

# Covid-19 e desigualdades escolares: Uma análise da investigação sobre os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem

**Covid-19 and educational inequalities: An analysis of the research about the effects of school closure in the teaching and learning process**

**Covid-19 et inégalités scolaires: Une analyse de la recherche sur les effets des fermetures d'écoles sur le processus d'enseignement et d'apprentissage**

**Luana Muchacho<sup>[a]</sup>, Carla Vilhena<sup>[b]</sup> & Sandra T. Valadas<sup>[a]</sup>**

<sup>[a]</sup> CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

<sup>[b]</sup> CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

**Resumo:** Os efeitos da pandemia Covid-19 fizeram-se sentir nos mais diversos domínios da vida em sociedade. Perante o encerramento das escolas, a solução a que se recorreu, um pouco por todo o mundo, consistiu na substituição do ensino presencial pelo *ensino remoto de emergência*. A transição de modalidade de ensino influenciou a aprendizagem dos/as alunos/as, tornando-os/as mais dependentes do apoio e dos recursos familiares, colocando no centro do debate educativo a questão do impacto das desigualdades sociais no processo de ensino e aprendizagem. O presente artigo corresponde a uma revisão sistemática da literatura realizada com os objetivos de: a) identificar e descrever os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem; e b) compreender que medidas foram adotadas no sentido de minimizar o efeito das desigualdades sociais nos resultados escolares. Os dados recolhidos parecem demonstrar uma correspondência entre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as e o capital económico e cultural das famílias, revelando o agravamento das desigualdades escolares provocadas pela pandemia.

**Palavras-chave:** pandemia Covid-19, encerramento de escolas, ensino remoto de emergência, desigualdades sociais e escolares

\* **Correspondência:** [ismuchacho@ualg.pt](mailto:ismuchacho@ualg.pt)

**Abstract:** The effects of the Covid-19 pandemic were felt in the most diverse areas of life in society. Faced with the closing of schools, the solution that was used, all over the world, consisted of replacing face-to-face teaching with *emergency remote teaching*. The transition of the teaching modality influenced the students' learning, making them more dependent of family support and resources, and revealing the social inequalities impact in the teaching and learning process. This article results from a systematic review of the literature that aimed to: a) identify and describe the effects of schools' closure in the teaching and learning process; and b) understand the educational policies and measures intended to reduce the effect of social inequalities in school results, making whenever possible, the bridge with the Portuguese reality. Data collected seems to demonstrate a correspondence between the quality of students' teaching and learning process and the families' economic and cultural capital, revealing the aggravation of educational inequalities, as a result of the pandemic.

**Keywords:** Covid-19 pandemic, school closure, emergency remote teaching, social and educational inequalities

**Résumé:** Les effets de la pandémie ont été ressentis dans plusieurs domaines. En vue de la fermeture des écoles, la solution a consisté à remplacer l'enseignement présentiel par l'*enseignement d'urgence à distance*. La transition de modalités d'enseignement a influencé l'apprentissage des élèves, les rendant plus dépendants du soutien et ressources familiales, posant l'impact des inégalités sociales sur le processus d'enseignement et l'apprentissage au centre du débat éducatif. Cet article correspond à une revue systématique de la littérature, afin de: a) identifier et décrire les effets de la fermeture des écoles sur le processus d'enseignement et d'apprentissage; et b) comprendre les mesures éducatives proposées pour minimiser l'effet des inégalités sociales sur les résultats scolaires. Les données collectées semblent démontrer une correspondance entre la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage et le capital économique et culturel des familles, révélant l'aggravation des inégalités scolaires provoquées par la pandémie.

**Mots-clés:** pandémie de Covid-19, fermeture des écoles, enseignement à distance d'émergence, inégalités sociales et scolaires

## Introdução

A classificação, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a 11 de março de 2020, do novo coronavírus SARS-CoV-2 como uma pandemia, conduziu à adoção de medidas de distanciamento social e de confinamento generalizado. Essas medidas afetaram profundamente o cotidiano de adultos/as e crianças, alterando de uma forma súbita as rotinas diárias. No que diz respeito à educação, assistiu-se à suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, ou seja, ao encerramento das escolas, um pouco por todo o mundo.

Face à incerteza em relação ao tempo de duração da pandemia, e perante a necessidade de assegurar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as, optou-se pelo *ensino remoto de emergência* (ERE; Bozkurt et al., 2020). Os contactos entre professores/as e alunos/as passaram a ser realizados através de plataformas digitais, o espaço escolar foi substituído pelo espaço doméstico e solicitou-se às famílias que desempenhassem um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Em suma, professores/as, alunos/as e famílias tiveram que se adaptar a um novo modelo pedagógico, sustentado pelas tecnologias digitais, metodologias e práticas de ensino novas, num curto espaço de tempo e sem que para tal estivessem preparados/as.

Em Portugal, as escolas encerraram no dia 16 de março de 2020. Face a esta decisão, e seguindo a tendência internacional e as recomendações da OMS, o Governo Português adotou um conjunto de medidas com a finalidade de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Mais concretamente, foi solicitado às escolas que elaborassem e implementassem, sob a orientação do Ministério da Educação, um plano de aprendizagem em regime não presencial (Presidência do Conselho de Ministros, 2020, Art.º 2.º), cujo principal objetivo seria garantir a todos/as os/as alunos/as um “acesso equitativo às aprendizagens” (p. 86-[10]). A 20 de abril surgiu uma nova ferramenta educativa, o #EstudoEmCasa, destinada sobretudo aos/às alunos/as que não possuíam computador ou ligação à Internet, estando, por esse motivo, impossibilitados/as de seguir as aulas na modalidade de ERE. Foi, ainda, criada uma página *web*, da responsabilidade da Direção-Geral da Educação (DGE) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), com recursos pedagógicos e orientações para os/as professores/as ([www.apoioescolas.dge.mec.pt](http://www.apoioescolas.dge.mec.pt)).

