Superior (YKS), que têm consequências muito importantes para a vida académica dos alunos do 8º e 12º ano. Dessa forma, os alunos que se preparam para esses exames puderam participar das aulas de forma interativa e receber feedback de seus professores. Paralelamente, o Ministério ofereceu conteúdos como vídeos de palestras aos alunos que se preparavam para as provas nos finais de semana por meio do canal TRT.

- **Revisão do Vestibular do Ensino Médio:** o conteúdo e matrícula automática de alunos no ensino médio: O LGS, que normalmente é elaborado com base no currículo da 8ª série, foi limitado às disciplinas do primeiro semestre da 8ª série no ano letivo 2019-2020 devido às desigualdades no acesso à educação a distância e à condições adversas provocadas pela pandemia (MoNE, 2020b). Por outro lado, devido às limitações decorrentes do distanciamento social, o Ministério decidiu matricular automaticamente todos os alunos do 8.º ano no ensino secundário (Özer, 2020a).

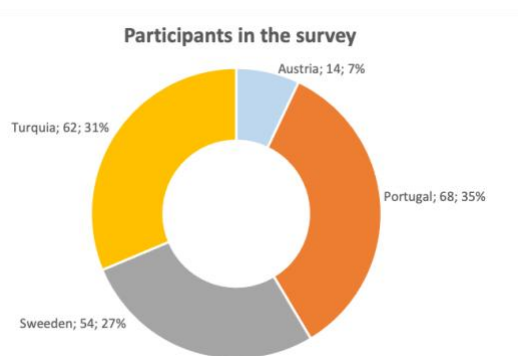
- **Treinamento compensatório:** Quando a pausa na educação foi concluída, um programa de recuperação acelerada foi oferecido na EBA antes das escolas iniciarem o novo ano letivo, permitindo que os alunos compensassem as disciplinas perdidas para atingir as metas esperadas (MoNE, 2020a).

- **Apoiar o desenvolvimento profissional dos professores através do ensino à distância:** O MoNE desenvolveu um programa de desenvolvimento profissional para professores em colaboração com a UNESCO. O MoNE preparou 17 programas focados na melhoria das competências profissionais dos professores em diversas disciplinas e afirmou que espera que aproximadamente 125.000 professores participem nestes programas de desenvolvimento profissional (Özer, 2020b).

RESULTADOS DA PESQUISA

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

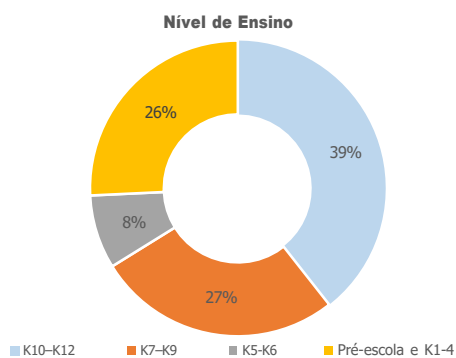
O número total de participantes no inquérito foi de 198. O gráfico seguinte representa a distribuição das respostas em cada país parceiro:



Quadro 1- Participantes da Pesquisa

No inquérito, Portugal teve a maior representação com 35%, seguido pela Turquia (31%), Suécia (27%) e Áustria (7%).

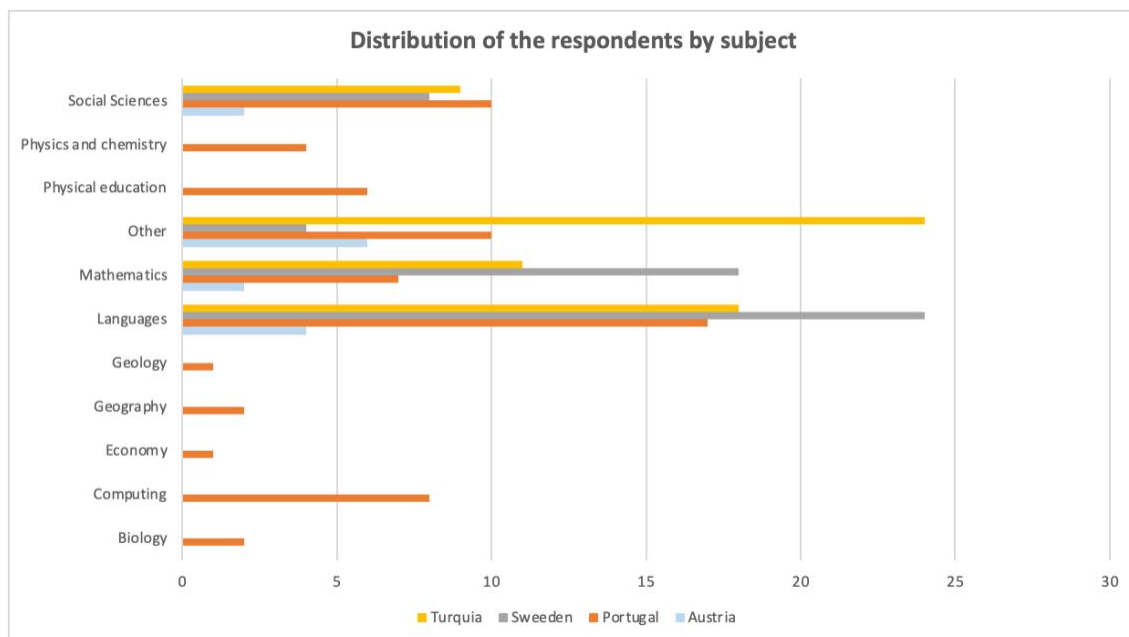
Também foi importante considerar a distribuição dos professores pelos níveis de ensino, representada no gráfico seguinte:



Quadro 2- Nível de ensino

Com foco no início da adolescência, o gráfico mostra que 39% dos professores trabalhavam com alunos de 13 a 15 anos (K7-K9), seguidos de pré-escola/ensino fundamental (4-10), ensino médio (16-18) e pré-adolescentes (11-12) em 27%, 26% e 8%, respetivamente.

Quanto à disciplina principal do professor, a distribuição está apresentada no gráfico a seguir:



Quadro 3- Participantes lecionando disciplina

ETOOLS

Dispositivos possuídos/adquiridos durante a COVID-19

Em resposta à pandemia da COVID-19, houve uma mudança significativa em direção ao trabalho e aprendizagem remotos, exigindo mudanças no uso e aquisição de tecnologia. Foi importante identificar quais os dispositivos que os professores possuem atualmente, a que dispositivos têm acesso regular num contexto de ensino e aprendizagem e que dispositivos foram adquiridos especificamente durante o período de pandemia da COVID-19. Os gráficos a seguir refletem os resultados mais relevantes:

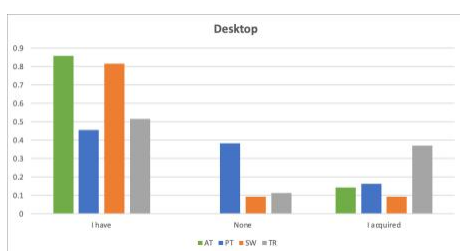


Gráfico 4- Distribuição da propriedade de computadores desktop e Aquisição

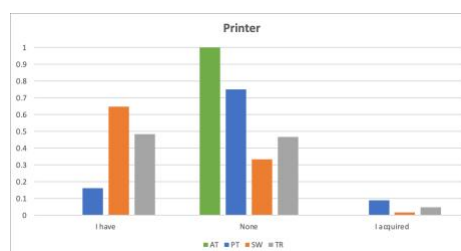


Gráfico 7- Distribuição de Propriedade e Aquisição de Impressoras



Gráfico 5- Distribuição de Propriedade e Aquisição de Scanners

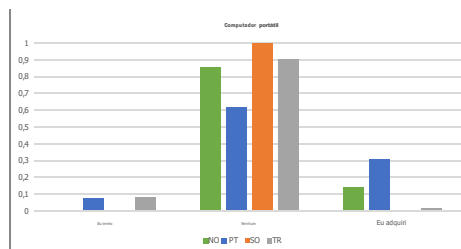


Gráfico 8- Distribuição de propriedade e aquisição de laptops

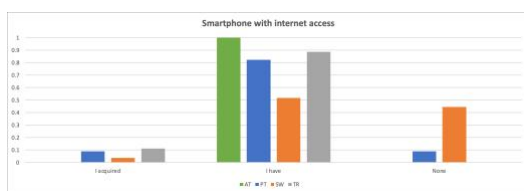


Gráfico 6- Distribuição de Smartphone com acesso à internet Propriedade e Aquisição

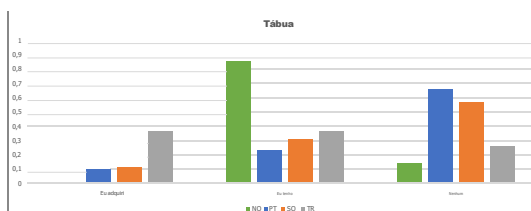


Gráfico 9- Distribuição de propriedade e aquisição de tablets



Gráfico 10- Distribuição da propriedade dos leitores de e-books e Aquisição

Em relação às tendências de aquisição de dispositivos durante o COVID-19 pode-se concluir:

Laptops: Houve um aumento significativo nas aquisições de laptops em todos os países, com a Áustria e a Suécia apresentando aumentos particularmente significativos. Isto sugere uma mudança universal para soluções de trabalho e aprendizagem móveis e flexíveis como resposta à pandemia.

Tablets e Smartphones: A Turquia apresentou um crescimento substancial nas aquisições de smartphones e tablets, indicando um forte movimento em direção à conectividade móvel. Da mesma forma, a Suécia também registou um aumento significativo nas aquisições de tablets. Portugal demonstrou um aumento equilibrado tanto em portáteis como em tablets, o que apoia a tendência para a versatilidade no acesso remoto.

Em relação aos padrões de uso da tecnologia:

Smartphones: A Turquia e Portugal reportam uma utilização extremamente elevada de smartphones, indicando que estes dispositivos são fundamentais não só para a comunicação, mas também para a aprendizagem e a gestão pessoal. A Suécia também apresenta uma elevada utilização de smartphones, alinhando-se com uma tendência para uma maior mobilidade.

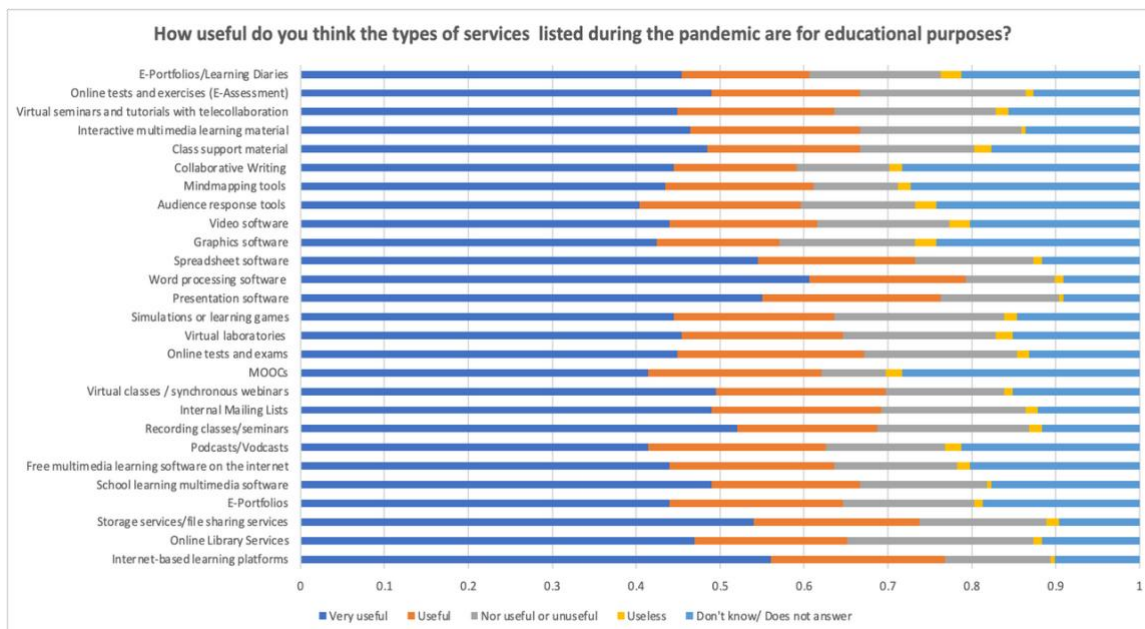
Computadores portáteis: Na Áustria e na Suécia, os computadores portáteis estão entre os dispositivos mais utilizados, refletindo o seu papel no apoio ao trabalho e à educação à distância. Isto é consistente com as tendências de aquisição, onde os laptops foram muito procurados durante a pandemia.

