

## COVID-19 e ensino remoto: Uma breve revisão da literatura

Vítor Silva<sup>1</sup>

inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação

### RESUMO

Esta revisão da literatura identifica algumas práticas de aprendizagem remota e sintetiza alguns dos mais relevantes avanços na investigação em educação no decurso da pandemia de COVID-19. Baseia-se no estudo de literatura sobre temas como: educação em situações de emergência; equidade no acesso à educação; ensino a distância; ensino híbrido; ensino e aprendizagem de qualidade mediado pela tecnologia. Centra-se principalmente na revisão de estudos efetuados no âmbito da educação básica e secundária e tem como objetivo traçar uma perspetiva clara dos contextos de aprendizagem vivenciados no decurso da pandemia.

Embora a aprendizagem remota nunca tenha sido vivenciada antes em tão grande escala tornou-se possível identificar algumas boas práticas considerando, nomeadamente, a literatura emergente, comentários nos *media* académicos, informações publicadas em jornais da especialidade, documentos governamentais e de organizações relevantes.

As principais conclusões do estudo indicam que: o ensino remoto bem-sucedido exige o acesso a tecnologia e a ambientes de aprendizagem bem projetados; é fundamental que os docentes recebam o apoio adequado e formação profissional; a saúde e o bem-estar da comunidade educativa devem ser uma prioridade e a alfabetização em saúde deve ser incluída nos currículos; existe a necessidade de planos de reengajamento físico e social e de métodos e estratégias de aprendizagem diferenciada no retorno às salas de aula; as relações escola-comunidade-família saem reforçadas neste contexto e podem surgir como uma oportunidade que deve ser aproveitada.

Assim espera-se que as escolas e agentes educativos possam refletir sobre as suas respostas e sobre a forma como podem estar mais bem preparados para situações presentes e futuras.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto; COVID-19; Ensino híbrido; Ensino a distância; Diferenciação pedagógica; Equidade.

### ABSTRACT

This literature review identifies some remote learning practices and summarizes some of the most relevant advances in education research during the COVID-19 pandemic. It is based on the study of literature on topics such as: education in emergency situations; equity in access to education; distance learning; hybrid teaching; quality teaching and learning mediated by technology.

It mainly focuses on the review of studies carried out in the scope of basic and secondary education and aims to outline a clear perspective of the learning contexts experienced during the pandemic.

Although remote learning has never been experienced on such a large scale before, it has become possible to identify some good practices considering emerging literature, comments in academic media, information published in specialized journals, government documents and relevant organizations.

The study's main findings indicate that: successful remote teaching requires access to well-designed technology and learning environments; it is essential that teachers receive adequate support and professional training; the health and well-being of the educational community must be a priority and health literacy must be included in the curricula; there is a need for plans for physical and social re-engagement and for differentiated learning methods and strategies when returning to classrooms; school-community-family relations are strengthened in this context and can appear as an opportunity that should be seized.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: [viktor.fgf.silva@edu.azores.gov.pt](mailto:viktor.fgf.silva@edu.azores.gov.pt)

Thus, it is expected that schools and educational agents can reflect on their responses and on how they can be better prepared for present and future situations.

**Keywords:** Remote teaching; COVID-19; Hybrid teaching; Distance learning; Pedagogical differentiation; Equity.

## 1. Introdução

Nas últimas duas décadas uma vasta literatura conduziu a forma como a aprendizagem é discutida em ambientes escolares e informais, seja ela mediada ou não pela tecnologia.

O Ensino Remoto de Emergência é a definição mais usada para descrever a abordagem de ensino e aprendizagem remota que decorreu durante a pandemia de COVID-19. Trata-se de uma "mudança temporária no ensino devido às circunstâncias de crise" (Hodges et al., 2020, n.p.). As diferenças entre uma educação a distância bem planeada e o ensino remoto de emergência, são discutidas por Hodges et al., (2020), e estabelecem que esta tipologia de ensino é uma abordagem rápida, onde não cabem abordagens de design de aprendizagens online com qualidade (Hodges et al., 2020).

## 2. Educação de emergência

A literatura relacionada com a educação de emergência e em situações de crise enfatiza a importância de abordagens que apoiem o bem-estar e se concentram nos direitos das crianças e na preservação da educação como um direito fundamental.

