

# Capítulo 7

## **Cultura digital e desigualdades sociais:**

a educação onlife como caminho possível de acessar ao saber

**João Carlos Relvão Caetano, Simone Maria Martins**

### **Introdução**

Este texto é uma reflexão sobre a relação entre a cultura digital e a igualdade social, vista pelas óticas portuguesa e brasileira. Existe um motivo que nos convida a refletir sobre esse tema, a pandemia provocada pela covid-19, a qual veio tornar evidente que o acesso à educação e, em particular, à tecnologia e à *internet* não é igual para todos, o que provoca um aumento das desigualdades sociais. Com isso, vamos confrontar as possibilidades e os deveres dos poderes públicos, tanto do Estado português como do Estado brasileiro, no combate às desigualdades. Poremos ainda à prova as nossas próprias responsabilidades como professores no ensino superior, pesquisadores e cidadãos.

Para conhecermos o mundo em que vivemos, precisamos de socorrer-nos de uma teoria adequada. Ora, a principal categoria para compreendermos o tempo presente é o acesso, seja aos bens pessoais ou aos bens profissionais e cívicos (Habermas; Lennox; Frank, 1974). O contexto da nossa análise é o de uma sociedade de pessoas, uma

sociedade em que as pessoas estão no centro dos processos sociais e em que as principais decisões relativas às suas vidas lhes cabem de pleno direito, o que é muito evidente no campo da educação, no qual cada pessoa escolhe o seu percurso formativo, não o Estado, muito por conta de mudanças estruturais da sociedade, com destaque para a possibilidade do uso massivo das tecnologias.

No século XXI, é perfeitamente possível a uma pessoa frequentar um curso superior a distância conferido por uma universidade de outro país sem ter necessidade de se deslocar, ou, pela mesma razão, frequentar parte do curso presencialmente e outra parte a distância. Em ambos os casos, no plano dos interesses, importa salvaguardar que o ensino é de qualidade e que o grau atribuído é reconhecido internacionalmente.

Uma sociedade pressupõe mecanismos de governação apropriados que garantam às pessoas um conjunto de direitos básicos, como o de circulação, à educação, à saúde etc. Cabe ao governo das pessoas, como forma política de governação própria desse tipo de sociedade, regular e garantir o acesso destas aos bens.

A pandemia veio reforçar algo que já se sabia, ou seja, que os sujeitos não têm igual acesso aos bens e que isso tem consequências em suas vidas (United Nations, 2020). Prova do que afirmamos é que as pessoas foram afetadas de forma muito diferente pela pandemia em função de seus níveis de acesso aos bens.

Quando abordamos o direito à educação, tratamos do acesso a vários tipos de bens, entre os quais a tecnologia e a *internet*. No século XXI, vários autores defendem a consagração legal do direito à *internet* (vide, por todos, Mota, 2020), porque quem não possui acesso à rede está em situação de objetiva desigualdade em relação a quem tem acesso. Em uma sociedade democrática avançada, não apenas os alunos devem ter acesso aos bens de que necessitam para poderem aprender, como também os professores precisam de ter formação permanente, meios de trabalho adequados e o direito de ensinar livremente.

No plano institucional, quando se trata do direito à educação, ressalta-se o direito de as instituições de ensino superior se organizarem livremente a fim de prestarem um serviço público essencial e que, por essa razão, deve ser universal. Para que tal seja possível, é entendimento praticamente unânime que as instituições de ensino superior devem dispor de autonomia, assim como de infraestruturas e de meios adequados, sem os quais não é possível garantir o direito constitucional à educação (Tavares, 2009).

No plano individual, o direito à educação traduz-se em uma posição específica de uma pessoa em relação aos poderes públicos no sentido de lhe ser garantida a igualdade de oportunidades no acesso ao sistema de ensino e a possibilidade de ascensão social pelo saber.

A Constituição da República Portuguesa de 1976 dispõe, no Artigo 73, nº 1, que “Todos têm direito à educação e à cultura”. O nº 2 do mesmo artigo acrescenta que:

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (Portugal, 1976).

De forma semelhante, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece, no artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). E acrescenta o Artigo 206 da Lei Fundamental brasileira que o ensino será ministrado com respeito por alguns princípios fundamentais, entre eles a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (Brasil, 1988).