Computadores de secretária: Embora a utilização de computadores de secretária esteja a diminuir, ainda são relativamente comuns na Áustria para atividades relacionadas com o trabalho e educação, sugerindo alguma preferência contínua por ambientes informáticos tradicionais.

No geral, há uma clara preferência por dispositivos móveis, como smartphones e laptops, em vez de dispositivos fixos, como desktops e impressoras. Esta mudança é provavelmente impulsionada pela necessidade de flexibilidade e capacidades de acesso remoto durante a pandemia. A pandemia influenciou significativamente os padrões de aquisição e utilização de tecnologia, acelerando a transição para a tecnologia móvel e soluções digitais.

Utilidade dos serviços educativos durante a pandemia

O gráfico a seguir detalha a utilidade percebida de diferentes serviços educativos durante a pandemia:



Quadro 11- Utilidade dos serviços educativos durante a pandemia

O gráfico destaca que:

Portfólios eletrónicos/diários de aprendizagem

Altamente valorizados, com 90% dos entrevistados considerando-os muito úteis (60%) ou úteis (30%). Muito poucos os consideram inúteis (5%) e alguns são neutros (3%) ou inseguros (2%).

Testes e Exercícios Online (E-Assessment)

Considerado predominantemente como útil ou muito útil por 85% dos inquiridos (55% muito útil, 30% útil), com um número significativo de respostas neutras (10%). Muito poucos os consideram inúteis (3%) e uma pequena percentagem não tem certeza (2%).

Seminários e tutoriais virtuais com tele-colaboração

Geralmente considerado útil ou muito útil por 80% dos entrevistados (50% muito útil, 30% útil), com algumas respostas neutras (15%). Poucos os classificam como inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Material de aprendizagem multimédia interativo

Altamente considerado, com 85% dos entrevistados achando-o muito útil (55%) ou útil (30%). Poucos são neutros (10%) e uma pequena percentagem considera-o inútil (3%) ou não tem certeza (2%).

Material de Apoio às Aulas

Visto como muito útil ou útil por 80% dos entrevistados (50% muito útil, 30% útil), com uma parcela significativa neutra (15%). Muito poucos consideram que é inútil (3%) ou não têm certeza (2%).

Escrita Colaborativa

Considerado útil ou muito útil por 75% dos inquiridos (45% muito útil, 30% útil), com alguma neutralidade (20%). Poucos acham que é inútil (3%) ou não têm certeza (2%).

Ferramentas de mapeamento mental

Considerado útil ou muito útil por 70% dos inquiridos (40% muito útil, 30% útil), embora exista uma notável postura neutra (25%). Poucos os consideram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Ferramentas de resposta do público

Maioritariamente considerado útil ou muito útil por 75% dos inquiridos (45% muito útil, 30% útil), com um número significativo neutro (20%). Muito poucos os consideram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Software de vídeo

Muito apreciado, com 85% dos entrevistados achando-o muito útil (55%) ou útil (30%). Poucos são neutros (10%) e um pequeno segmento considera-o inútil (3%) ou não tem certeza (2%).

Software gráfico

Geralmente visto como útil ou muito útil por 80% dos entrevistados (50% muito útil, 30% útil), com alguma neutralidade (15%). Poucos consideram que é inútil (3%) ou não têm certeza (2%).

Software de folha de cálculo

Muito valorizado, com 85% dos entrevistados considerando-o muito útil (55%) ou útil (30%). Poucos são neutros (10%) e um pequeno número considera-o inútil (3%) ou não tem certeza (2%).

Software de processamento de texto

Visto como muito útil ou útil por 85% dos entrevistados (55% muito útil, 30% útil), com uma parcela significativa neutra (10%). Muito poucos acham que é inútil (3%) ou não têm certeza (2%).

Software de apresentação

Altamente considerado, com 80% dos entrevistados classificando-o como muito útil (50%) ou útil (30%). Poucos são neutros (15%) ou consideram-no inútil (3%), e uma pequena percentagem não tem certeza (2%).

Simulações ou Jogos de Aprendizagem

Respostas mistas, com 60% dos entrevistados considerando-as úteis (30%) ou muito úteis (30%), mas uma parcela notável neutra (30%). Alguns consideram-nos inúteis (7%) e uma pequena percentagem não tem certeza (3%).

Laboratórios Virtuais

Geralmente percebido como útil ou muito útil por 70% dos entrevistados (40% muito útil, 30% útil), embora haja uma posição neutra significativa (25%). Poucos os consideram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Testes e exames online

Altamente valorizados, com 85% dos entrevistados considerando-os muito úteis (55%) ou úteis (30%). Poucos são neutros (10%) e um pequeno número considera-os inúteis (3%) ou não tem certeza (2%).

MOOCs

Visto como muito útil ou útil por 75% dos entrevistados (45% muito útil, 30% útil), mas com um número notável de respostas neutras (20%). Poucos os consideram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Aulas Virtuais/Webinars Síncronos

Predominantemente visto como útil ou muito útil por 80% dos entrevistados (50% muito útil, 30% útil), com alguma neutralidade (15%). Muito poucos os consideram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Listas de discussão internas

Respostas mistas, com 60% dos entrevistados considerando-as úteis (30%) ou muito úteis (30%), mas uma parcela significativa neutra (30%). Alguns consideram-nos inúteis (7%) e uma pequena percentagem não tem certeza (3%).

Gravação de aulas/seminários

Altamente considerados, com 85% dos entrevistados considerando-os muito úteis (55%) ou úteis (30%). Poucos são neutros (10%) e um pequeno segmento considera-os inúteis (3%) ou não tem certeza (2%).

Podcasts/Vodcasts

Geralmente percebido como útil ou muito útil por 70% dos entrevistados (40% muito útil, 30% útil), embora haja uma posição neutra notável (25%). Poucos os consideram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Software gratuito de aprendizagem multimédia na Internet

Muito valorizado, com 85% dos entrevistados considerando-o muito útil (55%) ou útil (30%). Poucos são neutros (10%) e um pequeno número considera-o inútil (3%) ou não tem certeza (2%).

Software multimédia de aprendizagem escolar

Visto como muito útil ou útil por 80% dos entrevistados (50% muito útil, 30% útil), com uma parcela significativa neutra (15%). Muito poucos acham que é inútil (3%) ou não têm certeza (2%).

Portfólios eletrónicos

Geralmente considerado útil ou muito útil por 75% dos entrevistados (45% muito útil, 30% útil), embora haja uma posição neutra notável (20%). Poucos os consideram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Serviços de armazenamento/serviços de partilha de arquivos

Predominantemente visto como útil ou muito útil por 80% dos entrevistados (50% muito útil, 30% útil), com alguma neutralidade (15%). Muito poucos os consideraram inúteis (3%) ou não têm certeza (2%).

Serviços de biblioteca on-line

Altamente considerados, com 85% dos entrevistados classificando-os como muito úteis (55%) ou úteis (30%). Poucos são neutros (10%) ou consideram-nos inúteis (3%), e uma pequena percentagem não tem certeza (2%).

Plataformas de aprendizagem baseadas na Internet

Quase universalmente considerado muito útil ou útil por 90% dos entrevistados (60% muito útil, 30% útil), com neutralidade insignificante (5%) ou classificações inúteis (3%). Muito poucos não têm certeza (2%). Para concluir, durante a pandemia, vários serviços educativos foram muito valorizados pelos entrevistados. Especialmente, cerca de 90% consideraram os portfólios eletrónicos/diários de aprendizagem muito úteis (60%) ou úteis (30%). Da mesma forma, os testes e exames online foram classificados como muito úteis (55%) ou úteis (30%) por aproximadamente 85% dos entrevistados. Os seminários virtuais e tutoriais com tele colaboração também obtiveram elevada aprovação, com cerca de 80% considerando-os muito úteis (50%) ou úteis (30%).

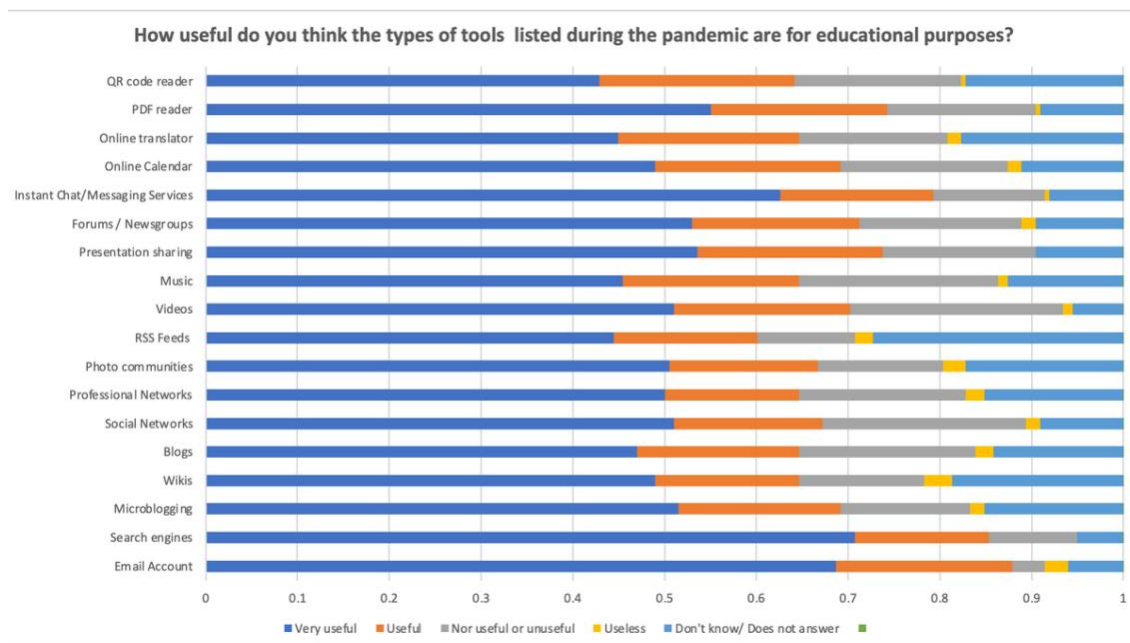
O material de aprendizagem multimédia interativo foi considerado muito útil (55%) ou útil (30%) por cerca de 85% dos inquiridos. O material de apoio às aulas obteve uma resposta positiva de cerca de 80% dos inquiridos, que o consideraram muito útil (50%) ou útil (30%). A escrita colaborativa foi igualmente apreciada, com cerca de 75% dos entrevistados classificando-a como muito útil (45%) ou útil (30%). Em termos de software, o software de vídeo foi muito valorizado, com cerca de 85% a considerá-lo muito útil (55%) ou útil (30%). O software gráfico e o software de processamento de texto também foram bem avaliados, com cerca de 80% e 85% dos entrevistados, respetivamente, classificando-os como muito úteis (50%-55%) ou úteis (30%). O software de apresentação foi considerado muito útil (50%) ou útil (30%) por cerca de 80% dos entrevistados.