Uma resposta bem-sucedida a uma situação de crise envolve uma série de fases que incluem, a preparação de uma resposta, a resposta em si e uma fase recuperação - são as três etapas utilizadas pela Rede Interinstitucional de Educação em Emergências da UNESCO (INEE, 2020). A literatura e os kits de ferramentas fornecidos pelo INEE (Nicolai, 2003), fornecem evidências de relevância prática. O sucesso e a durabilidade das respostas dependem da: adequação cultural e contextual; mobilização de parcerias com entidades, comunidades e famílias; disponibilização de recursos flexíveis, feitos com base no currículo existente, que possam apoiar a continuidade para todos os alunos do ensino e da aprendizagem; garantia de que os líderes, educadores, alunos, famílias e comunidades tenham os conhecimentos e capacidades ajustadas para conseguir ter uma continuidade educacional. Reconhecendo que estas fases podem não ser lineares, a fase de resposta envolve o estabelecimento de um ambiente seguro e supervisionado no qual os alunos se envolvem em atividades estruturadas e rotinas diárias que "ajudem os alunos a recuperar o sentido de normalidade e aliviar as preocupações dos pais" (Nicolai, 2003, p.32).

As parcerias entre a comunidade e as autoridades são um tema comum na literatura. Um estudo realizado em escolas dos EUA durante a pandemia de 1918 identificou que uma resposta bem-sucedida ocorre quando "o planeamento é capaz de juntar saúde pública, agentes educativos e líderes políticos" (Battenfeld, 2020, n.p.). Também em relação às respostas à pandemia de 1918, Stern et al. (2009) defendem que "a implementação suave do encerramento das escolas foi consistentemente associada a uma clara delimitação da autoridade dos municípios e das entidades governamentais, bem como com a confiança e a comunicação transparente entre as autoridades de saúde e a população em geral" (p. 1067). Por outro lado, as pesquisas sobre os efeitos nas escolas dos incêndios florestais na Austrália evidenciaram que "a equipa de liderança deve-se adaptar, trabalhar e inovar com os professores, funcionários, pais, a comunidade em geral, com as equipas de gestão de ativos e com outras escolas" (Nye, 2016, p. 94).

Estas conclusões podem também aplicar-se à atual pandemia, onde as capacidades de toda a comunidade foram impactadas. É também digno de nota que as relações escola-comunidade-pais saem consistentemente fortalecidas como tem sido comumente mencionado na literatura de experiência em desastres (Nye, 2016; O'Connor & Takahashi, 2014).

Quando uma crise interrompe a educação, a primeira prioridade é a saúde física e a segurança, seguida de perto pelo bem-estar das populações. A literatura sobre os terremotos na Nova Zelândia é relevante para a

atualidade e enfatiza a importância do sentimento de bem-estar de alunos, funcionários e famílias, e o facto de se "colocarem os alunos de volta a rotinas positivas enquanto se faz a gestão da ansiedade" (Mutch, 2015, p. 191). Proporcionar às crianças que vivenciaram situações de emergência e pós-emergência, atividades estruturadas, significativas e criativas, seja em ambiente escolar ou em espaços informais de aprendizagem, ajuda-as a melhorar o seu bem-estar emocional e comportamental (Burde et al., 2017).

No modelo de educação em emergências o período compreendido entre a resposta inicial e a reintrodução no currículo formal é comumente designado como educação não formal. Vários fatores podem melhorar o bem-estar dos alunos durante este período e incentivar um retorno aos padrões regulares de desenvolvimento. Estes incluem a interação social com colegas, o apoio prestado pelos adultos e o reconhecer da necessidade de brincar e do valor das tradições (Nicolai, 2003, p. 32). A literatura específica para o bem-estar dos alunos na crise do COVID-19 aponta para o aumento da ansiedade em torno da perda de horários e rotinas e de sentimentos de isolamento e de falta de contacto/interação direta com os pares (Brazeau et al., 2020). As necessidades sociais e emocionais das crianças em termos de socialização/partilha com colegas num espaço físico determinado, juntamente com o bem-estar e a alfabetização em saúde, devem emergir quando as aulas são retomadas (Colao et al., 2020; Banco Mundial; 2020). Assim que a escola recomeça deve-se prever uma "estratégia direcionada de reengajamento físico" (Brown et al., 2020, p.2), e uma promoção contínua de hábitos saudáveis por meio da comunicação de temas sobre saúde e estilos de vida saudáveis. Isso pode ser apoiado pela introdução de conhecimentos sobre saúde nos currículos escolares, "quer dentro de disciplinas científicas, quer como matéria extracurricular" (Colao et al., 2020, p.370).