Decorre de ambas as constituições que é por via do acesso das pessoas aos bens, mormente à educação, ciência e cultura, que se afere a qualidade do regime político, o que é particularmente relevante no caso de regimes políticos democráticos portugueses e brasileiro, que se regem por pautas generosas de direitos individuais e coletivos. Referimo-nos aos direitos, liberdades e garantias individuais, aos direitos económicos, sociais e culturais e, ainda, aos direitos de organizações sociais, como os sindicatos, as associações ambientais ou outras que defendem interesses coletivos. Trata-se de direitos, individuais e coletivos, que são também deveres, como pontua o artigo 205 da Constituição brasileira já citado (Brasil, 1988). Da mesma forma, na Constituição portuguesa (Portugal, 1976), o direito à educação, cultura e ciência faz parte do elenco dos “Direitos e deveres culturais”, como parte do catálogo dos “Direitos económicos, sociais e culturais” (Título III, Capítulo III, da CRP).

Em suma: é por via dos direitos que se afere a qualidade do regime político, porque só há acesso aos bens com direitos, como é também por via dos deveres que se afere a qualidade do regime político, porque as desigualdades são possíveis e reais, cabendo ao Estado, em primeira mão, combatê-las.

Uma constituição política pode consagrar um amplo e progressivo catálogo de direitos, mas o regime político só se revela na concretização que faz dos direitos na vida prática, o que pode estar em contradição com a constituição existente (Minkinen, 2013). Um exemplo é a Constituição portuguesa de 1933 (Portugal, 1933), a qual instituiu o chamado Estado Novo. A Constituição de 1933 continha um catálogo de direitos típico de uma democracia liberal, mas o regime político era autocrático. Na vigência do Estado Novo, foram aprovadas leis visando à restrição dos direitos individuais e políticos, como a Lei da Censura. Os chamados tribunais plenários foram uma forma antidemocrática de controlar e punir os opositores ao regime em desrespeito pela letra da Constituição. O mesmo acontece com a educação, que, na prática, era um direito que apenas uma minoria, em geral possidente, gozava plenamente.

Os direitos individuais estão presentes em todos os tipos de leis: nas leis da nacionalidade, nas leis criminais e nas leis da educação. É também preciso perceber que os direitos individuais não podem ser vistos separadamente uns dos outros, mas de forma interligada. Há pouco referimos que o direito de os alunos aprenderem está relacionado ao direito de os professores de ensinar e que ambos são direitos, liberdades e garantias constitucionais, tanto em Portugal como no Brasil.

Já os direitos à liberdade e à igualdade relacionam-se com o direito à educação, ciência e cultura, todos direitos fundamentais previstos nas constituições políticas de ambos os países. Com efeito, há vários tipos de direitos fundamentais, que surgiram em épocas diferentes e que foram se sedimentando ao longo do tempo como elementos da cultura política dos países.

Em uma sociedade na qual apenas fosse reconhecido o direito à liberdade individual, haveria conflitos entre as pessoas pelo acesso aos bens escassos, e venceriam os mais fortes, o que destruiria a própria sociedade (Wilde, 1923). A solução encontrada para esse problema pelas constituições portuguesa e brasileira passou pela consagração do já referido princípio da igualdade de oportunidades ou de direitos, segundo o qual todas as pessoas devem ter o direito ao desenvolvimento da sua personalidade, o qual deve ser assegurado pelo Estado.

Os direitos em uma sociedade democrática podem comparar-se a uma estrada na qual podem circular todos os membros da sociedade. A estrada é um bem público que serve a todos, mas os caminhos percorridos por cada pessoa dependem de seus interesses, opções e capacidades.

Nas sociedades liberais democráticas, a possibilidade de ascensão social pelo estudo e pelo trabalho é crucial para a vitalidade do regime político (ver os vários ensaios de Hägg (2019)). Em outras palavras, a possibilidade de acesso aos bens essenciais para a formação da personalidade mediante a educação é decisiva para garantir não só a liberdade individual, mas a igualdade de cidadania ou de participação.

Ora, no século XXI, não há liberdade nem igualdade sem uma cultura digital forte nas sociedades que se traduza mormente na possibilidade de acesso por todos os interessados à tecnologia e à *internet*.