As ferramentas de gravação também foram importantes; cerca de 85% dos entrevistados consideraram a gravação de aulas/seminários muito útil (55%) ou útil (30%). Da mesma forma, o software gratuito de aprendizagem multimédia na Internet foi classificado como muito útil (50%) ou útil (30%) por aproximadamente 80% dos inquiridos. Por último, as plataformas de aprendizagem baseadas na Internet foram altamente valorizadas por cerca de 90% dos inquiridos, com 60% a considerá-las muito úteis e 30% úteis.

Em contraste, algumas ferramentas receberam respostas mistas, refletindo opiniões variadas sobre a sua utilidade educativa. Para simulações ou jogos de aprendizagem, cerca de 60% dos entrevistados consideraram-nos úteis (30%) ou muito úteis (30%), mas 30% foram neutros e 10% consideraram-nos inúteis ou inseguros. As listas de discussão internas tiveram avaliações mistas semelhantes, com cerca de 55% classificando-as como úteis (25%) ou muito úteis (30%), enquanto 35% foram neutras e 10% as consideraram inúteis ou não tinham certeza. Os podcasts/vodcasts também foram vistos com alguma ambivalência; aproximadamente 60% dos entrevistados consideraram-nos úteis (30%) ou muito úteis (30%), mas 30% foram neutros e 10% consideraram-nos inúteis ou inseguros.

Utilidade das etools durante a pandemia

O gráfico a seguir fornece informações sobre a utilidade percebida de diversas ferramentas para fins educativos durante a pandemia:



Quadro 12- Utilidade das etools durante a pandemia

Algumas conclusões tiradas dos dados:

Leitor de código QR

A maioria não o considera útil nem inútil, sendo que uma parcela significativa o classifica como útil ou muito útil. Poucos consideram-no inútil e uma pequena percentagem não tem certeza.

Leitor de PDF

Altamente valorizado, com uma grande proporção classificando-o como muito útil ou útil. Muito poucos o consideram inútil ou não têm certeza sobre sua utilidade.

Tradutor online

Considerado útil ou muito útil por um número substancial de entrevistados, mas há também um segmento notável que não o considera útil nem inútil. Uma pequena percentagem considera-o inútil ou não tem certeza.

Calendário on-line

Geralmente considerado útil, com muitos classificando-o como muito útil. Poucos acham que é inútil e alguns são ambivalentes ou inseguros.

Serviços de bate-papo/mensagens instantâneas

Considerado muito útil ou útil pela maioria, com muito poucos classificando-o como inútil. Um pequeno número não tem certeza.

Fóruns/grupos de notícias

Uma parcela significativa considera-os úteis ou muito úteis, embora um segmento considerável seja neutro. Poucos os consideram inúteis ou não têm certeza.

Partilha de apresentação

Altamente considerado, com a maioria dos entrevistados classificando-o como muito útil ou útil. Muito poucos acham que é inútil e alguns são neutros ou inseguros.

Música

Respostas mistas, com visão equilibrada entre utilidade e neutralidade. Alguns consideram-no muito útil, mas uma parte notável considera-o inútil e alguns não têm a certeza.

Vídeos

Muito apreciados, com a maioria dos entrevistados considerando-os muito úteis ou úteis. Um pequeno segmento considera-os inúteis ou não tem certeza.

Feeds RSS

As respostas são variadas, e muitos não as consideram úteis nem inúteis. Um número significativo considera-os úteis ou muito úteis, enquanto alguns consideram-nos inúteis ou não têm certeza.

Comunidades de fotos

Geralmente visto como útil ou muito útil, embora exista uma postura neutra significativa. Poucos os consideram inúteis e alguns não têm certeza.

Redes Profissionais

Altamente valorizados, sendo que muitos os consideram muito úteis ou úteis. Poucos os classificam como inúteis e alguns são neutros ou inseguros.

Redes sociais

Geralmente percebido como útil ou muito útil, com alguma neutralidade. Alguns os consideram inúteis ou não têm certeza.

Blogues

Considerado útil ou muito útil por muitos, mas uma parcela significativa é neutra. Poucos os consideram inúteis ou não têm certeza.

Wikis

Altamente considerados, sendo que a maioria os considera muito úteis ou úteis. Poucos os consideram inúteis e alguns são neutros ou inseguros.

Microblog

A utilidade percebida varia, com muitos classificando-a como útil ou muito útil, mas uma parte notável é neutra. Poucos acham que é inútil e alguns não têm certeza.

Mecanismos de busca

Considerado muito útil ou útil pela maioria, com poucas respostas neutras. Muito poucos os consideram inúteis ou não têm certeza.

Conta de e-mail

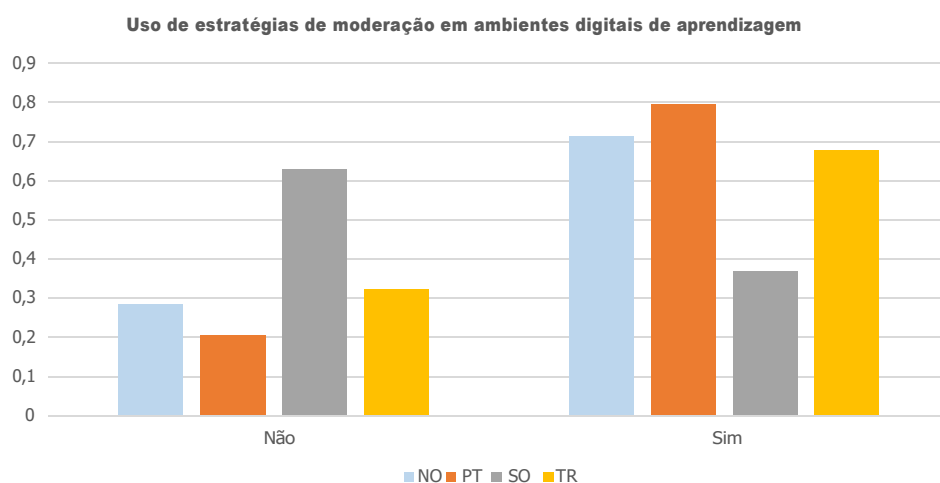
Quase universalmente considerado muito útil ou útil, com neutralidade insignificante ou classificações inúteis. Muito poucos não têm certeza.

Em resumo, ferramentas como leitores de PDF, partilha de apresentações, vídeos, redes profissionais, wikis, mecanismos de busca e contas de e-mail são altamente valorizadas para fins educativos durante a pandemia. Ferramentas como leitores de códigos QR, tradutores online, calendários online e serviços de mensagens também são vistas como úteis, mas com alguma neutralidade. A música e o microblogging receberam respostas mistas, indicando opiniões variadas sobre a sua utilidade educacional.

EMODERAÇÃO

Uso de estratégias de moderação em ambientes digitais

O gráfico a seguir ilustra a distribuição das respostas à questão “No contexto da sua atividade como professor/formador, costuma utilizar estratégias de moderação explícitas em ambientes digitais de aprendizagem?”



Quadro 13- Utilização de estratégias de moderação em ambientes digitais

Na Áustria, aproximadamente 70% dos inquiridos referem utilizar estratégias de moderação em ambientes de aprendizagem digital, enquanto cerca de 30% não o fazem. Isto indica uma forte taxa de adoção entre os educadores austríacos.

Portugal apresenta a taxa de utilização mais elevada, com cerca de 80% dos inquiridos a implementar estratégias de moderação e apenas 20% a não as utilizar. Isto sugere um reconhecimento generalizado da importância de tais estratégias nos ambientes de aprendizagem digital de Portugal.

A Suécia apresenta um cenário contrastante, onde a maioria dos entrevistados, aproximadamente 70%, não utiliza estratégias de moderação e apenas cerca de 30% relatam utilizá-las. Isto realça uma lacuna significativa na adoção destas práticas entre os educadores suecos.

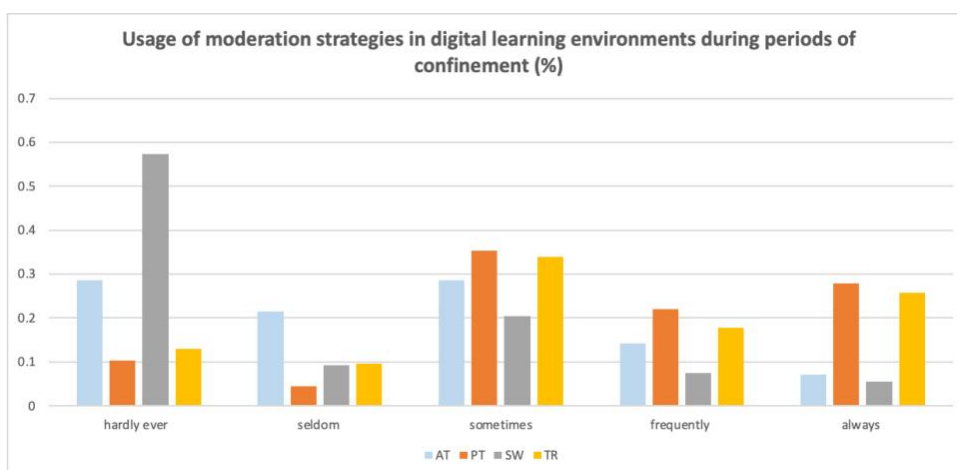
A Turquia apresenta uma distribuição mais equilibrada, com cerca de 60% dos entrevistados utilizando estratégias de moderação em ambientes de aprendizagem digitais e 40% não as empregando. Isto indica um nível moderado de adoção, com espaço para melhorias adicionais.

No geral, os resultados sublinham os diferentes níveis de implementação de estratégias de moderação em ambientes de aprendizagem digital nestes quatro países. Portugal lidera com o maior

taxa de adoção, seguida pela Áustria, enquanto a Suécia fica significativamente atrás. A Turquia apresenta um nível moderado de utilização, destacando a necessidade de um maior foco na adoção de práticas eficazes de moderação na educação digital.

Utilização de estratégias de moderação em ambientes digitais durante períodos de confinamento

O gráfico a seguir ilustra a distribuição das respostas à questão “Utilizou estratégias de moderação com mais frequência em ambientes digitais de aprendizagem durante períodos de confinamento?”



Quadro 14- Utilização de estratégias de moderação em ambientes digitais durante períodos de confinamento

Na Áustria, a utilização de estratégias de moderação está bastante distribuída. Cerca de 30% dos entrevistados relataram quase nunca usar essas estratégias. Cerca de 20% utilizam-nos raramente e uma parcela significativa, aproximadamente 30%, utiliza-os algumas vezes. Cerca de 15% dos entrevistados utilizam estratégias de moderação com frequência, enquanto apenas cerca de 5% implementam sempre essas estratégias nos seus ambientes de aprendizagem digital.