Neste novo contexto, a aprendizagem dos/as alunos/as passou a estar mais dependente do apoio e dos recursos que as famílias tiveram a capacidade de disponibilizar. Na verdade, pediu-se às famílias, não só um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no caso das crianças mais novas (alunos/as do 1.º e 2.º ciclos), mas também que disponibilizassem os recursos necessários para garantir que este processo decorresse com a normalidade possível, tais como computadores e ligação à Internet, um espaço de trabalho ou materiais e recursos de apoio à aprendizagem. Uma vez que a maior ou menor facilidade de acesso a estes recursos, assim como a capacidade das famílias para desempenharem um papel mais ativo, depende do seu capital económico, social e cultural, não é surpreendente que o encerramento das escolas tenha vindo (re)colocar no centro do debate educativo a questão do impacto das desigualdades sociais no processo de ensino e aprendizagem.

Parecem não existir grandes dúvidas acerca da influência do estatuto socioeconómico (ESE) das famílias nos resultados e no percurso escolar dos/as alunos/as. A relação entre o ESE das famílias e os resultados escolares dos/as alunos/as tem sido demonstrada em diversos estudos

(e.g., Chmielewski, 2019; Helbling et al., 2019; von Stumm, 2019) e em análises realizadas aos resultados obtidos através de testes estandardizados efetuados no âmbito de programas internacionais de avaliação dos/as alunos/as, designadamente do *Program for International Student Assessment* (PISA), do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) ou do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS; e.g., Félix et al., 2020; OCDE, 2019). Este é um fenómeno que não conhece fronteiras, no sentido em que não é específico de um país ou de uma região do globo, e cujas consequências se fazem sentir ao longo do ciclo de vida dos indivíduos (e.g., Martins et al., 2016). O ESE das famílias pode não só condicionar os resultados escolares dos/as alunos/as, como também as suas expectativas face ao futuro escolar e profissional (OCDE, 2019; Van den Broeck et al., 2020) e o seu percurso académico (Leandro Almeida et al., 2006).

Importa, porém, salientar que a investigação realizada sobre esta temática demonstra que a escola pode desempenhar um importante papel na promoção da mobilidade social através do esbatimento da relação entre ESE e resultados escolares. A implementação de políticas sociais e educativas promotoras da equidade (Ball, 2010; European Commission/EACEA/Eurydice, 2020) e a adoção de estratégias, nas escolas, que procurem responder às diferenças sociais e culturais, contribuem para a promoção do sucesso escolar, particularmente dos/as alunos/as provenientes de contextos sociais e culturais mais desfavorecidos (Ana S. Ferreira et al., 2017; OCDE, 2019).

No que diz respeito à realidade portuguesa, a influência do ESE das famílias nos resultados escolares dos/as alunos/as tem sido demonstrada em estudos e relatórios nacionais e internacionais (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016a, 2016b; Félix et al., 2020; OCDE, 2019).

Também os resultados dos/as alunos/as portugueses/as no TIMSS e no PIRLS indicaram que o capital familiar, medido através dos recursos sociais e económicos das famílias, seria um importante preditor dos resultados dos/as alunos/as, sendo que “os alunos com mais recursos registam, em média, mais 58 pontos na avaliação em Matemática, 47 em Leitura e 44 em Ciências do que os que têm menos recursos” (Félix et al., 2020, p. 10). Este facto é especialmente preocupante se tivermos em conta que, em Portugal, apenas 20% das famílias foram classificadas como tendo acesso a “muitos recursos”. Tal é revelador, por um lado, do baixo capital familiar da maioria dos/as alunos/as que frequentam as escolas portuguesas e, por outro, da importância de reforçar o papel da escola no esbatimento da relação entre ESE e resultados escolares, o que se torna mais difícil no contexto de pandemia, com a substituição do ensino presencial pelo ERE.

A adoção do ERE coloca, ainda, um problema específico no campo das desigualdades, para o qual alguns/mas autores/as têm vindo a chamar a atenção – a divisão ou fosso digital (Ana Almeida et al., 2011; Diogo et al., 2018). De acordo com os resultados obtidos na última avaliação realizada no âmbito do estudo *Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*

(ICILS; Lourenço et al., 2018), os/as alunos/as com mais anos de experiência na utilização de computadores, que têm acesso a mais computadores em casa ou que têm encarregados/as de educação com o ensino superior, apresentam níveis de literacia em computadores e informação mais elevados. Apesar de estarmos perante uma geração de *nativos digitais* (Prensky, 2001), nem todos/as possuem o mesmo nível de literacia em tecnologias da informação e da comunicação (TIC), sendo evidente a influência do ESE na maior ou menor facilidade com que os/as alunos/as lidam com as tecnologias e plataformas digitais. Por este motivo, na passagem do ensino presencial para o ERE, os/as alunos/as com menos recursos estão, à partida, em desvantagem face aos seus pares.

É nesta linha de pensamento que entendemos que uma consequência do encerramento das escolas, devido à pandemia Covid-19, e da substituição do ensino presencial pelo ERE, poderá ser o agravamento das desigualdades escolares. Neste sentido, e porque entendemos que, para que se possam tomar medidas no sentido de atenuar essas desigualdades, devemos partir de um conhecimento prévio das suas causas, assim como das estratégias utilizadas com a finalidade de esbater a relação entre ESE e resultados escolares, constituem objetivos do presente estudo: (1) identificar e descrever os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem descritos na literatura científica que se tem produzido sobre esta temática, designadamente aqueles que têm na origem as desigualdades sociais, e (2) compreender as medidas adotadas no sentido de minimizar o seu impacto.

## Metodologia

Para a concretização dos objetivos do presente estudo realizámos uma revisão sistemática da literatura (RSL). Esta metodologia permite sintetizar os resultados da investigação acerca de uma determinada temática (Petticrew & Roberts, 2006), contribuindo para o conhecimento do estado da arte, podendo também servir de base à definição de políticas e intervenções cientificamente fundamentadas (Petticrew & Roberts, 2006).