## **1 A cultura digital nos contextos socioeducacionais português e brasileiro**

Nos contextos socioeducacionais português e brasileiro, importa compreender a relevância da cultura digital para o desenvolvimento individual e social. Para tanto, questionamos: O que é a cultura digital? Em que medida é relevante na vida das pessoas e por quê? De que forma a pandemia tornou evidente a falta dessa cultura digital e que consequências podem daí advir para o equilíbrio das sociedades?

A cultura digital pode ser vista como o conjunto de valores e artefatos próprios da sociedade digital em que vivemos, assim como o conjunto de conhecimentos e competências de uma pessoa no domínio digital. São realidades próximas, mas diversas, nas quais se experienciam na prática situações de desigualdade no acesso aos bens.

Todos temos consciência de que o mundo no século XXI tem características diferentes do passado, em grande medida por causa do uso das novas tecnologias digitais (Greengard, 2019). No entanto, os níveis de apropriação das tecnologias pelas pessoas diferem substancialmente no espaço e no tempo, o que tem implicações sociais e políticas profundas. Não é que das tecnologias venha a salvação para a humanidade, porém são um elemento constitutivo das sociedades contemporâneas em todo o mundo que pode ser muito útil.

Por vezes, temos a ilusão de que existe uma tendencial igualdade no acesso por parte das pessoas às tecnologias. É verdade que a maior parte dos indivíduos tem acesso aos telefones celulares, mas o uso que cada um faz deles é diferente, e mais diferente ainda se torna o uso das tecnologias quando falamos dos computadores. Não

somente as pessoas não possuem acesso igual às tecnologias, como também o seu conhecimento e a sua capacidade para utilizá-las são muito diversos (Rotman, 2014).

A pandemia, que afetou todas as sociedades em 2020, evidenciou bem esse problema, e são as pessoas mais pobres as que mais morrem da doença, como também as mais afetadas no acesso à escola, aos hospitais etc. Tecnicamente, trata-se de um problema de desigual distribuição de recursos e de desigualdade de oportunidades.

Como veremos adiante, a pandemia afetou de forma diferenciada os beneficiários do sistema educativo, com menores prejuízos para os alunos cujas famílias têm rendas mais elevadas e maior capacidade cultural em comparação aos alunos de famílias com rendas mais baixas e menor acesso aos bens culturais. É um problema que, se não for corrigido na raiz, possibilitando a cada pessoa dispor dos meios para se desenvolver de acordo com as suas capacidades e interesses, se reproduz em cada nova geração e porventura se agrava.

As constituições políticas devem ser concretizadas por políticas públicas eficazes e por administrações públicas competentes e eficientes. Um corpo administrativo capaz de atuar nesse terreno é crucial para a salvaguarda dos direitos individuais.

Em Portugal, houve uma grande discussão no primeiro quadrimestre de 2020 sobre a resposta do sistema educativo à pandemia, dado que as instituições de ensino superior e as escolas básicas e secundárias fecharam as portas e o ensino passou a ser remoto quase de um dia para o outro. Na verdade, as instituições e as pessoas foram surpreendidas e não estavam, em geral, preparadas para dar uma resposta imediata à pandemia.

Em 15 de abril de 2020, Ana Kotowicz, em um trabalho publicado no jornal Observador, afirmou que “Alunos sem computador são mais do que se pensa. Nas escolas públicas, quase um terço dos alunos do ensino básico não tem equipamento [...]” (Kotowicz, 2020), informando das conclusões preocupantes de um inquérito realizado pelo Centro de Economia da Educação da Universidade Nova de Lisboa com professores de escolas públicas e privadas do 1 ao 12º

ano de escolaridade. De acordo com a pesquisa, o número de alunos sem computadores com acesso à *internet* era muito superior aos dados oficiais do Instituto Nacional de Estatística (INE). Só nas escolas públicas, 28% dos alunos do ensino básico não tinham acesso aos equipamentos (Kotowicz, 2020).

Os resultados preliminares desse estudo evidenciavam a falta de computadores e, ainda, que o modelo de ensino adotado tinha sido feito fundamentalmente com recurso de fichas enviadas por e-mail (mais de 80%), havendo apenas um terço dos professores que fazia videoconferências. Os pesquisadores ficaram mais surpreendidos com essa segunda conclusão do que com a primeira.