A literatura relativa ao bem-estar dos professores em situações de crise é mais limitada, no entanto, as pesquisas disponíveis mostram que o bem-estar do professor é mais multifacetado e dependente do contexto (Schleicher, 2018). Também são conhecidos relatos de exaustão e ansiedade o retorno às salas de aula, devido à carga de trabalho adicional que a aprendizagem remota criou e também devido à possibilidade de transmissão COVID-19. De referir, por exemplo, que em Portugal um grupo significativo de profissionais da educação tem idade avançada ou insere-se em grupos de risco (FNE, 2020).

### **3. Ensino e aprendizagem de qualidade suportados pela tecnologia**

A literatura revista nesta secção incide no ensino e na aprendizagem de qualidade e na sua relação com a aprendizagem remota, e mais especificamente nas estruturas e nos modos de entrega do ensino remoto. Além dos diferentes resultados obtidos na aprendizagem online versus aprendizagem em sala de aula, é considerado que a tecnologia tem um papel facilitador para aprendizagem remota (RRIF, 2020).

A educação de qualidade é apoiada por projetos educativos eficazes, por objetivos que envolvam os alunos e por professores com a formação adequada para os levar a cabo. Os projetos educativos mais eficazes, envolvam ou não o uso da tecnologia, são aqueles em que as aprendizagens são minuciosamente delineadas e planeadas, no entanto, um projeto intencional e planeado que envolva experiências educativas interativas de alta qualidade pode levar meses a desenvolver (Hodges et al., 2020).

A recente demanda pela aprendizagem a distância aconteceu muito rapidamente, impactando o planeamento escolar e as rotinas do educador. O setor de ensino especializado em educação a distância, que nem sempre foi ouvido, poderia prestar um serviço importante, contribuindo com orientações importantes para uma transição suave, evitando sentimentos de frustração dos e-tutores (Pedro, 2020).

A adoção de uma abordagem de aprendizagem combinada tem o apelo de mesclar diferentes elementos de aprendizagem, usando o poder das TIC enquanto é preservado o toque humano, o que pode ser uma mais-valia acrescida em idades precoces (Silva & Coutinho, 2017). Esta abordagem é relativamente comum no ensino superior, onde muitos alunos já aprendem dentro e fora do campus. A contingência atual apela a um renovado ímpeto para reexaminar os benefícios de fornecer programas mistos que combinam a aprendizagem presencial e a aprendizagem online e há evidências que sugerem que "para muitos estudantes a aprendizagem combinada pode ser tão eficaz quanto a aprendizagem em sala de aula" (Brown et al., 2020, p.1). Um grande esforço de pesquisa foi despendido na tentativa de determinar se a aprendizagem online é mais ou menos eficaz do que os modelos tradicionais (Means et al., 2013). Quando os alunos e os professores têm a formação e a preparação corretas, há algumas evidências de que os alunos mais velhos retêm mais

conhecimento na aprendizagem online do que aprendizagem em aula presencial, enquanto os alunos mais jovens exigem estruturas de aprendizagem de elevado suporte (ACER, 2020; Li & Lalani, 2020).

A atual crise da COVID-19 apresentou uma situação bastante diferente das abordagens de estudo anteriores, em termos de prontidão online de professores e alunos, ferramentas e recursos apropriados, falta de suporte e problemas com infraestruturas de aprendizagem (ACER, 2020; AITSL, 2020; Hodges et al., 2020). Para que a tecnologia se encaixe nas necessidades do ensino, os professores devem ser envolvidos no planeamento, no entanto, as mudanças foram tão repentinas que impediram que isso fosse feito. Os sentimentos de insatisfação que se registaram não devem, portanto, levar a conclusões precipitadas que ponham em disputa o ensino presencial e o ensino a distância, sendo preciso evitar as generalizações essencialistas que não tenham em conta as diversas vantagens de uma educação online (Santos, 2020). Outro aspeto a ter em conta é que se o ensino for ministrado exclusivamente online, os professores precisam de tempo para melhorar as suas práticas de avaliação (ACER, 2020; INEE, 2020). Sem deixar de ter estas questões em conta, uma lição importante que os decisores devem retirar “consiste em valorizar o papel social e educativo dos professores, vendo-os como profissionais reflexivos e construtivos, capazes de diagnosticar situações curriculares complexas, de tomar decisões adaptadas a realidades concretas e diferenciadas e capazes de recriar e melhorar as suas próprias ações pedagógicas” (Silva & Ribeirinha, 2020, p. 203).