Para a pesquisa dos documentos recorremos à B-On – Biblioteca do Conhecimento *Online* e ao *Google Académico*, o que nos permitiu aceder a artigos científicos publicados em revistas com revisão por pares, mas também à *literatura cinzenta* (publicações de organizações governamentais, instituições académicas ou outras instituições científicas) sobre a temática em estudo. De forma a limitarmos a nossa pesquisa, com o propósito de garantir que correspondia aos nossos objetivos, mas também que os documentos analisados nos permitiriam aceder a dados fidedignos, selecionámos somente artigos científicos publicados em revistas com revisão por pares, relatórios e *working papers* editados por organizações ou instituições reconhe-

cidas, escritos nas línguas portuguesa e inglesa e publicados entre março e novembro de 2020. Foram excluídos os estudos que diziam respeito a alunos/as com necessidades educativas especiais ou que frequentavam o ensino pré-escolar e o ensino superior, uma vez que tal colocaria problemas específicos que, embora pertinentes, estavam fora do âmbito do presente estudo.

A pesquisa dos artigos foi realizada na primeira quinzena do mês de dezembro de 2020 e teve por base as seguintes palavras-chave: “desigualdades escolares/*educational inequalities*”, “escola/*school*”, “aprendizagem/*learning*”, “aprendizagem a distância/*online learning*”, “ensino a distância/*online teaching*”, “desigualdade de aprendizagem/*learning inequalities*” e “ensino doméstico/*homeschooling*”, sempre em associação com o termo “Covid-19”.

Dado o volume significativo de entradas, optámos por, num primeiro momento, fazer uma seleção a partir da leitura dos títulos e das palavras-chave, tendo em conta o grau de congruência entre estes e os objetivos definidos no presente estudo, assim como os critérios de inclusão e exclusão acima definidos, o que conduziu à identificação de 281 documentos (*B-On*,  $n=89$ ; *Google Académico*,  $n=192$ ). De seguida, com a finalidade de selecionar os documentos mais relevantes, procedeu-se à leitura dos resumos, da metodologia e dos resultados. Desta leitura resultou a constituição do *corpus* do estudo, composto por 57 documentos (*B-On*,  $n=12$ ; *Google Académico*,  $n=45$ ).

No que diz respeito ao tratamento e análise dos dados, foi realizada a “síntese narrativa” de cada investigação (Petticrew & Roberts, 2006) com o objetivo de agrupar e comparar os dados recolhidos, divididos em duas grandes categorias, coincidentes com os objetivos do estudo. Estas categorias foram, por sua vez, subdivididas, de acordo com a grelha proposta por Ferri et al. (2020), em três subcategorias: efeitos/medidas relacionadas com a tecnologia, com questões pedagógicas e com o contexto social.

## **Apresentação e análise de resultados**

Tendo em conta os objetivos deste estudo, optámos por, num primeiro momento, apresentar os resultados relativos aos efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem, a que se seguirá a descrição das medidas adotadas no sentido de minimizar o efeito das desigualdades sociais nos resultados escolares. Cada uma destas secções encontra-se, por sua vez, subdividida em três partes, de acordo com as subcategorias acima referidas: tecnologia, questões pedagógicas e contexto social.

## **1. Efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem**

### **1.1. Tecnológicos**

O ERE implica o acesso a um computador e à Internet, contudo, os estudos realizados indicam que são em número significativo os/as alunos/as que não dispõem destes recursos (Luana Almeida & Dalben, 2020; Andrew et al., 2020; Castro, 2020; Catanente et al., 2020; Cruz et al., 2020; Di Pietro et al., 2020; Ferri et al., 2020; Flack et al., 2020; Garbe et al., 2020; Girelli et al., 2020; Hebebcı et al., 2020; Honorato & Marcelino, 2020; Lima et al., 2020; Sidmar Oliveira et al., 2020; Pollock, 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Rondini et al., 2020; Santos, 2020; Sari & Nayir, 2020; Silva & Teixeira, 2020; Vanourek, 2020; Wenczenovicz, 2020). Este é um problema que parece afetar sobretudo os/as alunos/as de ESE mais baixo, contribuindo, por este motivo, para o agravamento dos efeitos das desigualdades sociais nos resultados escolares. A passagem para o teletrabalho também dificultou o acesso dos/as alunos/as ao ERE, sobretudo em famílias em que não existiam dispositivos suficientes para assegurar o acesso simultâneo a adultos/as e crianças (Grossi et al., 2020; Lima et al., 2020), sendo este efeito também visível em famílias com um ESE mais elevado.

Os/as professores/as também se debatem com esta questão, particularmente com dificuldades no acesso à Internet, relacionadas com a qualidade e velocidade da ligação (Sari & Nayir, 2020). Um aspeto menos referido, mas que merece destaque, prende-se com a capacidade económica dos/as professores/as para comprarem os equipamentos necessários ao ERE (Wenczenovicz, 2020) ou para assegurar as despesas com a ligação à Internet (Dias-Trindade et al., 2020; Flack et al., 2020).

### **1.2. Pedagógicos**

A passagem do ensino presencial para o ERE implicou o recurso crescente às tecnologias e plataformas digitais e a substituição da interação cara a cara pela interação via videoconferência. Tal colocou novos desafios aos/às professores/as, que se sentiram, globalmente, pouco preparados/as para os enfrentar.