Para a pesquisadora Ana Balcão Reis,

A falta de computadores entre os alunos foi mais uma confirmação do que uma surpresa em relação àquilo que já esperávamos. A grande surpresa foi perceber como é que estas aulas à distância estão a acontecer. Quando olhamos para estes resultados preliminares e vemos que só 30% dos professores recorrem à videoconferência, percebemos que o ensino online não é nada online (Kotowicz, 2020).

Esses dados estavam em contradição com a ideia dos próprios pesquisadores de que o ensino virtual deveria ser realizado com recurso de videoconferências ou vídeos de aulas gravadas pelos professores. Ana Balcão Reis (Kotowicz, 2020), antecipava o recurso a uma nova estratégia por parte do governo português, o que realmente veio a acontecer.

Os dados oficiais do INE de novembro de 2019 apontavam para uma realidade difícil, com cerca de 5,5% dos agregados familiares com crianças até os 15 anos sem acesso a computadores com *internet* em casa, significando que, entre os alunos do 1 ao 9º ano de escolaridade, aproximadamente 50 mil não tinham o equipamento necessário para terem aulas on-line. Os dados preliminares do estudo da Universidade Nova de Lisboa, a que aludimos, apontavam resultados mais negativos, com cerca de 23% dos alunos até ao 12º

ano sem acesso a computador com *internet* em casa, valor agravado quando se consideravam apenas as escolas públicas. Segundo os autores do estudo, se pudessem ser diretamente extrapolados, os números representariam um universo de mais de 300 mil alunos.

Ainda segundo os pesquisadores citados no trabalho de Ana Kotowicz (2020), a diferença de números pode decorrer da circunstância de muitos pais terem passado ao regime de teletrabalho no período da pandemia, tendo eles próprios necessidade de utilizar os computadores existentes em casa, impedindo o acesso dos filhos aos equipamentos. Seria ainda de admitir a possibilidade de haver vários filhos com necessidade de utilizar computadores escassos.

Ana Balcão Reis refere ainda a existência de respostas muito diferentes no inquérito, assim como uma diferença significativa entre o que se passava nas escolas públicas e nas escolas privadas. Nas escolas públicas do 1º ciclo, a média da percentagem de alunos sem computador era de 31%, enquanto nas escolas privadas era apenas de 10%. Já no 2º ciclo, os valores eram, respectivamente no ensino público e no ensino privado, de 29 e de 9%, e, no 3º ciclo, de 25 e de 17%. No ensino secundário, as diferenças esbatiam-se, com 18% dos alunos sem acesso à *internet* no ensino público e no ensino privado (em um total de aproximadamente 72 mil entre os 401.050 alunos).

À semelhança do que fizemos para o caso português, julgamos útil captar um olhar objetivo de um órgão de comunicação social sobre as consequências da pandemia no Brasil no campo do ensino. Em 5 de abril de 2020, Bruno Lupion, jornalista da Deutsche Welle/Brasil, assinou um artigo intitulado *Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil*, em que resumia: “Escolas fechadas, alunos em casa, conteúdo curricular deixado para trás. Além de afetar a saúde pública e a economia, covid-19 deve ter graves consequências para a educação, afetando o calendário e a qualidade do ensino” (Lupion, 2020). O artigo se assenta em uma ideia forte sobre o significado de escola fechada: “Com o fechamento de escolas, recursos tecnológicos são apontados como solução, mas não são acessíveis para todos” (Lupion, 2020).

Resumidamente, observamos o que se passou e quais os problemas verificados. Vemos que há muitas semelhanças com o que se passou em Portugal, e as soluções poderão também ser tendencialmente as mesmas, apesar de os contextos serem diferentes.

Em meados de março de 2020, os poderes públicos brasileiros determinaram a suspensão das aulas na rede de ensino, por tempo indeterminado. Em 1 de abril, o governo federal isentou as instituições de ensino de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos exigidos por lei, desde que mantivessem às 800 horas mínimas de aulas. Era uma possibilidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2005) para situações emergenciais, mas que obrigou as escolas a mudarem de planos de um dia para o outro.

O artigo dá conta das dificuldades sentidas por professores e gestores da educação para lidarem com a situação de terem os alunos em casa por falta de experiência pedagógica e carência de recursos tecnológicos. Havia omissões legais relativas a pontos cruciais do funcionamento das escolas em situações emergenciais.