O debate sobre o tempo em frente aos ecrãs foi mudando de um foco na quantidade para um foco na qualidade e as melhores práticas de integração da tecnologia na educação são as que põem a pedagogia em destaque. O desenvolvimento de uma variedade de competências digitais e a criação de uma infraestrutura eficiente em casa e na escola são também fundamentais para o sucesso de uma implantação suave da tecnologia (ACER, 2020; AITSL, 2020; Banco Mundial, 2020). Uma prática eficaz pode ser afetada negativamente pelo uso de produtos inadequados, como soluções educacionais “pronto a usar”, baseados na premissa de que a educação pode ser embalada, automatizada e entregue em escala a baixo custo. Existem preocupações em torno das restrições destes produtos e dos riscos das suas soluções digitais, nomeadamente, em questões relacionadas com a mineração de dados dos alunos (Player-Koro et al., 2018). A maioria dos professores não foi preparada para o desafio de trabalhar em ambientes inerentemente diferentes da sala de aula tradicional. Nos sistemas de ensino, ou em escolas, onde o ensino online e as ferramentas de suporte à aprendizagem online, são uma parte do que o sistema já oferecia o potencial de sucesso é maior (Banco Mundial, 2020). No entanto, a eficácia da aprendizagem online depende também da desenvoltura e da capacidade do professor e do aluno (AITSL, 2020; RRIF, 2020) - o ensino online difere muito do ensino em sala de aula. “O ensino exclusivamente online requer um conjunto de habilidades distintas do ensino presencial e até mesmo professores experientes podem ter dificuldades em operar num ambiente totalmente online” (Banco Mundial, 2020, p.7). A pesquisa também nos diz “que, assim como na sala de aula normal, uma boa aprendizagem usando a tecnologia requer a presença do professor; não apenas para a interação social, mas também para orientar e facilitar a aprendizagem” (AITSL, 2020; Hodges et al., 2020). Isto não significa que o professor ou aluno devam estar constantemente perante um ecrã durante o horário escolar, ao invés, a aprendizagem envolve um equilíbrio apropriado de trabalho dirigido pelo professor, trabalho em grupo e trabalho individual que inclua atividades assíncronas. Muito relevante para o atual contexto, poderá ser a abordagem tripla para a aprendizagem remota, desenvolvida em Singapura, e que implica: fortalecimento da interação aluno-professor; criação de um plano com pontos de verificação regulares que incluam respostas síncronas dos alunos; tirar partido da interação do aluno (Fung et al., 2020). Embora a tecnologia seja uma das melhores formas de as escolas garantirem a continuidade do ensino e da aprendizagem em situação de crise, subsistem desigualdades tanto em países desenvolvidos como subdesenvolvidos. Neste contexto, o acesso ao ensino significa garantir que os alunos, onde quer que estejam, não se vejam por quaisquer circunstâncias impedidos de frequentar a escola e de ter direito à educação (Krishnan, 2020). O acesso aos recursos para a aprendizagem está frequentemente relacionado a questões sociais que, embora fora do controle das escolas, têm de ser considerados ao providenciar a aprendizagem remota. Neste sentido, um dos fatores mais suscetíveis de afrouxar a eficácia do controle remoto da aprendizagem é o acesso à tecnologia digital e à Internet (RRIF, 2020).

Idealmente, todos os alunos deveriam ter o acesso e as capacidades para usar o hardware e software apropriados, e os professores por seu turno deveriam ter os conhecimentos sobre pedagogia online e acesso facilitado a recursos pedagógicos adequados. A literatura atual sugere estratégias de mitigação, como

otimização de conteúdo para baixa largura de banda e abordagens offline como disponibilizar conteúdo em formato PDF para download antes da aula ou optar pelo envio de vídeos mais curtos (AITSL 2020; Banco Mundial, 2020).

#### 4. Importância do contexto

Os alunos com um acesso efetivo à tecnologia nas suas casas podem ter progredido bem nas suas aprendizagens durante o período de estudo em casa, enquanto outros alunos com nenhum acesso ou acesso limitado e/ou alunos com necessidades especiais de aprendizagem, podem ter feito progressos mais limitados. O contexto é importante e uma mesma medida pode não ser eficaz para todos. As melhores práticas no ensino remoto têm de ser responsivas a diferentes contextos e não podem sustentar-se apenas na tecnologia.