A experiência prévia na utilização das TIC e das plataformas digitais e o nível de literacia digital são fatores que afetam o desempenho dos/as professores/as e dos/as alunos/as e que podem comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Os estudos a que tivemos acesso permitiram constatar a existência de um sentimento generalizado, entre os/as professores/as, de que não se sentiam preparados para o ERE devido à falta de formação tec-

nológica e digital, o que exigiu, para alguns, um tempo de autoaprendizagem e de adaptação (Cardoso et al., 2020; Cruz et al., 2020; Dias-Trindade et al., 2020; Escola, 2020; Honorato & Marcelino, 2020; Lima et al., 2020; Lorente et al. 2020; Sidmar Oliveira et al., 2020; Santos, 2020; Silva & Teixeira, 2020; Wenczenovicz, 2020).

Outro aspeto que pode influenciar a qualidade do ensino e da aprendizagem relaciona-se com as limitações próprias do ERE. Parece ser consensual, entre os/as professores/as, a ideia de que, por mais diversificadas que sejam as estratégias utilizadas, no ERE não se consegue atingir o mesmo nível de qualidade. A impossibilidade da comunicação cara a cara é um dos aspetos referidos pelos/as docentes como ameaça à qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens realizadas pelos/as alunos/as (Cruz et al., 2020; Girelli et al., 2020; Hebebcı et al., 2020; Honorato & Marcelino, 2020; Rondini et al., 2020; Santos, 2020). Os/as professores referem ter dificuldade em perceber se os/as alunos/as estão a acompanhar e a compreender os conteúdos lecionados (Sari & Nayir, 2000), em controlar o seu comportamento (Santos, 2020; Sari & Nayir, 2020), ou em promover a participação na aula (Sari & Nayir, 2020), sentindo muitas vezes que estão a falar sozinhos/as, numa espécie de “monólogo digital” (Santos, 2020). Daqui decorre uma maior dificuldade no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, em detetar e intervir prontamente quando os/as alunos/as não estão a compreender os conteúdos lecionados.

O acesso a um computador e a uma ligação à Internet não parecem, deste modo, ser suficientes para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

### **1.3. Sociais**

Um dos efeitos da pandemia e do conseqüente encerramento das escolas foi a desocultação das desigualdades sociais. Uma das que recebeu mais atenção, como referem Andrew e colaboradores (2020), foi a desigualdade no acesso a computadores e à Internet, anteriormente referida. Contudo, este não é o único fator que pode afetar o desempenho dos/as alunos/as, designadamente daqueles/as com menos recursos.

A substituição do espaço escolar pelo espaço doméstico veio levantar um conjunto de questões de caráter social, desde as condições da habitabilidade, à necessidade de satisfazer as necessidades mais básicas das crianças como, por exemplo, a alimentação (Di Pietro et al., 2020; Vanourek, 2020). Como afirma Vanourek (2020), “this pandemic has been a powerful reminder that school is about much more than instruction. During the crisis, schools had to address the basic needs of students and families first; otherwise, learning may well have been impossible” (p. 13).

As condições de habitabilidade dos/as alunos/as também mereceram destaque no período de confinamento. Muitos/as alunos/as, por viverem em casas pequenas ou sendo oriundos de agregados familiares de maior dimensão, não possuíam um espaço próprio, nem as condições necessárias para assistir às aulas *on-line* ou realizar as atividades escolares (Andrew et al., 2020; Cardoso et al., 2020; Di Pietro et al., 2020; Ana R. Ferreira & Gonçalves, 2020; Grossi et al., 2020; Wenczenovicz, 2020).

A dificuldade dos pais em acompanhar os/as filhos/as é outro dos aspetos mencionados nos estudos analisados (Di Pietro et al., 2020; Dias-Trindade et al., 2020; Wenczenovicz, 2020), tendo origem em dois tipos de fatores: nível de conhecimento e preparação pedagógica dos pais, por um lado, e dificuldades na conciliação entre a vida profissional e o acompanhamento aos/às filhos/as, por outro. Algumas famílias, sobretudo aquelas com baixa escolaridade, referem não possuir os conhecimentos necessários para auxiliar os/as filhos/as nas atividades escolares (Alves, 2020; Grossi et al., 2020), nem recursos que lhes permitam, à semelhança do que fizeram as famílias com mais recursos económicos, assegurar o acompanhamento por terceiros, através do recurso a explicações (Di Pietro et al., 2020).

O ERE coloca, ainda, problemas específicos que se prendem com o domínio das tecnologias e plataformas digitais que, como referimos anteriormente, afetam professores/as, mas também famílias e alunos/as. Este não parece ser um problema exclusivo das famílias com baixos níveis de escolaridade, pois mesmo as mais escolarizadas referiram ter dificuldades em lidar com as ferramentas utilizadas no ERE e, conseqüentemente, em funcionarem como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem (Dias-Trindade et al., 2020; Grossi et al., 2020; Zamfir, 2020).

Se o encerramento das escolas se traduziu na transferência das atividades escolares para o espaço doméstico, as medidas de confinamento implicaram, em muitos casos, e no que diz respeito aos/às adultos/as, o recurso ao teletrabalho e a conseqüente alteração das dinâmicas e das rotinas familiares. A conciliação entre trabalho, vida familiar e apoio aos/às filhos/as nas suas atividades escolares é referida pelas famílias como um desafio (Bozkurt et al., 2020; Doyle, 2020; Ferri et al., 2020; Garbe et al., 2020), afetando sobretudo famílias com mais do que um/a filho/a ou com filho/a(s) menores de 12 anos (Garbe et al., 2020; Grossi et al., 2020; Lima et al., 2020).

Ocultadas, em certo sentido, pela ação da escola, as questões sociais parecem tornar-se mais visíveis no contexto atual. O acesso a recursos tão básicos como alimentos, habitação condigna ou até, tendo em conta a importância das TIC nas sociedades contemporâneas, a computadores e à Internet, ainda representa um constrangimento para muitas famílias. É, contudo, de realçar que a desocultação destas realidades contribuiu para a valorização do papel desempenhado pelas escolas na atenuação das desigualdades sociais, não só pelas famílias, mas também pela sociedade em geral.