O artigo de Lupion (2020) apresenta o resultado de um questionário realizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Lemann sobre a reação dos gestores públicos do ensino até 26 de março de 2020. Responderam ao estudo 3.011 secretarias municipais de educação (54,5% do total nacional) e 21 secretarias estaduais (77,8% do total nacional). À época, 84% das secretarias municipais tinham aprovado normas sobre a suspensão das aulas, mas 63% não tinham definido ainda uma estratégia de envolvimento dos alunos.

No tocante aos professores, a maior parte enviou materiais digitais aos alunos, assim como orientações genéricas, via redes sociais, para serem utilizadas em casa pelos alunos, juntamente com os livros de apoio. Os professores disponibilizaram também videoaulas gravadas, enviadas pelas redes sociais, para serem vistas em casa.

Entenderam os poderes públicos e as escolas que o ensino remoto visaria manter os alunos ativos, mas que não substituiria as aulas presenciais, que somente se adiariam. Em geral, tornou-se a participação dos alunos nas atividades facultativa, embora a maior parte das secretarias respondentes, tanto estaduais como municipais, não soubesse como registrar as presenças e proceder à avaliação dos alunos.

Optou-se por um ensino remoto, com utilização da *internet*, mas com a consciência de existir o risco de as desigualdades entre os alunos aumentarem, considerando o despreparo das instituições de ensino e dos professores.

Especialistas ouvidos pelo autor do artigo jornalístico destacam como elementos negativos a falta de experiência dos professores na utilização de tecnologias na educação e a circunstância de a maioria das secretarias estaduais não disporem de plataformas digitais nem de metodologias adequadas para oferecerem aulas remotas. A exceção seriam os estados na região amazônica, que usam o chamado ‘ensino a distância’ para chegar às comunidades ribeirinhas.

Com receio do aumento das desigualdades, os especialistas defenderam a utilização da tecnologia para a disponibilização de aulas facultativas não substitutivas das aulas presenciais, sem a preocupação de cumprir o currículo.

Com efeito, constataram a contradição entre o uso de mais tecnologia que não está disponível para todos e o aumento das desigualdades. Referem a desigualdade de acesso às ferramentas por parte dos alunos, dado que uma parte não tinha os equipamentos necessários ou uma ligação de banda larga em casa, e a solução seria não prescindir das aulas presenciais.

Em alternativa ao uso da *internet* de banda larga, cujo acesso não é universal, alguns estados decidiram utilizar a TV aberta para transmitir as atividades educativas, atendendo à maior penetração desses meios nos lares. Projetou-se criar um sistema de aulas remotas ao vivo pela TV pública, rádio e *internet*, assegurado pelos estados, e

se pensou em criar uma rede nacional em TV aberta para meados de abril daquele ano.

Previu-se uma estratégia diferenciada conforme as idades dos alunos, uma vez que os mais velhos estariam mais aptos a utilizar plataformas digitais, ainda que houvesse o problema da limitação de dados móveis pelos alunos de famílias mais carentes. Houve negociações com as operadoras telefônicas destinadas a garantir condições vantajosas a professores e alunos na utilização de dados suplementares, mas que não foram cumpridas.

Como expressão de realismo, os especialistas reconheceram que a tecnologia não é a única barreira. Referiram que muitos professores não receberam formação adequada para usar as novas tecnologias, além do problema do teletrabalho, ou seja, pais e mães passaram a trabalhar em casa, e nem todos tinham tempo para ajudar os filhos nas tarefas escolares e os computadores disponíveis nos lares eram escassos.

Essas circunstâncias constituíram e constituem um dilema que tende a provocar a diminuição da qualidade do ensino e dos níveis de acesso. Nas escolas privadas, o acesso por parte dos alunos à tecnologia é mais fácil, mas essas escolas denotam as mesmas dificuldades das escolas públicas para ensinar ‘a distância’ em termos metodológicos e pedagógicos.

Apontamos a necessidade de as escolas públicas manterem formação a distância para não se agravar o fosso com as escolas privadas, mas sem que haja uma estratégia coerente e compreensível.

Citamos ainda Daniel Cara, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, quando defendeu que as escolas públicas deveriam manter relações com os alunos, “[...] nem que seja pelos Correios [...]” (Lupion, 2020), para darem apoio cognitivo, mas não devendo ser vistas como aulas normais.