O uso do ensino diferenciado, que é uma metodologia que visa ampliar o conhecimento e as competências de cada aluno, independentemente do seu ponto de partida, pode desempenhar um papel crucial se soubermos explorar o papel que a tecnologia pode desempenhar na criação de aprendizagens personalizadas e diferenciadas (AITSL, 2020; Sonnemann & Goss, 2020). Atividades de aprendizagem melhor projetadas podem ser usadas para monitorizar o progresso do aluno e fornecer dados que ajudem o professor a identificar os seus pontos fortes e fracos. Isso facilita a adaptação da aprendizagem para atender às necessidades individuais. Esses dados podem ser usados para diferenciar salas de aula aplicando diferentes abordagens de ensino para turmas pequenas ou pequenos grupos de alunos dentro da turma. No entanto, “o ensino diferenciado não é fácil; aos professores é exigido um alto nível de alfabetização no tratamento de dados, bem como boas aptidões diagnósticas para adequar o seu ensino às necessidades dos alunos” (Sonnemann & Goss, 2020, p. 26). A adoção de abordagens pedagógicas eficazes permite que os professores estabeleçam metas e objetivos relacionados ao contexto dos indivíduos e a grupos distintos de alunos. As evidências mostram que o ensino em pequenos grupos melhora o desempenho dos alunos, especialmente o dos mais desfavorecidos, e o apoio contínuo pode ajudá-los a alcançar o conhecimento (Sonnemann & Goss, 2020).

Importa, no entanto, reconhecer que algumas crianças podem com facilidade adaptar-se e obter sucesso nos novos ambientes de aprendizagem, mas também que para outras crianças, esta realidade servirá apenas para ampliar ainda mais as suas desigualdades de aprendizagem. “A constatação de que a equidade corre sérios riscos e que as desigualdades estão a aumentar imenso obriga a ponderar com muito cuidado o aproveitamento das oportunidades” (Azevedo, 2020, p.86). Há um consenso de que uma associação entre o contexto doméstico e o ambiente de aprendizagem em casa são fatores que impactam o sucesso da aprendizagem remota (RRIF, 2020, p.1). Os recursos, incluindo o tempo da família, os seus rendimentos e recursos humanos, sociais e até o capital psicológico, estão distribuídos de forma diferenciada entre as famílias e isso tem um impacto no tipo de suporte que os pais e encarregados de educação podem fornecer à aprendizagem das crianças. Um ambiente doméstico adequado para a aprendizagem é aquele em que existe uma área designada para o estudo, em que é fornecido o acesso a material de leitura, e onde o aluno tem acesso a ajuda para realizar os seus estudos. Há fortes evidências de que o envolvimento dos pais está associado a melhorias significativas no desempenho académico dos alunos de todas as idades (DESE, 2017, p.1).

O envolvimento dos pais na aprendizagem tem um impacto maior na melhoria dos resultados dos alunos do que a condição socioeconómica (Desforges & Abouchaar, 2003). Alguns estudos sobre o envolvimento dos pais na escolaridade mostram que as interações são mais eficazes quando são feitas voluntariamente (Jeynes, 2012), e quando há uma compreensão clara do papel dos pais e dos professores na aprendizagem e onde estas parcerias têm um foco deliberado na aprendizagem e no bem-estar (ACER, 2016). Estudos recentes sobre o papel dos pais/cuidadores na aprendizagem dos alunos (Evidence for Learning, 2019) enfatizam que o papel do cuidador não é substituir o professor, mas sim apoiar a aprendizagem da criança. O tipo de apoio deve ser diferente dependendo da idade da criança. Por exemplo, os pais/cuidadores podem apoiar a aprendizagem dos seus filhos, ajudando-os a desenvolver habilidades de aprendizagem autónoma, e as escolas podem ajudar os pais, fornecendo-lhes estratégias práticas e materiais que possam apoiar a aprendizagem em casa (ACER, 2020). Existem competências específicas reconhecidas como “importantes para as crianças desenvolverem em diferentes idades e estágios” (Evidence for Learning, 2019, p.7) incluindo:

- Nos primeiros anos, atividades que desenvolvam a linguagem oral e a autorregulação.