Este é um papel a que as escolas e os/as professores/as atribuem especial importância, observando-se uma genuína preocupação com o bem-estar dos/as alunos/as e com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Tal é visível na postura ativa que assumiram para a resolução dos desafios colocados na passagem do ensino presencial para o ERE, que se traduziu na adoção de um conjunto diversificado de estratégias que tinham como finalidade minimizar o efeito das desigualdades sociais nos resultados escolares. É sobre estas estratégias que refletimos de seguida.

## **2. Medidas para minimizar o efeito das desigualdades sociais nos resultados escolares**

### **2.1. Tecnológicas**

Um dos problemas que se colocou, no que diz respeito à garantia da equidade das aprendizagens, teve a ver com a impossibilidade de acesso ao ERE por parte de muitos/as alunos/as. Dois tipos de estratégias adotadas com a finalidade de resolver esta questão foram: a utilização de formas alternativas de acesso à aprendizagem e a disponibilização de computadores e acesso à Internet aos/às alunos/as.

Em vários países, e à semelhança do que ocorreu em Portugal com o #EstudoemCasa, recorreu-se à televisão (Luana Almeida & Dalben, 2020; Hebebcı et al., 2020; Lorente et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020) como uma nova “forma de proporcionar aos/às alunos/as um meio de acesso à aprendizagem, conseguindo garantir um ensino a distância” (Ana R. Ferreira & Gonçalves, 2020, p. 51). Em Portugal, o Governo decidiu manter o programa, mesmo depois da retoma do ensino presencial, como ferramenta de apoio aos/às alunos/as, professores/as ou, como se afirma na página do programa, “um recurso para todos aqueles que queiram aceder a um conjunto de blocos pedagógicos” (Direção Geral da Educação, 2020, par. 2).

Outra estratégia utilizada para colmatar a dificuldade no acesso à tecnologia passou pela entrega dos materiais de apoio e atividades em formato papel (Luana Almeida & Dalben, 2020; Andrew et al., 2020; Cardoso et al., 2020; Dias-Trindade et al., 2020; Ferri et al., 2020; Flack et al., 2020; Girelli et al., 2020; Grossi et al., 2020; Gonçalves, 2020; Lima et al., 2020; Lorente et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Rodrigues & Lübeck, 2020; Rondini et al., 2020).

Embora este tipo de medidas possa contribuir para atenuar as desigualdades ao nível das aprendizagens, estes/as alunos/as ficam privados/as “das explicações realizadas em ambiente virtual pelos professores e da interação que pode ser feita por videoconferência” (Rodrigues & Lübeck, 2020, p. 301), o que os/as coloca em desvantagem face aos/às seus/suas colegas que acedem ao ERE. Neste sentido, foram disponibilizados, em vários países, equipamentos (e.g.,

computadores, *notebooks*) e asseguradas condições mais favoráveis de acesso à Internet (Luana Almeida & Dalben, 2020; Bouznad & Ibourk, 2020; Lorente et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Sari & Nayir, 2020; Vanourek, 2020). Em Portugal, por iniciativa das famílias e das comunidades, foram realizadas várias campanhas nas redes sociais com a finalidade de fornecer computadores a alunos/as que deles necessitassem (Gonçalves, 2020). Também algumas autarquias tiveram um papel determinante neste processo.

## 2.2. Pedagógicas

Na tentativa de garantir a efetivação e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, os/as professores/as tentaram, na maioria dos casos por sua própria iniciativa, não só encontrar novas estratégias e métodos de ensino, mas também ampliar os momentos de interação com os/as seus/suas alunos/as para além do horário da aula, contactando-os/as via telefone ou recorrendo a ferramentas como o *WhatsApp*, o *e-mail* ou as redes sociais (e.g., *Facebook*, *Instagram*), facilmente acessíveis através dos telemóveis (Alves, 2020; Coelho, 2020; Girelli et al., 2020; Lima et al., 2020; Jussara Oliveira et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Santos, 2020; Sari & Nayir, 2020; Wenczenovicz, 2020). Esta estratégia resultou, em muitos casos, num aumento da carga de trabalho, mas também contribuiu para o seu próprio processo de autodesenvolvimento profissional. Como afirmam Rondini e colaboradores (2020), “apesar das dificuldades em transpor o ensino presencial para a modalidade remota e na utilização das TDIC, os docentes apontam o quanto o momento pandémico é desafiador e enriquecedor, para a sua prática, fazendo aflorar o processo de reinvenção ‘docente’” (p. 54).

A falta de conhecimentos no domínio das tecnologias e plataformas digitais foi superada, em grande parte e à semelhança do referido no parágrafo anterior, através da iniciativa dos/as professores/as que, face às dificuldades, pediram ajuda a colegas, familiares ou amigos/as com mais experiência na utilização destas ferramentas (Sari & Nayir, 2020; Wenczenovicz, 2020), ou recorreram à Internet (e.g., visualização de vídeos no *YouTube*, tutoriais, recurso a fóruns *on-line*; Cruz et al., 2020; Escola, 2020; Sari & Nayir, 2020). Em alguns países, como foi o caso de Portugal (Dias-Trindade et al., 2020), o Ministério da Educação e/ou as escolas organizaram-se no sentido de apoiar e proporcionar formação aos/às professores/as que facilitasse a passagem do ensino presencial para o ERE (Lorente et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Silva & Teixeira, 2020).

### 2.3. Sociais

Os desafios sociais, pela sua natureza, tornam-se mais difíceis de superar num contexto de confinamento, em que o acesso físico às escolas está vedado para a maioria dos/as alunos/as. Contudo, tal não significa que não tenham sido tomadas medidas no sentido de agilizar constrangimentos. Na verdade, houve escolas que forneceram alimentação aos/às alunos/as com menos recursos (Doyle, 2020; Vanourek, 2020) e apoiaram as famílias, tentando capacitá-las para a utilização das plataformas digitais (Grossi et al., 2020). Em Portugal, também foram asseguradas, pelos municípios, as refeições aos/às alunos/as beneficiários/as da Ação Social Escolar, como forma de minimizar as dificuldades causadas pelo encerramento das escolas, e algumas plataformas educativas digitais como, por exemplo, a *Escola Virtual*, possibilitaram o acesso gratuito a todos/as os/as alunos/as, o que poderá ter contribuído para uma maior equidade no acesso a conteúdos educativos.