Destaca-se que Daniel Cara deu conta das limitações do discurso público sobre a educação em tempos de pandemia ao afirmar que

Em um país com enormes dificuldades educacionais, é ingênuo achar que, se os alunos não aprendem na modalidade presencial, vão aprender a distância. **Sem banda larga, sem um responsável que possa acompanhá-lo e sem autonomia intelectual para dar conta desse tipo de ensino** (Lupion, 2020, grifo nosso).

A nós parece claro que o citado professor não conhece as metodologias de ensino “a distância”, mas percebe que deve existir uma verdadeira alternativa ao sistema existente que passa por maior investimento no setor do ensino. Na verdade, defende uma abordagem interdisciplinar de combate às desigualdades, atendendo a outras insuficiências que detecta decorrentes do confinamento, dando como exemplos o aumento dos casos de violência doméstica e as dificuldades de muitos alunos para se concentrarem no estudo a partir de casa.

É ainda relevante o que se veicula sobre as opções pensadas no sistema de ensino brasileiro para cumprir o programa do ano letivo após a reabertura das escolas e com aulas presenciais. Defende-se a ideia da flexibilização do currículo, por meio da seleção de conteúdos e a aposta nas competências dos alunos. Outra possibilidade seria dar mais aulas no ano letivo de 2020-2021, aos sábados e domingos, para compensar as perdas do ano letivo de 2019-2020.

Quanto a essa última proposta, Daniel Cara faz uma afirmação no mínimo surpreendente: “Será em algum grau extenuante [dar mais aulas aos sábados e domingos], e todos precisarão fazer um esforço, os alunos e os professores [...]” (Lupion, 2020), acrescentando que a solução para cada escola e rede de ensino dependeria das condições e estruturas de cada uma e do período total de isolamento.

João Marcelo Borges, diretor de estratégia política da organização ‘Todos Pela Educação’, também citado no artigo, corrobora a ideia de Daniel Cara de que é possível repor aulas atrasadas, pontuando que as redes públicas de ensino já estão acostumadas com greves que interrompem aulas (Lupion, 2020).

Essas afirmações são contraditórias e pouco realistas, dado o cenário de profunda incerteza sobre a evolução da pandemia e o financiamento do sistema de ensino. Mais: não existe qualquer referência ao grave problema de desigualdade para os alunos decorrente de não haver continuidade nas aulas.

## 2 Como reagiram os países

Importa agora relatarmos o que foi feito em Portugal e no Brasil em consequência do reconhecimento da falta de preparo dos professores e alunos para enfrentarem com êxito a crise surgida com a pandemia da covid-19 e de como isso é fator de desigualdade.

Em Portugal, o modelo pedagógico da Universidade Aberta é de natureza fundamentalmente assíncrona e a distância, e a instituição não sofreu qualquer interrupção em suas atividades letivas (Pereira *et al.*, 2007). Além disso, no momento da eclosão da pandemia, os professores da Universidade Aberta tinham experiência na utilização de instrumentos síncronos, ao contrário da maior parte dos professores das demais instituições de ensino superior, que não tinham conhecimento nem tinham utilizado essas ferramentas. O mesmo podemos dizer dos alunos, não somente das instituições de ensino superior, mas também das instituições de ensino básico e secundário.

Durante a pandemia, em Portugal, as instituições de ensino superior prepararam programas de aulas ministradas por computador, tanto em tempo real como gravadas, a que chamaram inicialmente de ‘ensino à distância’ e, depois, tendencialmente, ‘ensino a distância’. Convenhamos que esses programas devem ser denominados ensino emergencial ou remoto, mas não ensino a distância, porque esse regime de ensino pressupõe uma organização específica de meios com metodologias próprias e não se faz de um dia para o outro. Levantaram-se muitos problemas práticos que nunca haviam sido

pensados pelas instituições nem pelos alunos e variáveis em função dos níveis de ensino.

No caso dos alunos do ensino básico e médio, o governo português preparou um programa de formação de professores, e a Universidade Aberta foi chamada a intervir como entidade formadora. Ocorreram igualmente programas de formação de professores nas Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira. No total, os três programas abrangeram milhares de professores, que, em média, avaliaram de maneira muito positiva a formação.

No ensino superior, as instituições decidiram autonomamente, embora de acordo com as leis da República e as orientações gerais do governo.