Em Portugal, a distribuição apresenta frequências de utilização variadas. Uma pequena percentagem, cerca de 10%, relatou quase nunca utilizar estratégias de moderação. Aproximadamente 5% os usam raramente. Uma parcela mais considerável, em torno de 30%, utiliza-os algumas vezes. Outros 25% utilizam essas estratégias com frequência e cerca de 30% sempre utilizam estratégias de moderação em suas salas de aula digitais.

Na Suécia, há uma tendência notável para uma utilização menos frequente. Uma maioria significativa, cerca de 55%, relatou quase nunca utilizar estratégias de moderação. Cerca de 10% raramente os utilizam e aproximadamente 20% os utilizam algumas vezes. Apenas cerca de 10% dos entrevistados utilizam estas estratégias com frequência e apenas 5% implementam sempre estratégias de moderação.

Na Turquia, a utilização é distribuída de forma mais uniforme. Cerca de 10% dos entrevistados relataram quase nunca usar estratégias de moderação. Cerca de 10% raramente os utilizam, enquanto uma parcela substancial, aproximadamente 35%, os utiliza algumas vezes. Outros 25% dos entrevistados usam essas estratégias com frequência e cerca de 20% sempre implementam estratégias de moderação em seus ambientes digitais de aprendizagem.

Globalmente, Portugal apresenta uma maior frequência de utilização, com uma parcela considerável de inquiridos a utilizar frequentemente ou sempre estas estratégias. A Áustria apresenta uma distribuição equilibrada com utilização moderada. Em contraste, a Suécia tem uma maioria significativa que quase nunca utiliza estas estratégias, indicando uma baixa taxa de adoção. A Turquia apresenta uma distribuição mais uniforme, sugerindo um nível moderado de implementação em diferentes frequências.

Aspetos mais relevantes das atividades de moderação

Durante a pandemia, o papel das atividades de moderação dos professores tornou-se cada vez mais crucial. Considerou-se importante compreender os aspetos mais relevantes destas atividades, centrando-se em três áreas fundamentais: feedback ao trabalho dos alunos, esclarecimento de dúvidas dos alunos e acompanhamento do trabalho colaborativo dos alunos. Cada uma das subsecções a seguir focará nesses aspetos específicos, apresentando os resultados da pesquisa:

Feedback sobre o trabalho dos alunos



Quadro 15- Importância do Feedback no trabalho dos alunos

Na Áustria, quase 80% dos inquiridos consideram que o feedback é o mais importante, com uma proporção menor a considerá-lo bastante importante (20%). Apenas uma pequena fração o considera ligeiramente importante ou menos importante.

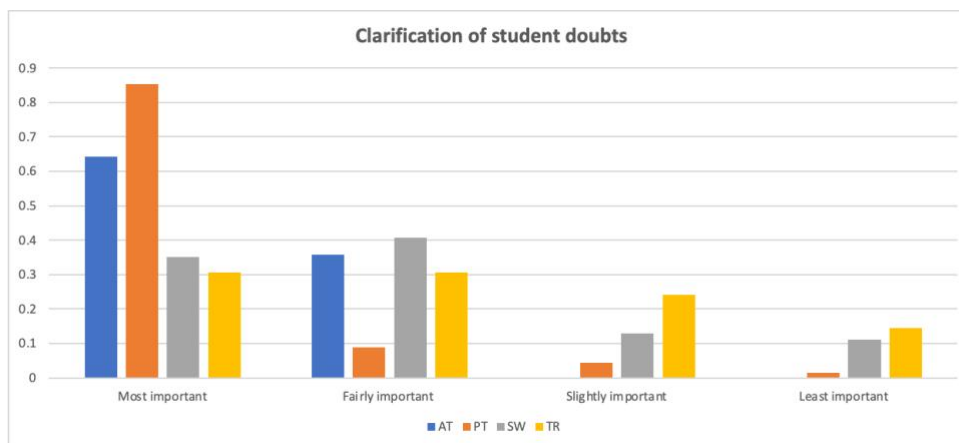
Em Portugal, cerca de 90% dos inquiridos classificam o feedback como o mais importante, tornando-o no país que mais valoriza o feedback. Cerca de 5% consideram-no bastante importante e os restantes consideram-no pouco importante ou menos importante.

Na Suécia, cerca de 75% consideram o feedback o mais importante. Uma parcela significativa, cerca de 15%, classifica-a como bastante importante, com cerca de 5% a considerá-la ligeiramente importante e uma percentagem igual a considerá-la menos importante.

Na Turquia a perspetiva é mais variada. Embora cerca de 60% considerem o feedback o mais importante, 30% o consideram bastante importante. Os restantes 10% estão divididos entre ligeiramente importantes e menos importantes, com a categoria menos importante ligeiramente superior à dos outros países.

É consensual que o feedback sobre o trabalho dos alunos é muito valorizado, com forte preferência pela sua extrema importância, particularmente em Portugal e na Áustria. A Suécia e a Turquia também reconhecem a sua importância, mas apresentam uma gama de opiniões um pouco mais diversificada.

Esclarecimento de dúvidas dos alunos



Quadro 16- Importância do esclarecimento das dúvidas dos alunos

Os resultados mostram diferentes graus de importância atribuídos a este aspeto entre os países.

Na Áustria, aproximadamente 70% dos inquiridos consideram o esclarecimento das dúvidas dos alunos o mais importante. Cerca de 20% consideram-no bastante importante, estando os restantes inquiridos divididos entre pouco importante (5%) e menos importante (5%).

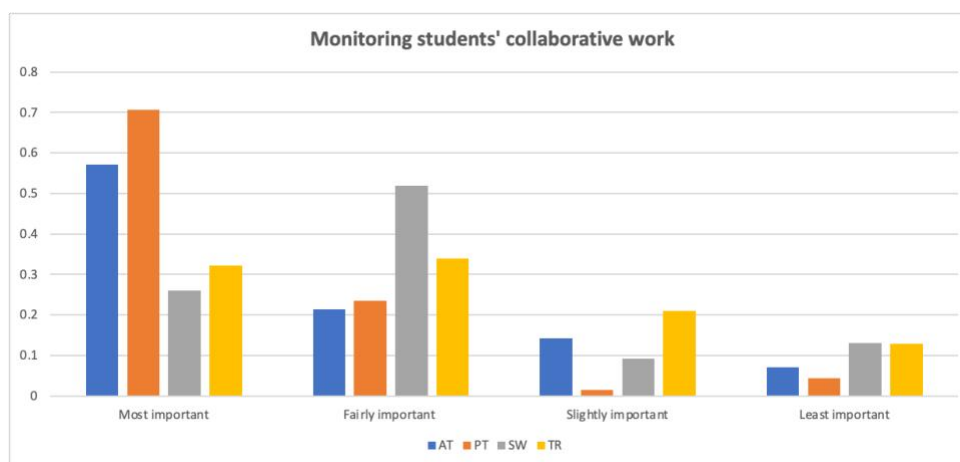
Em Portugal, uma esmagadora maioria de 90% dos inquiridos considera-o o mais importante, indicando uma elevada prioridade dada à resolução das dúvidas dos alunos. Cerca de 5% consideram-no bastante importante, com percentagens insignificantes considerando-o pouco importante ou menos importante.

Na Suécia, cerca de 40% dos inquiridos consideram-na a mais importante e uma percentagem semelhante considera-a bastante importante (35%). Há um segmento notável que o considera pouco importante (15%) e uma pequena parcela o considera menos importante (10%).

Na Turquia, as respostas são mais variadas. Cerca de 35% consideram-no o mais importante e uma parcela significativa (30%) considera-o bastante importante. Outros 20% consideram-no ligeiramente importante e cerca de 15% consideram-no menos importante.

Globalmente, o gráfico destaca que o esclarecimento das dúvidas dos alunos é visto como fundamental, especialmente em Portugal, onde é considerado mais importante pela grande maioria. A Áustria também atribui grande importância a este aspeto, embora com um pouco menos consenso. A Suécia e a Turquia apresentam opiniões mais diversas, com partes significativas dos inquiridos a considerarem-na bastante importante ou até menos crítica.

Acompanhamento do trabalho colaborativo dos alunos



Quadro 17- Importância do Acompanhamento do trabalho colaborativo dos alunos

Os resultados revelam níveis variados de ênfase neste aspeto entre os países:

Na Áustria, cerca de 65% dos inquiridos consideram que a monitorização do trabalho colaborativo é a mais importante. Cerca de 20% consideram-no bastante importante, com uma proporção menor a considerá-lo ligeiramente importante (10%) e menos importante (5%).

Em Portugal, a monitorização do trabalho colaborativo é altamente priorizada, com 70% dos entrevistados classificando-o como o mais importante. Cerca de 15% consideram-no bastante importante, enquanto segmentos mais pequenos consideram-no pouco importante (10%) ou menos importante (5%).

Na Suécia, as respostas são distribuídas de forma mais uniforme. Aproximadamente 30% dos entrevistados consideram-no o mais importante, e um segmento maior, cerca de 45%, considera-o bastante importante. Cerca de 10% consideram-no pouco importante e 15% consideram-no menos importante.

Na Turquia, as opiniões são diversas. Cerca de 30% dos entrevistados consideram-no o mais importante, enquanto 25% consideram-no bastante importante. Outros 20% consideram-no ligeiramente importante e 15% consideram-no menos importante.

Os resultados indicam que o acompanhamento do trabalho colaborativo dos estudantes é altamente valorizado em Portugal e na Áustria, sendo que a maioria em ambos os países o considera o mais importante. Em contraste, a Suécia e a Turquia apresentam opiniões mais variadas, com porções significativas de entrevistados classificando-as como bastante importantes ou menos críticas.

A análise combinada dos três gráficos revela diferenças significativas nas perceções entre a Áustria, Portugal, Suécia e Turquia (TR).

Feedback sobre o trabalho dos alunos: No geral, o feedback sobre o trabalho dos alunos é altamente valorizado em todos os países. Em Portugal, quase 90% dos inquiridos consideram-no o mais importante, indicando o nível de importância mais elevado entre os quatro países. A Áustria segue de perto, com cerca de 80% a classificá-la como a mais importante. A Suécia também valoriza o feedback, com 75% a considerá-lo o mais importante, enquanto a Turquia mostra uma perspetiva mais variada, com 60% a classificá-lo como o mais importante e 30% como bastante importante.

Esclarecimento de Dúvidas dos Alunos: O esclarecimento das dúvidas dos alunos é visto como crucial, especialmente em Portugal, onde 90% dos inquiridos o consideram o mais importante. A Áustria também atribui grande importância a este aspeto, com cerca de 70% a considerá-lo o mais importante. A Suécia e a Turquia apresentam opiniões mais diversas; na Suécia, 40% consideram-no como o mais importante e 35% como bastante importante, enquanto na Turquia, apenas 35% consideram-no como o mais importante, com outros 30% considerando-o como bastante importante e 20% como ligeiramente importante.