### Considerações finais

Neste artigo foi nossa intenção identificar e descrever os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as que, um pouco por todo o mundo, devido à pandemia Covid-19, viram o ensino presencial ser substituído pelo ERE, assim como compreender que medidas foram tomadas no sentido de atenuar os efeitos negativos que daí poderiam advir.

Embora ainda não seja possível determinar o impacto a médio e a longo prazo do encerramento das escolas nos resultados escolares dos/as alunos/as, os estudos analisados no contexto deste artigo deixam antever que a substituição do ensino presencial pelo ERE parece ter agravado um fenómeno já bem conhecido: a influência do ESE das famílias no desempenho e nos percursos escolares dos/as alunos/as (e.g., Félix et al., 2020; Leandro Almeida et al., 2006).

O *fosso ou divisão digital* (Ana Almeida et al., 2011) foi um dos aspetos que ficou visível na análise realizada, uma vez que foram os/as alunos/as oriundos de famílias mais desfavorecidas que tiveram mais dificuldade em aceder ao ERE por não possuírem computadores ou acesso à Internet (e.g., Luana Almeida & Dalben, 2020; Honorato & Marcelino, 2020; Santos, 2020).

No que diz respeito à literacia em TIC, aspeto que, como observaram Lourenço e colaboradores (2018), é influenciado pelo capital económico e cultural dos/as alunos/as, a análise realizada permitiu observar que, relativamente aos/às adultos/as, às famílias e aos/às professores/as, esta relação não é tão visível, pois tanto os pais com níveis de escolaridade mais elevados (Dias-Trindade et al., 2020; Grossi et al., 2020; Zamfir, 2020), como os/as professores/as (e.g.,

Cruz et al., 2020; Dias-Trindade et al., 2020) revelaram ter sentido dificuldades na utilização das tecnologias e plataformas digitais. No que diz respeito aos/as estudantes, a literacia em TIC não parece constituir um problema (e.g., Hebecci et al., 2020), o que se pode dever a dois fatores: a pouca representatividade dos/as alunos/as nos estudos analisados, que se centraram essencialmente na perspetiva dos/as professores/as e, em menor número, das famílias; e o facto de estarmos perante *nativos digitais* (Prensky, 2001).

Face a esta dificuldade, os/as professores/as procuraram, num movimento autodidata, adquirir conhecimentos e desenvolver competências nesta área, o que, por um lado, poderá ter contribuído para aumentar os seus níveis de literacia em TIC mas, por outro, torna evidente a necessidade de se reforçar a formação nesta área, sob pena de que a disponibilização de computadores e de acesso à Internet às escolas e aos/as alunos/as, como a que está a ser realizada no âmbito da medida de *Universalização da Escola Digital* (República Portuguesa – XXII Governo, 2020) não tenha os efeitos desejados. Neste sentido, concordamos com Vieira e Seco da Silva (2020) quando afirmam que esta formação deverá incidir não só no desenvolvimento de competências que permitam uma melhor utilização das ferramentas e plataformas digitais e de metodologias e estratégias de gestão de sala de aula adequadas ao ensino remoto, mas também na formação em estratégias que assegurem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às questões de natureza pedagógica, embora a impossibilidade de estabelecer uma interação cara a cara com os/as professores/as e com os seus pares tenha afetado, na opinião dos/as professores/as, todos/as os/as alunos/as, independentemente da sua classe social (e.g., Rondini et al., 2020), foram os/as alunos/as com menos recursos a ter mais dificuldade em aceder ao ERE, como anteriormente referido, tendo ficado privados/as do contacto direto, mesmo que em ambiente digital, com os/as professores/as. Estes/as foram também aqueles/as cujos pais tiveram mais dificuldade em auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, quer por desconhecimento dos conteúdos lecionados, quer por não possuírem recursos que lhes permitissem pagar a quem os substituísse nesta tarefa (Alves, 2020; Di Pietro et al., 2020); em proporcionar um espaço onde os/as alunos/as pudessem realizar as tarefas escolares com tranquilidade e em silêncio (e.g., Ana R. Ferreira & Gonçalves, 2020); e, inclusivamente, em alguns casos, em garantir que tivessem uma alimentação adequada (Vanourek, 2020). Nestes casos, as desigualdades sociais parecem ter contribuído para acentuar as desigualdades escolares, uma vez que os/as alunos/as com mais recursos terão sido menos afetados/as pela passagem ao ERE.

Nos estudos em que foi analisada a experiência e a perspetiva dos/as professores/as sobre o encerramento das escolas, foi evidente a preocupação com estes/as alunos/as, que se traduziu num empenho pessoal na procura de soluções, processo em que foram acompanhados pelos municípios e pelos governos (Doyle, 2020; Gonçalves, 2020). Destacamos, também, a implementação de políticas sociais e educativas que têm como finalidade promover a equi-

dade (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020), tais como fornecer refeições ou encontrar soluções diversificadas, numa tentativa de assegurar a continuidade no processo de ensino e aprendizagem. Por terem em conta as diferenças sociais e culturais que existem entre os/as alunos/as, as medidas identificadas – no domínio tecnológico, pedagógico e social – poderão ter contribuído para mitigar alguns dos danos provocados pelo encerramento das escolas, assegurando que, mesmo remotamente, esta continua a desempenhar um importante papel na promoção da equidade e da mobilidade social.