A resposta dos poderes públicos e das instituições de ensino à pandemia foi difícil, porque esta não fora prevista. No entanto, estamos ante um problema que não é apenas dos governos, mas da sociedade e que envolve todos os agentes. Aos professores do ensino superior e pesquisadores, cabe dar suporte científico, técnico e prático às políticas públicas e ações governamentais, exercendo uma cidadania ativa e fortalecendo a comunidade política, que, desse modo, estará mais alicerçada para enfrentar qualquer crise (porque esta não foi a primeira nem será a última).

Percebemos agora que o alastramento da pandemia em todo o mundo era inevitável, e que alguns países se prepararam melhor do que outros para enfrentá-la – por exemplo, a Alemanha começou em janeiro de 2020, quando a pandemia parecia ser ainda apenas uma longínqua ameaça, a adquirir os equipamentos e materiais necessários para lhe fazer frente.

Curiosamente, na União Europeia, nas primeiras semanas da pandemia, os Estados não lograram obter um acordo sobre a forma de a combaterem em conjunto, mormente com a partilha de equipamentos e materiais essenciais, tendo esse acordo apenas sido concretizado em abril de 2020. Embora todos os povos da União Europeia necessitassem de ajuda, cada Estado seguiu o seu caminho, sem procurar entendimento com os outros.

Não apenas os agentes políticos deram sinais contraditórios no combate à pandemia, mas também as instituições de ensino, em particular as instituições de ensino superior, que atuaram com pouca informação e, sobretudo, com pouco pensamento sobre como usar racionalmente as tecnologias ao serviço da educação. Algumas instituições de ensino superior julgaram a certa altura que faziam muito bem ensino à distância (ou a distância) e que tal era uma oportunidade extraordinária de melhorarem a sua produtividade no futuro. Na verdade, praticavam ensino emergencial, mas, do mesmo modo que louvaram os novos métodos de ensino que passaram a utilizar, vieram a concluir mais tarde que o ensino deve ser fundamentalmente presencial. Esse exemplo no campo da educação superior é elucidativo de um problema grave que afeta as democracias contemporâneas, que consiste na falta de compreensão da realidade por falta de uma visão do todo.

Se algo resulta claro da pandemia em matéria educativa, é que, para termos uma sociedade equilibrada e democrática, devemos considerar o todo na definição das políticas públicas pelas consequências das nossas ações. O que é o todo? O todo é uma expressão de tudo o que se pensa e faz em um determinado domínio. Seria possível ignorar as formas mais avançadas de utilização das tecnologias no ensino? Seria possível ignorar os esforços de reconhecimento e alargamento da educação a distância? A verdade é que tal aconteceu.

Em 2019, decorreu em Portugal o processo legislativo para aprovação do regime jurídico de ensino a distância pelo qual a Universidade Aberta pugnou durante 30 anos. Essa universidade é como todas as outras, sujeita às mesmas regras, mas se diferencia das demais pelas suas ofertas no regime de ensino a distância. Por essa razão, sempre defendeu que deveriam existir regras específicas que regulassem os cursos a distância.

Ao considerar as necessidades existentes, a Universidade Aberta também sempre defendeu que as instituições de ensino superior deveriam poder oferecer cursos a distância, segundo regras específicas que traduzissem as melhores práticas internacionais. Sensivelmente,

seis meses antes da eclosão da pandemia na Europa, o governo português aprovou o Decreto-Lei nº 133/2019 (Portugal, 2019), que aprovou o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. Podemos assinalar que a pandemia evidenciou que essas regras eram necessárias, tanto quanto é verdade que as instituições não estavam preparadas para responder às necessidades da sociedade em termos de formação, e essa Lei visava dar resposta.

A prova de que a maior parte das instituições portuguesas de ensino superior não conseguiu acompanhar a mudança legislativa reside no fato de que, por causa da pandemia, as instituições começaram a promover aulas ‘à distância’. Vale pontuar que essas aulas não respeitavam a legislação do ensino a distância em Portugal, embora traduzissem uma mudança positiva e necessária.

O ensino a distância é uma solução eficaz e adequada para públicos específicos e relevantes nas sociedades atuais, como é o caso, por exemplo, das pessoas que já estão nos mercados de trabalho e precisam de formação permanente. E seguramente também é útil para públicos jovens, enriquecendo modelos presenciais iniciais que tornar-se-ão necessariamente mistos e mais flexíveis.