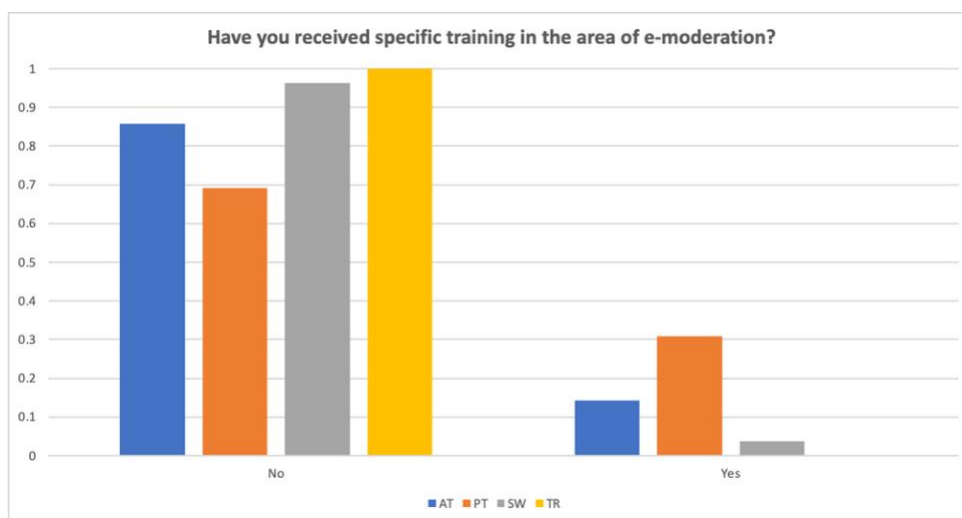
Monitorizado o Trabalho Colaborativo dos Alunos: Há uma variação notável na importância percebida do monitorização do trabalho colaborativo. Portugal volta a dar grande valor a este aspeto, com 70% dos inquiridos a considerá-lo o mais importante. A Áustria vem em seguida, com 65% classificando-o como o mais importante. Em contrapartida, a Suécia apresenta opiniões mais equilibradas, com apenas 30% a considerá-la a mais importante e 45% a considerá-la bastante importante. A Turquia apresenta as opiniões mais diversas, com 30% considerando-a mais importante, 25% bastante importante e 20% ligeiramente importante.

Os dados destacam diferenças significativas nas prioridades educativas entre os quatro países. Portugal atribui consistentemente a maior importância a todos os três aspetos – feedback, esclarecimento de dúvidas e monitorização do trabalho colaborativo. A Áustria também valoriza muito estes aspetos, mas em menor grau. A Suécia e a Turquia apresentam opiniões mais variadas, com uma parte notável dos inquiridos nestes países a classificar estes aspetos como razoavelmente ou ligeiramente importantes.

Formação específica na área da e-moderação

O gráfico a seguir fornece uma visão geral detalhada da prevalência de treinamento específico em moderação eletrónica entre educadores em diferentes países.

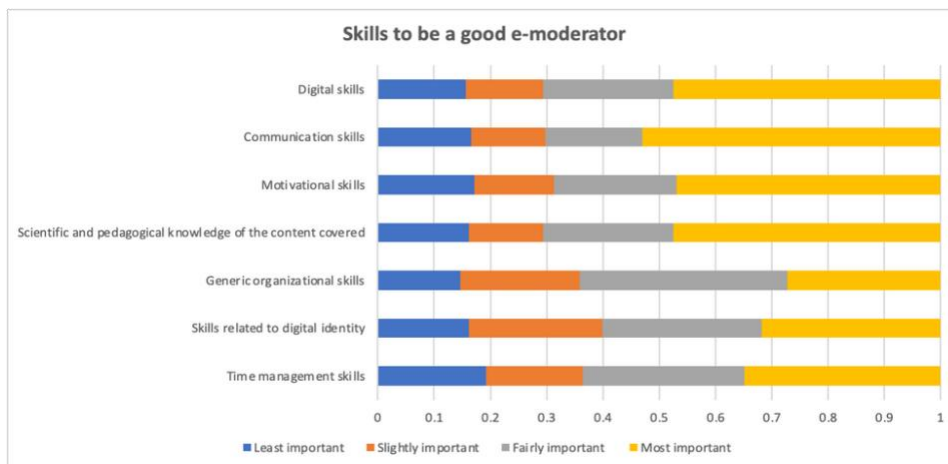
Quadro 18- Formação específica na área de e-moderação



Na Áustria, a grande maioria dos inquiridos, aproximadamente 85%, não recebeu formação específica em moderação eletrónica, enquanto apenas cerca de 15% recebeu essa formação. Em Portugal, cerca de 75% dos inquiridos não realizaram formação em e-moderação, mas cerca de 25% o fizeram, marcando a percentagem mais elevada de indivíduos formados entre os quatro países. A Suécia apresenta uma esmagadora maioria de cerca de 95% dos inquiridos que não receberam formação em moderação eletrónica, com uma percentagem muito pequena, aproximadamente 5%, que recebeu formação. Na Turquia, quase todos os inquiridos, aproximadamente 99%, não receberam formação específica em moderação eletrónica, sendo que apenas uma percentagem insignificante, cerca de 1%, recebeu essa formação. Estes dados destacam uma necessidade significativa de maior desenvolvimento profissional na moderação eletrónica nestes países, particularmente na Turquia e na Suécia.

Isto indica uma falta geral de formação específica em moderação eletrónica entre os inquiridos, com algumas diferenças notáveis entre países.

Habilidades para ser um bom moderador eletrónico



Quadro 19- Habilidades para ser um bom e-moderador

O gráfico de barras ilustra a importância percebida de várias habilidades necessárias para ser um bom moderador. As competências avaliadas incluem competências digitais, competências de comunicação, competências motivacionais, conhecimentos científicos e pedagógicos dos conteúdos abordados, competências organizacionais genéricas, competências relacionadas com a identidade digital e competências de gestão de tempo.

As competências digitais são consideradas altamente importantes, com aproximadamente 60% dos inquiridos a considerá-las as mais importantes, 25% a considerá-las bastante importantes, 10% a classificá-las como ligeiramente importantes e uma pequena fração, cerca de 5%, a considerá-las menos importantes. As competências de comunicação são igualmente valorizadas, com quase 55% dos inquiridos a classificá-las como as mais importantes, 30% como bastante importantes, 10% como ligeiramente importantes e cerca de 5% como as menos importantes.

As competências motivacionais são consideradas cruciais por cerca de 50% dos entrevistados que as consideram as mais importantes, 30% que as classificam como bastante importantes, 15% que as consideram ligeiramente importantes e uma pequena parcela, aproximadamente 5%, que as considera as mais importantes. menos importante. O conhecimento científico e pedagógico do conteúdo abordado também é muito valorizado, sendo que 45% dos entrevistados o classificam como o mais importante, 35% como bastante importante, 15% como pouco importante e 5% como o menos importante.

As competências organizacionais genéricas são consideradas mais importantes por cerca de 40% dos entrevistados, bastante importantes por 35%, ligeiramente importantes por 15% e menos importantes por 10%. As competências relacionadas com a identidade digital são classificadas como as mais importantes por cerca de 35% dos inquiridos, bastante importantes por 30%, ligeiramente importantes por 20% e menos importantes por 15%.

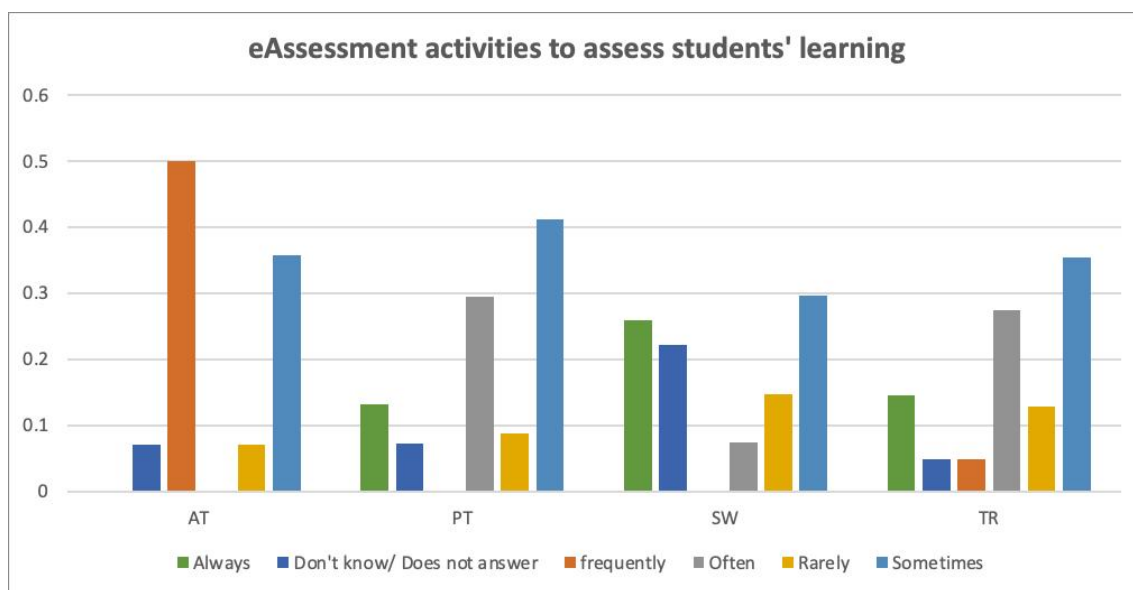
As competências de gestão do tempo são cruciais para os moderadores eletrónicos, com cerca de 55% dos inquiridos a classificá-las como as mais importantes, 25% como bastante importantes, 15% como ligeiramente importantes e 5% como as menos importantes.

Em resumo, as competências digitais, as competências de gestão do tempo e as competências de comunicação são classificadas como as mais importantes para os moderadores eletrónicos pela maioria dos inquiridos. As competências motivacionais e o conhecimento científico e pedagógico dos conteúdos abordados são também muito valorizados. As competências organizacionais genéricas e as competências relacionadas com a identidade digital são importantes, mas em menor grau. Isto indica um amplo consenso sobre as competências críticas necessárias para uma moderação eficaz.

E-AVALIAÇÃO

Frequência das atividades de eAssessment para avaliar a aprendizagem do aluno

A pesquisa teve como objetivo investigar a frequência de utilização de atividades de eAssessment para avaliar a aprendizagem dos alunos. Foi perguntado aos participantes com que frequência eles usam atividades de eAssessment para avaliar a aprendizagem dos alunos. O gráfico a seguir mostra a distribuição das respostas:



Quadro 20- Frequência das atividades do eAssessment para avaliar a aprendizagem dos alunos

O gráfico de barras mostra a frequência do envolvimento em atividades de eAssessment nos quatro países e as respostas são categorizadas em seis frequências: Sempre, Não sei/Não responde, Frequentemente, Frequentemente, Raramente e Às vezes.

Os dados revelam padrões distintos na frequência do envolvimento na eAssessment na Áustria, Portugal, Suécia e Turquia.

Na Áustria, a maioria dos inquiridos participa frequentemente em atividades de eAssessment, com mais de 50% a selecionar "Frequentemente", enquanto cerca de 30% indicaram "Não sei/Não responde", e foram observadas respostas mínimas para "Sempre", "Raramente", e às vezes'.

Em Portugal, "Não sei/Não responde" é a resposta mais comum, representando cerca de 35%, seguida de perto por "Frequentemente" com cerca de 30%, sendo "Sempre" e "Às vezes" menos comuns e "Raramente" tendo representação mínima.