Tal como referimos anteriormente, na revisão sistemática da literatura realizada no âmbito deste estudo foram analisados somente documentos publicados em língua portuguesa e inglesa, o que constitui uma limitação, no sentido em que foram excluídos do nosso *corpus* artigos publicados em outras línguas e que nos permitiriam ter uma visão mais abrangente dos efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito aos estudos analisados, a maioria centra-se na perspetiva dos/as professores/as, existindo ainda uma grande lacuna no que diz respeito à perceção dos/as alunos/as sobre as consequências do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem, designadamente daqueles/as que, por razões que lhes são alheias, não tiveram a possibilidade de aceder às tecnologias e às plataformas digitais. Neste sentido, é também importante referir que foi privilegiada, nos processos de recrutamento de participantes e de recolha de dados, a utilização das redes sociais e das plataformas digitais e que, por esse motivo, as amostras dos estudos analisados poderão não ser representativas do universo em análise (Garbe et al., 2020).

Apesar das limitações referidas, o presente estudo permitiu-nos perceber que a substituição do ensino presencial pelo ERE colocou novos desafios aos/às professores/as, aos/às alunos/as e às famílias, desafios esses que nem todos os/as alunos/as, e sobretudo os/as provenientes de famílias mais desfavorecidas, conseguiram ultrapassar, evidenciando o papel determinante da escola na atenuação das desigualdades sociais. Considerando as transições do ensino presencial para o ensino remoto, que poderão certamente ocorrer até ao final da pandemia, tal como se perspetiva atualmente, no momento em que finalizamos este artigo, este é um aspeto que deve merecer a atenção dos/as decisores/as políticos/as, sob pena de se estar a contribuir para um agravamento das desigualdades sociais e a não reforçar o papel da escola enquanto veículo de mobilidade social.

**Agradecimentos:** Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos Projetos UIDB/05739/2020 e UIDP/00460/2020, do Projeto DigP-SEM (PTDC/CED-EDG/29069/2017), ao qual está associada a bolsa de investigação ALG-0-0145-FEDER-029069 “DigP-SEM”.

## Referências bibliográficas

- Almeida, Ana N., Alves, Nuno A., & Delicado, Ana (2011). As crianças e a Internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30. <https://doi.org/10.7458/SPP2011657774>
- Almeida, Leandro S., Guisande, M. Adelina, Soares, Ana P., & Saavedra, Luísa (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1590/S0102-79722006000300020>
- Almeida, Luana C., & Dalben, Adilson (2020). (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: No limiar do (im)possível. *Educação & Sociedade*, 41, e239688. <https://doi.org/10.1590/es.23968>
- Alves, Lynn (2020). Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, 8(3), 348-365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Andrew, Alison, Cattan, Sarah, Dias, Monica C., Farquharson, Christine, Kraftman, Lucy, Krutikova, Sonya, Angus, Phimister, & Sevilla, Almudena (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653-683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Ball, Stephen (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3-4), 155-166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Bouznad, Said, & Ibourk, Aomar (2020). School closures, equality of opportunity: Some recommendations. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2Sup1), 103-110. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/295>
- Bozkurt, Aras, Jung, Insung, Xiao, Junhong, Vladimirschi, Viviane, Schuwer, Robert, Egorov, Gennady, Lambert, Sarah, Al-Freih, Maha, Pete, Judith, Olcott Jr., Don, Rodes, Virginia, Aranciaga, Ignacio, Bali, Maha, Alvarez Jr., Abel, Roberts, Jennifer, Pazurek, Angelica, Raffaghelli, Juliana, Panagiotou, Nikos, Coëtlogon, Perrine, ... Paskevicius, Michael (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cardoso, Cristiane A., Ferreira, Valdivina A., & Barbosa, Fabiana C. (2020). (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: Uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo*, 7(3), 38-46. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>
- Castro, Sirlene R. (2020). A infoexclusão escancarada pela COVID-19 e as atitudes professorais na perspectiva da sociologia das ausências e emergências. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6, e155020. <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1550>
- Catanente, Flávia, Rogério, Cláudio C., & Loiola, Iraneia (2020). Aulas on-line durante a pandemia: Condições de acesso asseguram a participação do aluno? *Revista Científica Educ@ção*, 4(8), 977-988. <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.122>
- Chmielewski, Anna K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, 84(3), 517-544. <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>

- Coelho, Marcos I. (2020). Educação em tempos de pandemia: Que caminho seguir na oferta de atividades escolar não presencial? *Revista Observatório*, 6(2). <https://doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2020v6n2a10pt>
- Cruz, Jucelia, Tavares, Elisabeth S., & Costa, Michel (2020). Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. *Dialogia*, 36, 411-427. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17760>
- Di Pietro, Giorgio, Biagi, Frederico, Costa, Patricia D., Karpinski, Zbigniew, & Mazza, Jacopo (2020). *The likely impact of Covid-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (EUR 30275 EN, JRC121071). Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/126686>
- Dias-Trindade, Sara, Correia, Joana D., & Henriques, Susana (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: A perspectiva dos docentes. *Tempos e Espaços em Educação*, 3(32). <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>
- Diogo, Ana M., Silva, Pedro, & Viana, Joana (2018). Children's use of ICT, family mediation, and social inequalities. *Issues in Educational Research*, 28(1), 61-76. <http://www.iier.org.au/iier28/diogo.pdf>
- Direção Geral da Educação. (2020). *#EstudoEmCasa: Ano letivo 2020/21*. <https://estudoemcasa.dge.mec.pt>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016a). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares II: 2.º ciclo do ensino público geral*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016b). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares: 3.º ciclo do ensino público geral*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/316/>
- Doyle, Orla (2020, April 9). *COVID-19: Exacerbating educational inequalities?* PublicPolicy.ie. <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Escola, Joaquim J. (2020). Ensinar e aprender: Desafios no período COVID em Portugal. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 10(3), 87-103. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/6592/3318>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance* (Eurydice report). Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/equity-school-education-europe\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/equity-school-education-europe_en)
- Félix, Paula, Perdigão, Rute, & Lourenço, Vanda (2020). *Desempenho e equidade: Uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1572-analise-timss-pirls>
- Ferreira, Ana R., & Gonçalves, Daniela (2020). Políticas educativas em tempos de COVID em Portugal: Que relação com a igualdade, equidade e inclusão em educação? *Revista Galega de Educación*, (núm. especial), 49-52.
- Ferreira, Ana S., Flores, Isabel, & Casas-Novas, Teresa (2017). *Introdução ao estudo: Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferri, Fernando, Grifoni, Patrizia, & Guzzo, Tiziana (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Flack, Clare B., Walker, Lydon, Bickerstaff, Amanda, Earle, Hester, & Margetts, Cara (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Pivot Professional Learning.