- No ensino pré-escolar e no início do ensino básico, atividades que visem a leitura (por exemplo, sons de letras, leitura de palavras e ortografia) e o conhecimento dos números (como aprender os números ou aprender sequências de contagem).

- No ensino básico, atividades que apoiem a compreensão da leitura por meio da leitura partilhada de livros.

- No ensino secundário, atividades de leitura autónoma e estratégias de apoio à aprendizagem autónoma.

Uma característica única do atual encerramento das escolas e dos locais de trabalho é o “multitasking”; os adultos têm múltiplos papéis como pais, cuidadores e trabalhadores. Os pais têm de supervisionar os filhos enquanto trabalham e ao mesmo tempo estão angustiados com os seus desempenhos profissionais. Estes fatores levaram ao aumento do stress nas famílias e reduziram acesso a serviços de apoio à família, com evidências preliminares que sugerem um risco aumentado subsequente para a segurança das crianças (Brown et al., 2020; O'Donnell et al., 2020; Teo & Griffiths 2020). A literatura nesta área confirma que uma série de fatores sociais, sanitários, económicos e técnicos podem impactar a aprendizagem em casa. Os pais e cuidadores desempenham um papel crucial na correção de desvantagens educativas, no entanto, o nível de educação, o nível socioeconómico e a capacidade de fornecer recursos e suporte de aprendizagem em casa aos alunos é menor entre pais de alunos com níveis de escolaridade mais baixos. Dados pré-pandémicos de estudos internacionais, como o estudo internacional do progresso em alfabetização de leitura (PIRLS, 2016) mostram que a vulnerabilidade educacional é exponenciada face a um acesso reduzido a uma variedade de recursos em casa, por exemplo, alimentação adequada, tecnologias de informação e comunicação, um lugar tranquilo para trabalhar, livros e apoio à aprendizagem. Os recursos e as estratégias têm, portanto, de dar resposta a circunstâncias e contextos diversificados.

É reconhecido que a educação tem um papel crítico no cuidado e proteção dos mais vulneráveis. Um custo oculto da paralisação das escolas é a probabilidade do aumento da vulnerabilidade (ACER, 2020; Shlonsky et al., 2020). A literatura emergente destacou que os alunos em particular risco de obter resultados de aprendizagem piores incluem aqueles de origens socioeconómicas desfavorecidas (Brown et al., 2020; Hattie, 2020), alunos com “necessidades especiais de aprendizagem e os residentes em zonas rurais ou territórios desertificados” (RRIF, 2020, p. 1), crianças dos primeiros anos de escolaridade e os alunos mais velhos que frequentam cursos profissionais e que se viram impossibilitados de realizar estágios (Brown et al., 2020). A probabilidade do impacto positivo de qualquer programa educativo para os alunos vulneráveis será grandemente aumentada se também for fornecido apoio para lidar com suas necessidades mais básicas, incluindo cuidado e proteção. As respostas para apoiar alunos vulneráveis e mitigar este risco foram documentadas por Shlonsky et al., (2020), e O'Donnell et al., (2020). Essas estratégias incluem:

- O apoio financeiro contínuo e sustentado às famílias que sofrem perda de rendimentos e empregos.

- Consultas online para saúde mental e para as dependências, para que a prestação de serviços seja mais ampla do que apenas a tele-saúde e que para que inclua serviços de suporte alicerçados na comunidade.

- Apoio urgente para os prestadores de serviços desenvolverem políticas sobre como sustentar com segurança a prestação de serviços em caso de bloqueio comunitário.

- Refúgios/abrigos de emergência para quem busca segurança.

- Estratégias flexíveis e inovadoras, como serviços temporários e provisão de creches para apoio ao domicílio e para famílias e cuidadores vulneráveis ou que têm filhos com grande necessidade de cuidados.

- Aumentar a força de trabalho e a capacidade das entidades comunitárias e ligadas ao bem-estar.

- Garantir que "as escolas tenham uma estratégia direcionada para o reengajamento físico" (Brown et al., 2020, p.2).

- Reforçar os recursos da proteção de menores de modo a amparar os grupos mais vulneráveis de crianças (Teo & Griffiths, 2020).

Algumas pesquisas destacam também a importância da leitura e de numa situação ideal os alunos terem acesso a livros em casa. Esta medida é reconhecida por promover o sucesso educativo na vida adulta (Evidence for Learning, 2019; Sikora et al., 2019).