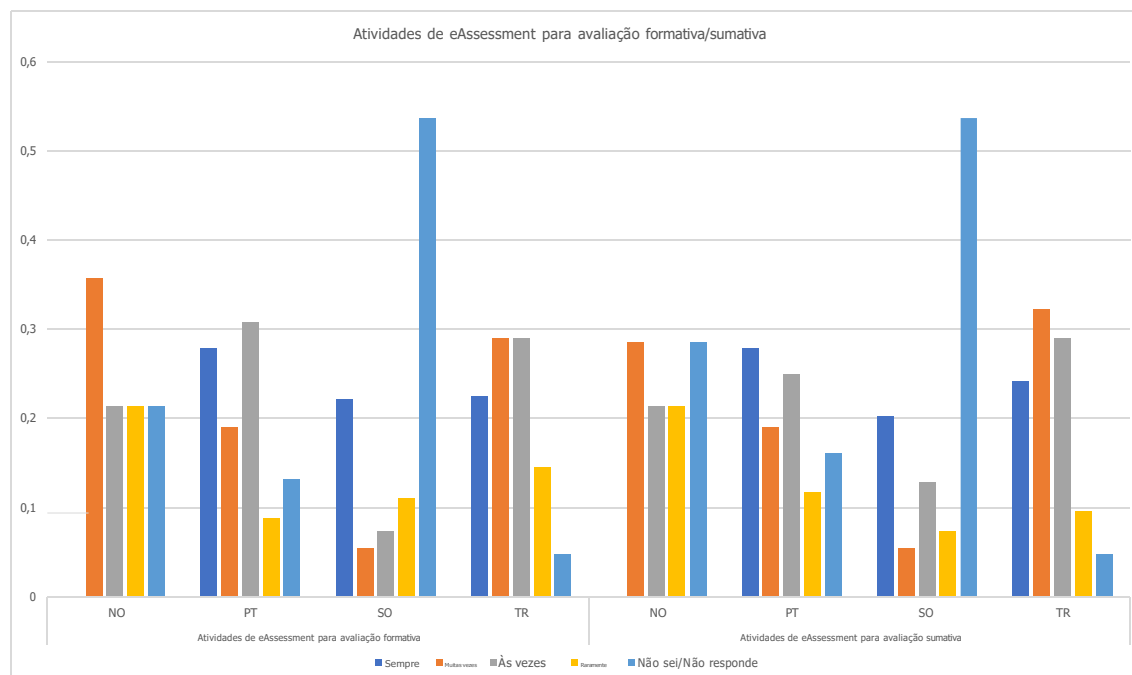
A Suécia mostra uma tendência semelhante, com "Não sei/Não responde" representando aproximadamente 35% das respostas, e um envolvimento significativo também observado em "Sempre" e "Frequentemente", cada um com cerca de 20-25%, enquanto "Muitas vezes" e 'Raramente' são menos comuns.

Na Turquia, “Não sei/Não responde” é novamente a resposta mais prevalente, com cerca de 35%, com “Frequentemente” e “Às vezes” em torno de 20-25% cada, e “Sempre” e “Frequentemente” tendo menos representação .

Os resultados revelam que existe uma variação significativa na frequência do envolvimento em atividades de eAssessment nos quatro países. A Áustria destaca-se com uma elevada frequência de respostas “Frequentemente”, indicando uma utilização consistente de atividades de eAssessment. Portugal, Suécia e Turquia, por outro lado, têm uma proporção substancial de inquiridos que seleciona “Não sabe/Não responde”, sugerindo algum nível de incerteza ou não envolvimento nas atividades de eAssessment. Apesar destas variações, é evidente que as práticas de eAssessment estão integradas, até certo ponto, nos quatro países, com uma parte notável dos inquiridos a indicar envolvimento regular nestas atividades, com frequência ou frequência.

Atividades de eAssessment para avaliação formativa/sumativa

O inquérito pretendia explorar a utilização de atividades de eAssessment tanto em avaliações formativas como sumativas, proporcionando uma visão de como as ferramentas digitais são integradas nos processos de avaliação educacional. Especificamente, os entrevistados foram questionados sobre o seu envolvimento com atividades de eAssessment, tanto para fins formativos como sumativos. Os resultados sintetizados no gráfico seguinte oferecem uma visão detalhada da frequência e extensão das práticas de eAssessment entre educadores em vários países.



Quadro 21- Atividades de eAssessment para avaliação formativa/sumativa

Áustria:

Teste formativo: as respostas mais comuns são “Frequentemente” e “Às vezes”, com menos entrevistados selecionando “Sempre” (azul). ‘Raramente’ (amarelo) e ‘Não sei/Não responde’ têm representação mínima.

Avaliação Sumativa: Semelhante à avaliação formativa, predominam ‘Frequentemente’ e ‘Às vezes’, seguidos de ‘Sempre’ (azul).

Portugal:

Teste formativo: As respostas são bastante equilibradas, sendo “Às vezes” e “Não sei/Não responde” as mais comuns. ‘Frequentemente’ e ‘Sempre’ também são significativos.

Avaliação Sumativa: A distribuição é semelhante, com ‘Às vezes’ e ‘Não sei/Não responde’ no início, seguidos de ‘Frequentemente’ e ‘Sempre’.

Suécia:

Teste formativo: ‘Não sabe/Não responde’ é a resposta predominante, indicando um elevado nível de incerteza ou não resposta. ‘Sempre’ e ‘Frequentemente’ também são notáveis, sendo ‘Às vezes’ e ‘Raramente’ menos comuns.

Avaliação Sumativa: Semelhante à avaliação formativa, “Não sei/Não responde” é dominante, sendo “Sempre” e “Frequentemente” também significativos.

Turquia:

Teste formativo: As respostas são variadas, sendo ‘Frequentemente’ e ‘Às vezes’ as mais comuns, seguidas de ‘Sempre’. ‘Raramente’ (amarelo) e ‘Não sei/Não responde’ têm representação notável.

Avaliação Sumativa: A distribuição é semelhante à avaliação formativa, com “Frequentemente” e “Às vezes” no topo, seguidos de “Sempre” e “Não sei/Não responde”.

Estes resultados indicam uma abordagem diversificada às atividades de eAssessment nos quatro países. A Áustria mostra uma utilização regular de atividades de eAssessment, sendo “Frequentemente” e “Às vezes” as respostas mais frequentes. Portugal apresenta uma distribuição equilibrada com respostas significativas em todas as categorias, incluindo um elevado nível de incerteza ou não resposta. A Suécia destaca-se com um elevado nível de “Não sei/Não responde”, sugerindo incerteza ou falta de envolvimento nas atividades de eAssessment. A Turquia apresenta uma distribuição variada, com presença em todas as categorias de resposta, indicando uma abordagem diversificada à eAssessment.

Frequência das tarefas de eAssessment

Na pesquisa, os participantes foram questionados sobre a frequência das tarefas de eAssessment. Os resultados são mostrados no gráfico a seguir:

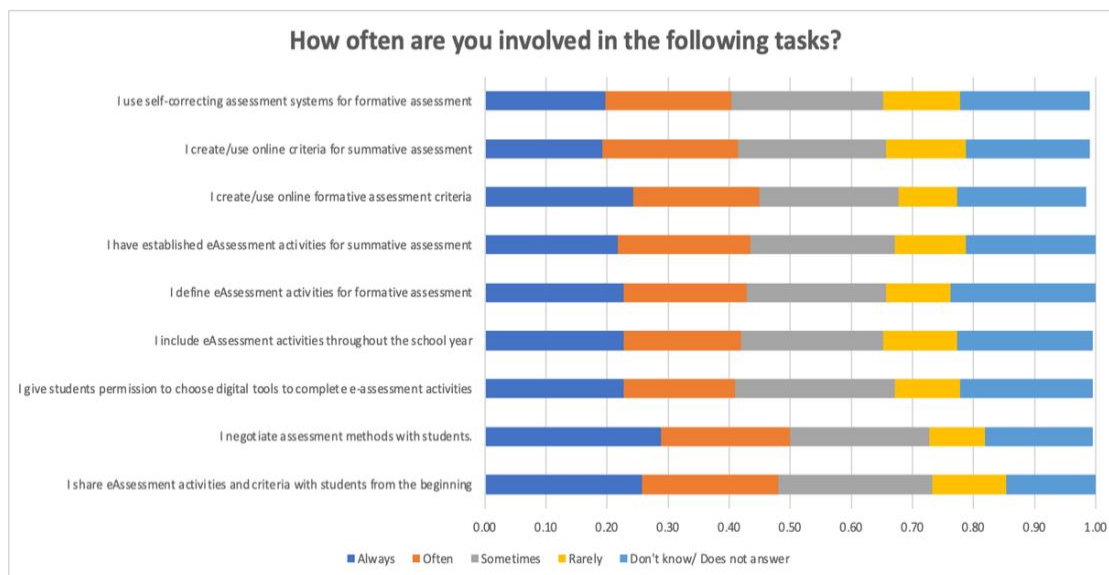


Gráfico 22- Frequência das tarefas de eAssessment

O envolvimento em diversas tarefas de eAssessment entre os entrevistados mostra um padrão diversificado, mas consistente. Uma parcela significativa dos educadores utiliza frequentemente sistemas de avaliação autocorretivos para avaliação formativa, com aproximadamente 35% sempre e cerca de 25% frequentemente envolvidos nesta prática. Da mesma forma, cerca de 30% dos inquiridos criam ou utilizam sempre critérios online para avaliação sumativa, e 25% o fazem frequentemente, indicando envolvimento regular nesta atividade. Quando se trata de criar ou utilizar critérios de avaliação formativa online, cerca de 35% sempre participam, com outros 25% frequentemente envolvidos. O estabelecimento de atividades de eAssessment para avaliação sumativa também é comum, com aproximadamente 30% sempre e 25% frequentemente envolvidos nesta tarefa. A definição de atividades de eAssessment para avaliação formativa também mostra um envolvimento regular, com cerca de 30% participando sempre e 25% participando frequentemente. Incluir atividades de eAssessment ao longo do ano letivo é uma prática frequente, com cerca de 30% sempre e 25% frequentemente envolvidos. Dar permissão aos alunos para escolherem ferramentas digitais para realizarem atividades de avaliação eletrônica é sempre praticado por aproximadamente 25% dos inquiridos, sendo que cerca de 20% o fazem frequentemente. Cerca de 25% dos entrevistados sempre negociam métodos de avaliação com os alunos, enquanto outros 15% se envolvem frequentemente nesta prática. Por último, a partilha de atividades e critérios de eAssessment com os alunos desde o início é praticada regularmente, com cerca de 25% sempre e 25% frequentemente envolvidos. Estas informações destacam uma forte integração das atividades de eAssessment nas práticas educativas, com vários graus de envolvimento em diferentes tarefas.

O gráfico de barras revela várias tendências importantes no envolvimento das atividades de eAssessment:

Elevado envolvimento: Uma parte significativa dos inquiridos “Sempre” ou “Frequentemente” envolve-se em atividades como a utilização de sistemas de avaliação autocorretivos, a criação de critérios online para avaliações formativas e sumativas e o estabelecimento de atividades de eAssessment.

Envolvimento moderado: Tarefas como definir atividades de eAssessment, incluindo estas atividades ao longo do ano letivo, e partilhar critérios com os alunos são moderadamente envolvidas, com uma combinação de respostas “Sempre”, “Frequentemente” e “Às vezes”.

Envolvimento variado: Há maior variabilidade em tarefas como dar permissão aos alunos para escolherem ferramentas digitais e negociar métodos de avaliação, com proporções notáveis de “Às vezes”, “Raramente” e “Não sei/Não responde”.