- Garbe, Amber, Ogurlu, Uzeyir, Logan, Nikki, & Cook, Perry (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Girelli, Claudio, Bevilacqua, Alessia, & Acquaro, Daniela (2020). COVID-19: What have we learned from Italy's education system lockdown? *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 51-58. <http://cceam.net/wp-content/uploads/2020/10/ISEA-2020-48-3.pdf#page=57>
- Gonçalves, Sonia P. (2020). Education in the context of the pandemic: A look at the case of Portugal. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1Sup.2), 78-85. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/223>
- Grossi, Marcia G., Minoda, Dalva S., & Fonseca, Renata G. (2020). Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: Reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, 23(3), 150-170. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>
- Hebebe, Mustafa T., Bertiz, Yasemin, & Alan, Selahattin (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Helbling, Laura A., Tomasik, Martin J., & Moser, Urs (2019). Long-term trajectories of academic performance in the context of social disparities: Longitudinal findings from Switzerland. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1284-1299. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000341>
- Honorato, Hercules G., & Marcelino, Aracy C. (2020). A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: A visão dos professores. *REDE-Revista Diálogos em Educação*, 1(1), 208-220. <https://doi.org/10.29327/218479.1.1-17>
- Lima, Michelle C., Azevedo, Sabrina, D., & Nascimento, Ana L. (2020). Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. *Itinerarius Reflections*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65753>
- Lorente, Luís M., Arrabal, Ana A., & Pulido-Montes, Cristina (2020). The right to education and ICT during COVID-19: An international perspective. *Sustainability*, 12(21), 3-16. <https://doi.org/10.3390/su12219091>
- Lourenço, Vanda (Coord.), Nunes, Alexandra, Amaral, Ana, Gonçalves, Conceição, Mota, Madalena, & Mendes, Rosário (2018). *ICILS 2018 – Portugal. Literacia em tecnologias da informação e da comunicação*. Instituto de Avaliação Educativa.
- Martins, Susana, Mauritti, Rosário, Nunes, Nuno, & Costa, António F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285. <https://doi.org/10.21814/rpe.7920>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Oliveira, Jussara A., Fernandes, Juliana C., & Andrade, Elisângela L. (2020). Educação no contexto da pandemia da Covid-19: Adversidades e possibilidades. *Itinerarius Reflections*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65332>
- Oliveira, Sidmar S., Silva, Odélia S., & Silva, Marcos J. (2020). Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 25-40. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>

- Petticrew, Mark, & Roberts, Helen (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470754887>
- Pollock, Katina (2020). School leaders' work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-44. <http://cceam.net/wp-content/uploads/2020/10/ISEA-2020-48-3.pdf#page=44>
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2020). *Decreto-Lei n.º 14-G/2020: Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19*. Diário da República n.º 72/2020, 2.º Suplemento, Série I de 2020-04-13, 86-(9) a 86-(19). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-G/2020/04/13/p/dre>
- Reimers, Fernando M., & Schleicher, Andreas (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- República Portuguesa – XXII Governo. (2020, outubro 22). *Primeiros 100 mil computadores começam a ser distribuídos em novembro*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=primeiros-100-mil-computadores-comecam-a-ser-distribuidos-em-novembro>
- Rodrigues, Thiago D., & Lübeck, Marcos (2020). Escuela, educación inclusiva y etnomatemática en tiempos de aislamiento social. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 293-316. <https://doi.org/10.22267/relattem.20131.51>
- Rondini, Carina A., Pedro, Ketilin M., & Duarte, Cláudia S. (2020). Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Santos, Hugo M. (2020). Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: Investigando as experiências e perspetivas dos docentes portugueses. *Práxis Educativa*, 15, e2015805, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15805.091>
- Sari, Tamer, & Nayir, Funda (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Silva, Chayene S., & Teixeira, Cenivalda M. (2020). O uso das tecnologias na educação: Os desafios frente à pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 70070-70079. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-452>
- Van den Broeck, Laura, Demanet, Jannick, & Van Houtte, Mieke. (2020). The forgotten role of teachers in students' educational aspirations: School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103015>
- Vanourek, Gregg (2020). *Schooling Covid-19: Lessons from leading charter networks from the transition to remote learning*. Thomas B. Fordham Institute. <https://fordhaminstitute.org/national/research/schooling-covid-19-lessons-leading-charter-networks-their-transition-remote>
- Vieira, Mário F., & Seco da Silva, Carlos (2020). A educação no contexto da pandemia de COVID-19: Uma revisão sistemática de literatura. *Brazilian Journal of Computers*, 28, 1010-1031. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>

- von Stumm, Sophie (2019). Socioeconomic status amplifies the achievement gap throughout compulsory education independent of intelligence. *Intelligence*, 60, 57-62. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.intell.2016.11.006>
- Wenczenovicz, Thaís J. (2020). Ensino a distância, dificuldades presenciais: Perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1750-1768. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>
- Zamfir, Ana-Maria (2020). Educational resilience in pandemic times and potential impacts on inequalities: The case of Romania. *Revista Romaneasca pentru Educati Multidimensionala*, 12(2Sup1), 182-187. <https://doi.org/10.18662/rem/12.2Sup1/305>