## 5. Considerações finais

Esta breve revisão da literatura pretendeu contribuir para traçar uma perspetiva clara dos contextos de aprendizagem experienciados no decurso da pandemia de COVID-19. Define um roteiro pela investigação onde se pode concluir que um ensino remoto bem-sucedido impõe que os professores e os alunos tenham acesso a recursos apropriados, incluindo tecnologia e ambientes de aprendizagem bem projetados.

O foco na saúde, no bem-estar e na satisfação dos alunos e professores, deve ser uma prioridade no presente e no pós-pandemia e a alfabetização em saúde deve ser incluída nos currículos.

Parecendo certo a vulnerabilidade educacional e social aumenta no contexto de estudo em casa, destaca-se a necessidade de planos de reengajamento físico e social e de estratégias e métodos de aprendizagem diferenciada no retorno às salas de aula.

As relações escola-comunidade-família saem reforçadas num contexto de ensino remoto e podem surgir como uma oportunidade de evidenciar a importância do envolvimento dos pais, encarregados de educação e cuidadores na aprendizagem.

Finalmente, conclui-se também que é fundamental que os docentes recebam um apoio adequado e formação profissional, particularmente na conceção de aprendizagens que façam uso de pedagogias vocacionadas para os modos de entrega digitais. Em relação à realidade portuguesa, segundo (Pedro, 2020), futuramente há que: trabalhar competências elementares para a aprendizagem online por parte de formandos/estudantes; investir no desenvolvimento de competências dos formadores/professores; garantir a satisfação no trabalho online por parte de professores/formadores e estudantes/formandos; optar por soluções tecnologicamente fiáveis, seguras, escaláveis, acessíveis e coletivamente seguidas; garantir que não é apenas o ensino-aprendizagem que adota modelos híbridos de funcionamento mas que também o fazem as instituições.

## Referências

- ACER. (2020). *Ministerial Briefing Paper on Evidence of the Likely Impact on Educational Outcomes of Vulnerable Children Learning at Home during COVID-19*. Disponível em [https://research.acer.edu.au/learning\\_processes/24](https://research.acer.edu.au/learning_processes/24)
- AITSL. (2020). *Spotlight. What works on online/distance teaching and learning?* Disponível em <https://www.aitsl.edu.au/research/spotlight/what-works-in-online-distanceteaching-and-learning>
- Azevedo, J. (2020). Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid 19. In J. M. Alves, & I. Cabral (Eds.), *COVID e educação: da emergência às oportunidades* (pp. 83-86). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Banco Mundial. (2020, 16 de março). *Rapid response briefing note: Remote learning and COVID-19 Outbreak*. Disponível em <http://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-ResponseBriefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>
- Battenfeld, M. (2020, 16 de junho). *3 lessons from how schools responded to the 1918 pandemic worth heeding today. The Conversation*. Disponível em <http://theconversation.com/3-lessons-from-how-schoolsresponded-to-the-1918-pandemic-worth-heedingtoday-138403>
- Brazeau, G. A., Frenzel, J. E., & Prescott, W. A., Jr (2020). Facilitating wellbeing in a turbulent time. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(6), ajpe8154.
- Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). *Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. Independent Rapid Response Report*. Hobart: University of Tasmania, Peter Underwood Centre for Educational Attainment. Disponível em [https://www.dese.gov.au/system/files/doc/other/learning\\_at\\_home\\_during\\_covid\\_30042020.pdf](https://www.dese.gov.au/system/files/doc/other/learning_at_home_during_covid_30042020.pdf)
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658.
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370.
- Cowden, G., Mitchell, P., & Taylor-Guy, P. (2020). *Remote learning. Rapid literature review*. Association of Independent Schools NSW & Australian Council for Educational Research.

- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433)*. London: DfES.
- Evidence for Learning. (2019). *Working with parents to support children's learning*. Sydney. <https://evidenceforlearning.org.au/assets/Guidance-Reports/Parental-engagement/Guidance-Report-WorkingwithParents-to-Support-Childrens-Learning-WEB.pdf>
- FNE. (2020). *Condições das escolas no regresso das aulas presenciais*. Disponível em [https://staaezn.pt/\\_files/200000567-f00adf00af/relatorio\\_condicoes\\_das\\_escolas\\_no\\_regresso\\_aulas\\_presenciais.pdf](https://staaezn.pt/_files/200000567-f00adf00af/relatorio_condicoes_das_escolas_no_regresso_aulas_presenciais.pdf).
- Fung, F. M., Magdeline, N. T. T., & Kamei, R. K. (2020, 10 de junho). *How to create engaging online learning amid COVID-19 pandemic: Lessons from Singapore*. The Conversation. Disponível em <http://theconversation.com/howto-create-engaging-online-learning-amid-covid-19-pandemic-lessons-from-singapore-138979>
- Hattie, J. (2020, 14 de abril). *Visible learning effect sizes when schools are closed: What matters and what does not*. Corwin Connect. Disponível em <https://corwin-connect.com/2020/04/visible-learning-effect-sizes-whenschools-are-closed-what-matters-and-what-does-not>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de março). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-andonline-learning>
- INEE. (2020). *Technical Note: Education during the COVID-19 Pandemic*. <https://inee.org/resources/ineetechnical-note-education-during-covid-19-pandemic>
- Krishnan, K. (2020, 13 de abril). *Our education system is losing relevance. Here's how to update it*. *World Economic Forum Agenda*. Disponível em <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/our-education-system-is-losingrelevance-heres-how-to-update-it>
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Li, C., & Lalani, F. (2020, 29 de abril). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. *World Economic Forum Agenda*. Disponível em <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-globalcovid19-online-digital-learning>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A metaanalysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Mullis, I. V. S. Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2015). *PIRLS 2016 reading framework (2nd Ed.)*. Boston College. Disponível em <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- Mutch, C. (2015). Quiet heroes: Teachers and the Canterbury, New Zealand, earthquakes. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 19(2).
- Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Save the Children, London. Disponível em <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3299/pdf/3299.pdf>
- Nye, A. (2016). 'Working from the boot of a red Falcon': The impact of major fires in four Australian schools. *Australian and International Journal of Rural Education*, 26(1), 83-98.
- O'Connor, P., & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: Case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral Care in Education*, 32(1), 42-53.
- O'Donnell, M., Shlonsky, A., Mathews, B., Arney, F., Stanley, F., Bromfield, L., Pilkington, R., & Marriott, R. (2020, 8 de abril). *What governments can do about the increase in family violence due to coronavirus*. The Conversation. Disponível em <https://theconversation.com/what-governmentscan-do-about-the-increase-in-family-violence-due-tocoronavirus-135674>
- Pedro, N. (2020, 2 de julho). Ensino online em situação de emergência: analisar o passado, planejar o futuro. *Portal Forma-te*. Disponível em <https://www.forma-te.com/artigos/596-notcias/>
- Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., & Selwyn, N. (2018). Selling tech to teachers: Education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy*, 33(5), 682-703.
- RRIF (2020). *Learning outcomes for online versus in-class education*. Australian Academy of Science. Disponível em <https://www.science.org.au/covid19/learning-outcomes-online-vs-inclasseducation>

- Schleicher, A. (2018). Teachers' well-being, confidence and efficacy. In *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. OECD Publishing.
- Shlonsky, A., Mathews, B., Arney, F., Stanley, F., Bromfield, L., O'Donnell, M., Pilkington, R., & Marriott, R. (2020, 8 de abril). *What governments can do about the increase in family violence due to coronavirus*. The Conversation. Disponível em <http://theconversation.com/what-governments-cando-about-the-increase-in-family-violence-due-tocoronavirus-135674>.
- Santos, H. (2020). Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. *Práxis Educativa*, 15, 1-17.
- Silva, V. F., & Coutinho, C. P. (2017). Aprendizagem colaborativa online e Educação artística. *Revista Gearte*, 43, 402-412.
- Silva, B., & Ribeirinha, T. (2020) Cinco lições para a educação escolar depois da COVID. *Interfaces Científicas*, 10(1), 194 – 210.
- Sikora, J., Evans, M. D. R., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies, *Social Science Research*, 77, 1-15.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management*, 32(1), 57–7.
- Sonnemann, J., & Goss, P. (2020, 15 de junho). *COVID catch-up: Helping disadvantaged students close the equity gap*. Grattan Institute. Disponível em <https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2020/06/COVID-Catch-up-Grattan-SchoolEducation-Report.pdf>.
- Stern, A. M., Cetron, M. S., & Markel, H. (2009). Closing the schools: Lessons from the 1918-19 U.S. influenza pandemic. *Health Affairs*, 28(1), 1066–1078.
- Teo, S., & Griffiths, G. (2020). Child protection in the time of COVID-19. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 56(6), 838–840.