Frequência dos mecanismos de feedback

O chat a seguir apresenta os resultados da pesquisa referente à frequência das atividades do eAssessment utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos:

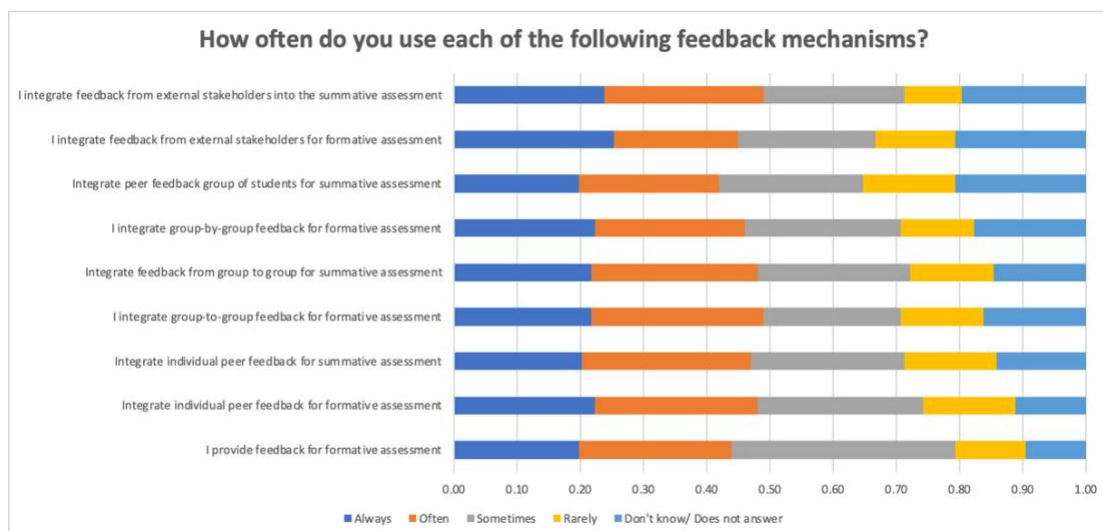


Gráfico 23- Frequência dos mecanismos de feedback

Esses resultados fornecem insights sobre a frequência de diversas atividades de feedback. Quando se trata de integrar o feedback das partes interessadas externas na avaliação sumativa, aproximadamente 25% dos inquiridos fazem-no sempre, enquanto cerca de 20% incorporam frequentemente esse feedback, indicando uma dependência significativa de conhecimentos externos. Da mesma forma, para avaliações formativas, cerca de 20% sempre e outros 20% integram frequentemente o feedback das partes interessadas externas, embora uns notáveis 25% não tenham certeza ou não forneçam uma resposta.

O feedback dos pares também desempenha um papel crítico nas avaliações. Para avaliações sumativas, a integração do feedback dos pares dos grupos de estudantes é sempre feita por cerca de 20% dos respondentes, e muitas vezes por cerca de 20%, sendo que o grupo maior, cerca de 25%, o faz algumas vezes. O feedback grupo a grupo para avaliação formativa faz com que cerca de 20% dos educadores sempre o incorporem, e aproximadamente 25% frequentemente, sugerindo que é uma prática comum, embora outros 20% às vezes usem esse método.

O feedback de grupo para grupo para avaliações sumativas é sempre integrado por aproximadamente 25% dos entrevistados e frequentemente por cerca de 20%, destacando a sua importância em contextos sumativos. Para avaliações formativas, o feedback de grupo para grupo é sempre utilizado por cerca de 20%, e muitas vezes por outros 20%, enquanto um número semelhante utiliza por vezes esta abordagem, indicando uma utilização equilibrada em diferentes frequências.

O feedback individual dos pares é outro mecanismo importante de feedback. Para avaliações sumativas, perto de 20% sempre integram feedback individual dos pares, com cerca de 20% fazendo isso com frequência e 25% às vezes. Para avaliações formativas, aproximadamente 20% sempre, 20% frequentemente e 20% às vezes usam feedback individual de pares, mostrando um envolvimento consistente com este método de feedback.

Finalmente, fornecer feedback para avaliação formativa é uma prática regular, com aproximadamente 25% dos entrevistados sempre envolvidos e cerca de 20% o fazendo frequentemente. Outros 20% por vezes fornecem feedback, indicando um forte compromisso global com o feedback da avaliação formativa entre os educadores.

Em resumo, estes resultados reflectem uma abordagem diversificada mas consistente à utilização de vários mecanismos de feedback em avaliações sumativas e formativas. Há uma proporção significativa de educadores que se envolvem regularmente com feedback externo e de pares, embora ainda exista um segmento considerável que é incerto ou menos frequentemente envolvido nestas práticas. As categorias 'Sempre' e 'Frequentemente' apresentam presença significativa em todas as tarefas, indicando uso regular desses métodos de feedback. "Às vezes" e "Raramente" também têm uma representação considerável, sugerindo que, embora alguns educadores estejam fortemente envolvidos, outros são menos frequentes na utilização destas práticas. A categoria "Não sei/Não responde" também é significativa em diversas tarefas, apontando para um grau de incerteza ou falta de envolvimento em mecanismos de feedback específicos. No geral, os resultados refletem uma abordagem diversificada à utilização do feedback nas avaliações educativas, com níveis variados de envolvimento em diferentes métodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 perturbou significativamente os sistemas educativos em todo o mundo, obrigando os países a adotarem diversas estratégias para garantir a continuidade da aprendizagem. Esta situação sem precedentes destacou a importância da preparação digital, dos quadros políticos flexíveis e do apoio direcionado aos estudantes vulneráveis. Diferentes países adotaram abordagens únicas baseadas nas infra-estruturas, recursos e filosofias educativas existentes. Neste relatório foram examinadas as respostas educativas de quatro países – Áustria, Portugal, Suécia e Turquia – durante a pandemia, analisando as suas estratégias, desafios e resultados.

A abordagem da Áustria à gestão da educação durante a pandemia de COVID-19 caracterizou-se pela descentralização da tomada de decisões e pela flexibilidade a nível escolar. O Ministério Federal forneceu orientações limitadas, o que resultou numa variação significativa na implementação do ensino à distância entre escolas. Os professores tiveram autonomia para organizar suas aulas utilizando diferentes plataformas digitais como Microsoft Teams e LMS. O objetivo principal durante o primeiro confinamento foi consolidar o conteúdo já aprendido antes de introduzir gradualmente novo material. Inicialmente, muitos professores não estavam preparados para o ensino digital. Isto levou à organização de sessões de formação interna nas escolas, conduzidas principalmente por professores de TI, para uniformizar a utilização de ferramentas digitais em todas as disciplinas. Uma proporção substancial de estudantes não dispunha de dispositivos digitais adequados no início da pandemia. O governo e as escolas envidaram esforços para fornecer os equipamentos necessários, reduzindo o número de alunos sem acesso de 16% para 2%.

A resposta de Portugal à pandemia foi marcada por medidas políticas rápidas e abrangentes concebidas para apoiar a aprendizagem à distância e garantir a continuidade educativa. O Ministério da Educação implementou diversas políticas, incluindo um portal abrangente de recursos online, princípios orientadores para o ensino à distância e um plano de ensino à distância através do Decreto-Lei nº. 14-G/2020. Roteiros tecnológicos foram desenvolvidos para ajudar as escolas a integrar as plataformas Microsoft e Google e um canal de TV. Foram emitidas orientações especiais para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, garantindo que recebessem recursos e apoio adequados durante a aprendizagem à distância.

A abordagem da Suécia foi relativamente moderada, com as escolas a permanecerem abertas na sua maior parte, mas os exames nacionais foram cancelados e as instituições de ensino superior passaram para o ensino à distância. Ao contrário de muitos países, as escolas suecas permaneceram abertas, tendo apenas os exames nacionais sido cancelados para reduzir o risco de transmissão da COVID-19. A Suécia tinha uma forte infraestrutura digital pré-existente, o que facilitou uma transição mais suave para a aprendizagem à distância. Ferramentas como plataformas digitais já eram amplamente utilizadas e foram ainda mais utilizadas durante a pandemia. Foram abertas exceções para alunos com necessidades especiais que enfrentavam dificuldades com o ensino à distância, permitindo-lhes frequentar a escola presencialmente para receber o apoio necessário.

A resposta da Turquia envolveu uma transição rápida para o ensino à distância, facilitada por infraestruturas digitais pré-existentes e investimentos significativos para melhorá-la. O Ministério da Educação Nacional (MoNE) aprimorou a plataforma EBA (Education IT Network) para apoiar o ensino remoto aprendizagem, fornecendo conteúdo de cursos e materiais de aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Colaborações com operadoras GSM proporcionaram aos alunos acesso gratuito à Internet para participar de aulas online. O MoNE também desenvolveu programas de desenvolvimento profissional para professores em colaboração com a UNESCO, centrando-se na melhoria das competências de ensino digital.

Estas abordagens diferentes realçam a importância da preparação digital, da flexibilidade na implementação de políticas e do apoio direcionado às populações estudantis vulneráveis na gestão da educação durante crises globais. A abordagem descentralizada da Áustria permitiu que as escolas se adaptassem com base nas suas necessidades específicas, enquanto as políticas abrangentes de Portugal garantiram uma resposta uniforme em todo o país. A estratégia da Suécia de manter as escolas abertas manteve a estabilidade para os alunos, mas exigiu sistemas de apoio digital robustos para gerir potenciais transições para a aprendizagem à distância. A rápida melhoria da plataforma digital e o fornecimento de acesso à Internet por parte da Turquia garantiram a continuidade da educação, apesar dos desafios iniciais.

O inquérito realizado forneceu informações sobre a utilização de ferramentas digitais, estratégias de moderação e métodos de avaliação durante a pandemia de COVID-19 em quatro países: Áustria, Portugal, Suécia e Turquia.

A pandemia exigiu uma mudança para a aprendizagem remota, provocando mudanças significativas na utilização e aquisição de tecnologia entre os educadores. A pesquisa revelou várias tendências importantes nesse sentido. Um dos mais notáveis foi o aumento universal nas aquisições de computadores portáteis, particularmente na Áustria e na Suécia. Esta tendência reflete a necessidade crescente de soluções de trabalho e aprendizagem móveis e flexíveis. Além disso, a Turquia registou um crescimento substancial nas aquisições de smartphones e tablets, indicando uma forte mudança no sentido da conectividade móvel. Da mesma forma, a Suécia registou um aumento significativo na utilização de tablets, enquanto Portugal demonstrou aumentos equilibrados tanto em computadores portáteis como em tablets. Os padrões de utilização revelaram ainda que os smartphones eram muito utilizados na Turquia e em Portugal, sublinhando o seu papel central na comunicação e na aprendizagem. Em contraste, os computadores portáteis foram os principais dispositivos utilizados para o ensino à distância na Áustria e na Suécia, alinhando-se com as suas tendências de aquisição. Embora o uso de desktops esteja diminuindo, eles continuam relativamente comuns na Áustria.

Em termos da utilidade percebida dos serviços educativos durante a pandemia, várias ferramentas foram altamente valorizadas. Portfólios eletrónicos, testes on-line, seminários virtuais, materiais multimédia interativos e materiais de apoio às aulas foram considerados muito úteis ou úteis por 80-90% dos entrevistados. Estas ferramentas desempenharam um papel crucial na manutenção da continuidade na educação, permitindo avaliações, facilitando a colaboração e proporcionando acesso a materiais de aprendizagem. Ferramentas de software como software de vídeo, software gráfico, software de processamento de texto e software de apresentação também foram muito apreciadas, refletindo o seu papel essencial na criação e disseminação de conteúdo. No entanto, algumas ferramentas receberam respostas mistas, com simulações, listas de discussão internas e podcasts/vodcasts suscitando opiniões variadas sobre a sua utilidade educacional.

No geral, houve uma clara preferência por ferramentas digitais móveis e flexíveis, impulsionada pela necessidade de acesso remoto e versatilidade em ambientes de ensino e aprendizagem. Esta mudança não só facilitou a continuação da educação durante a pandemia, mas também destacou a importância crítica da adaptação às soluções digitais face a desafios sem precedentes.

As estratégias de moderação são cruciais para a gestão de ambientes digitais de aprendizagem, especialmente durante períodos de confinamento. A pesquisa destacou diferenças significativas na adoção e frequência de estratégias de moderação nos quatro países.

A Áustria e Portugal demonstraram elevadas taxas de adoção, com aproximadamente 70-80% dos inquiridos a utilizar regularmente estratégias de moderação. Esta elevada taxa reflete um forte reconhecimento da importância da moderação na manutenção do envolvimento e na gestão eficaz das interações online. Em contraste, a Suécia teve cerca de 70% dos entrevistados que relataram não utilizar estratégias de moderação, indicando uma lacuna significativa na implementação destas práticas. A Turquia apresentou uma taxa de adoção moderada, com cerca de 60% dos entrevistados utilizando estratégias de moderação.

Os principais aspetos da moderação também foram examinados. O feedback sobre o trabalho dos alunos foi altamente valorizado em todos os países, especialmente em Portugal e na Áustria, onde quase 80-90% dos inquiridos o consideraram o aspeto mais importante. O esclarecimento das dúvidas dos alunos foi visto como crucial, especialmente em Portugal, onde 90% dos inquiridos o consideraram o aspeto mais importante da moderação. A monitorização do trabalho colaborativo foi altamente priorizada em Portugal e na Áustria, enquanto a Suécia e a Turquia mostraram opiniões mais variadas, com porções significativas considerando-o bastante ou ligeiramente importante.

Estes resultados sublinham o papel crítico das estratégias de moderação em ambientes de aprendizagem digital. Enfatizam a necessidade de formação abrangente e implementação consistente para melhorar a qualidade da educação online. Garantir que os educadores estejam bem equipados para gerir eficazmente as salas de aula digitais é essencial para manter o envolvimento e apoiar a aprendizagem dos alunos, especialmente em tempos difíceis como uma pandemia.

Os resultados do inquérito forneceram informações sobre a frequência e a utilização das atividades de eAssessment nos quatro países estudados.

A Áustria demonstrou uma elevada frequência de envolvimento em atividades de avaliação eletrónica, com mais de 50% dos inquiridos a utilizar frequentemente estes métodos. Em contraste, Portugal, Suécia e Turquia tiveram uma proporção significativa de inquiridos que estavam inseguros ou menos envolvidos em atividades de eAssessment, com cerca de 30-35% a selecionar "Não sei/Não responde".

Ao considerar a utilização do eAssessment para avaliação formativa e sumativa, a Áustria utilizou regularmente estes métodos para ambos os fins, sendo "Frequentemente" e "Às vezes" as respostas mais comuns. Portugal apresentou uma distribuição equilibrada, com respostas significativas em todas as categorias, incluindo um elevado nível de incerteza. A Suécia apresentou um elevado nível de incerteza ou de não resposta, especialmente nas avaliações sumativas, refletindo potenciais

desafios ou lacunas nas suas práticas de eAssessment. A Turquia apresentou respostas variadas com presença em todas as categorias, indicando uma abordagem diversificada à eAssessment.

A frequência do envolvimento em tarefas específicas de eAssessment variou. Observou-se um elevado envolvimento em tarefas como a utilização de sistemas de avaliação de autocorreção e a criação de critérios online para avaliações, com uma parte significativa dos inquiridos frequentemente envolvida nestas atividades. Níveis moderados de envolvimento foram observados em atividades como a definição de atividades de eAssessment e a partilha de critérios com os alunos. No entanto, tarefas como permitir que os alunos escolham ferramentas digitais e negociar métodos de avaliação mostraram maior variabilidade no envolvimento, refletindo diferentes níveis de adoção e implementação nos países pesquisados.

Os mecanismos de feedback foram outro aspecto crítico da eAssessment. Houve um envolvimento consistente com mecanismos de feedback externos e de pares, com uma parcela significativa de educadores integrando regularmente estes métodos em avaliações formativas e sumativas. As categorias “Sempre” e “Frequentemente” apresentaram presença significativa em todas as tarefas de feedback, indicando o uso regular desses métodos de feedback. Em contraste, as categorias “Às vezes” e “Raramente” apontaram para um envolvimento menos frequente por parte de alguns educadores, destacando áreas para potenciais melhorias na aplicação consistente de mecanismos de feedback.

No geral, os resultados sublinham o papel crucial da eAssessment no apoio à aprendizagem dos alunos durante a pandemia. Enfatizam a necessidade de práticas de eAssessment robustas e flexíveis, de formação abrangente para educadores e da integração de mecanismos de feedback eficazes para melhorar a qualidade da educação digital. À medida que os países continuam a enfrentar os desafios colocados pela pandemia, estes conhecimentos podem orientar o desenvolvimento e a implementação de estratégias de eAssessment mais eficazes para apoiar os resultados de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

Ahmed, N., Bhatnagar, P., Islam, MS, & Alam, S. (2020). COVID-19 e estratégias de liderança não convencionais para apoiar a aprendizagem dos alunos no Sul da Ásia: Comentários de Bangladesh, Índia e Paquistão. *Estudos Internacionais em Administração Educacional (CCEAM), 48*(3), 87–94.

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregação Educativa em Tempos de Pandemia: Balanço das Ações Iniciais durante o Isolamento Social pela Covid-19 na Argentina. * Revista Internacional de Educação para a Justiça Social, 9*(3e), 25–43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

Arik, BM (2020, 24 de março). Türkiye'de Koronavirüsün Eğitime Etkileri – II: Uzaktan Eğitim Nasıl Olacak e bu Süreçte Neler Dikkate Alınmalı? [Postagem no blog]. Obtido de <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-ii-uzaktan-egitim-nasilolacak-ve-bu-surecte-neler-dikkate-alinmali/>

Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, RM (2020). Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português. Obtido em <http://www.op-edu.eu>

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları e Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-124.

Bozkurt, A. (2020a). A pandemia de Coronavírus (Covid-19) ocorreu e a pandemia ocorreu durante a pandemia de coronavírus: paradigmas normais e ideais. *Açıköğretim Uygulamaları e Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142.

Bozkurt, A. e Sharma, RC (2020). Ensino remoto emergencial em um momento de crise global devido à pandemia do CoronaVírus. *Revista Asiática de Educação a Distância, 15*(1), 1-6.

Braun, D. e Capano, G. (2010, 22 a 27 de março). Artigo introdutório: O elo perdido – Ideias políticas e instrumentos políticos. Artigo apresentado no European Consortium for Political Research, Münster, Alemanha. Obtido em <https://ecpr.eu/Filestore/paperproposal/a4357e25-a9b2-4455-89f1-0d6c2ff9f2e2.pdf>

Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (nd). 8 Punkte [página da Web]. Obtido em <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>

Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (nd). Holiday-Ninja-Pass Winterregelung für die Ferien Ausbau der PCR-Testungen an den Schulen (p. 1).

Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (nd). Historische Entwicklung des österreichischen Schulwesens [Página da Web]. Obtido de https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/school_syst/hist_school_syst.html

Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (nd). Schnelltests em Schulen ab Dezember [Página da Web]. Obtido em <https://www.schule.at/bildungsnews/schule-und-corona/schnelltests-inschulen-ab-dezember>

Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (nd). Hygiene- und Präventionsmaßnahmen [Página Web]. Obtido em <https://www.schule.at/bildungsnews/schule-undcorona/hygiene-und-praeventionsmassnahmen>

Çelikdemir, K. (2020, 19 de janeiro). COVID-19 Salgınında Öğrenmenin Sürdürülmesi [Postagem no blog]. Obtido em <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi>

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpin ´ski Z., & Mazza, J. (2020). O provável impacto da COVID-19 na educação: Reflexões baseadas na literatura existente e em conjuntos de dados internacionais. *EUR 30275 EN*, Serviço de Publicações da UE, Luxemburgo.

Eken, Ö., Tosun, N., & Eken, DT (2020). Covid-19 salgını ile acil e zorunlu uzaktan eğitime geçiş: general bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 113-128.

Educação Internacional. (2020). Princípios Orientadores sobre a Pandemia da COVID-19. Obtido em <https://www.eiie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic>

Gençoğlu, C., & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. *Journal of History School (JOHS), 13*(46), 1648-1673.

Holguín, CE e Sandoval, PRG (2020). Resista à Covid-19. Intersecções na Educação de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educação para a Justiça Social, 9*(3e), 7–23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>

Kuyurtar, D. (2021). Farklı kariyer evresindeki öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde Eğitim Bilişim Ağı kalite standartlarının incelenmesi [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Marmara, Instituto de Ciências da Educação, Istanbul.

Liebowitz, D., González, P., Hooge, E. e Lima, G. (2018). Avaliações da OCDE sobre recursos escolares: Portugal 2018. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educativas. *Educação & Sociedade, 27*(94), 47–69.

ME/Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEst) (Coordenação); Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, Direção-Geral de Educação, Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (Colaboração). (2020). Estamos com as Escolas: Conhecer para apoiar. Medidas educativas e resultados do questionário às escolas. MEU. Obtido em <http://www.dgeec.mec.pt>

M. Reimers, F. e Schleicher, A. (2020). Um Quadro para Orientar uma Resposta Educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020. OCDE. https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf

Müller, P. (2018). Les politiques publiques (12a ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

OCDE. (2014). Perspectivas da política educativa – Portugal. OCDE.

Özer, M. (2020a). A contribuição da capacidade reforçada do sistema de ensino e formação profissional na Turquia para a luta contra a COVID-19. *Revista de Ensino Superior*.

Özer, M. (2020b). Ações de política educacional do Ministério da Educação Nacional em tempos de pandemia de COVID-19 na Turquia. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1124–1129.

Özer, M. (2020c). Educação e formação profissional como “um amigo necessitado” durante a pandemia de Coronavírus na Turquia. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Bartın, 9*(2), 1–7.

Reimers, FM (2022). *Ensino primário e secundário durante a COVID-19: Perturbações nas oportunidades educativas durante uma pandemia* (pág. 475). Natureza Springer.

Özer, M. e Suna, HE (2020). Covid-19 salgını e eğitim. Em Özer, A. Şeker e C. Korkut (Eds.), Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde (pp. 171-192).

Surel, Y. (2019). Aborda o cognitivo. Em L. Boussaguet, S. Jacquot e P. Ravinet (Eds.), Dictionnaire des politiques publiques, 5ª edição (pp. 78–86). Presses de Sciences Po.

Thoenig, J.-C. (2019). Política pública. Em L. Boussaguet, S. Jacquot e P. Ravinet (Eds.), Dictionnaire des politiques publiques, 5ª edição (pp. 326–333). Presses de Sciences Po.

Nações Unidas. (2020, agosto). Resumo da política: Educação durante a Covid-19 e além. Obtido em https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf

Unesco. (2020a). Webinar de resposta educacional à COVID-19: Estratégias de ensino à distância: O que sabemos sobre eficácia? Relatório de síntese. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350>

Unesco. (2020b). Resposta educativa à Covid-19: quantos alunos correm o risco de não regressar à escola? Obtido em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>

Unesco. (2020c). Fechamento de escolas causado pelo Coronavírus (Covid-19). Obtido em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Unesco. (2020d). Covid-19: Uma crise global para o ensino e a aprendizagem. Obtido em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373233>

Unesco. (2020e). Respostas Nacionais da Educação ao COVID-19 Relatório Resumido da Pesquisa Online da UNESCO. Relatório de verão. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>