A reflexão que devemos fazer consiste em analisar se existem necessidades novas que a pandemia tenha evidenciado e quais os meios que devem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. É importante notar que tudo isso deve ser feito em um determinado quadro e contexto institucional em que os direitos das pessoas devem ser respeitados e no qual haja uma obrigação do Estado de adotar políticas públicas adequadas para garantir a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades de todas as pessoas.

Observamos que, nos meses de pandemia, houve uma atuação de muitos municípios em Portugal e no Brasil que doaram computadores e materiais e disponibilizaram *internet* de banda larga a famílias e alunos necessitados, mas é preciso uma intervenção mais consistente.

A pergunta que devemos fazer é a seguinte: o que deve mudar nos sistemas educativos para que ninguém seja excluído? É muito fácil excluir uma pessoa do sistema de ensino com a justificativa de que não pode haver aulas presenciais, uma desigualdade inaceitável. Uma comparação muito interessante consiste em lembrar que, nos campos de concentração nazistas, se colocava uma estrela de Davi nas roupas dos judeus para distingui-los dos outros presos (Hasselbach, 2016). Qual era o motivo? Porque sem isso não era possível distinguir quem era judeu de quem não era. Hoje vivemos em um mundo no qual muitas vezes são pequenas as diferenças que matam ou beneficiam de forma decisiva umas pessoas em detrimento de outras pelo diferente acesso ao conhecimento. A pandemia mostra que a digitalização dos sistemas de ensino deve passar dos programas políticos à prática, promovendo a transformação dos sistemas de ensino e garantindo um componente digital permanente e obrigatório.

Durante séculos, aprendemos a ver a aprendizagem, tutorial ou em sala de aula, como algo essencialmente presencial. Ora, a pandemia mostrou a necessidade de se garantir a educação a partir de casa. Percebemos não somente que o sistema educativo não pode paralisar, como temos de garantir a sua continuidade. A continuação das atividades de ensino a partir de casa – poderíamos dizer de qualquer lugar no mundo – revela-se como uma metáfora de superação da própria crise, que mostra a necessidade de sermos capazes, como comunidade política, de desenvolver em conjunto um processo de mudanças na educação pela colaboração entre as pessoas com pedagogias on-line.

Trata-se de um passo adiante nos processos típicos de aprendizagem, o qual já tinha levado à criação do conceito da aprendizagem ao longo da vida, sendo isso válido para todos os âmbitos da educação e níveis de ensino. Estamos em tempo de mudança, mas o mundo só poderá mudar se nós próprios mudarmos. Vivemos hoje em uma sociedade digital marcada por mudanças acentuadas na economia e nos mercados que impulsionam novos modelos de trabalho e processos de comunicação, além de novos

cenários, dos processos de ensino e aprendizagem que são necessários de se adotar.

A educação digital, entendida como a educação ampliada e enriquecida pelo digital, é uma oportunidade extraordinária de inovação social que se apoia na mudança do pensamento e das práticas, visando à formação de pessoas responsáveis e atuantes no mundo. Para que tal ocorra, em uma sociedade democrática e progressiva, deve se promover a flexibilização dos processos e metodologias de ensino de modo que se garanta o aproveitamento dos talentos de todos os interessados com elevados níveis de reflexão e comprometimento social.

A educação digital não tem que vir apenas com novos *softwares* ou *hardwares*, mas como parte de uma cultura digital que deve ser partilhada, de forma a garantir maior igualdade no acesso aos bens, em um movimento consciente de pessoas que não apenas estão em comunicação direta e ligadas entre si, como são capazes de elevados níveis de partilha e de diálogo.

Há séculos que se discutem as virtualidades da democracia direta, e incluímos de forma inovadora no campo da democracia direta a própria educação, porque o acesso à educação é um dos primeiros movimentos de afirmação pessoal. Para ser um cidadão ativo, tem de haver um mínimo de educação. Existem experiências notáveis de pessoas de baixo nível educacional que participam ativamente na sociedade, mas a ideia é dar mais educação e mais formação para que as pessoas possam participar mais.

A experiência durante a pandemia permite-nos perceber que a transição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais para o meio digital não funciona de forma direta, e que todos os professores de todos os níveis de ensino devem ter uma formação adequada para a docência digital, como, aliás, prevê a lei portuguesa em vigor relativa ao ensino superior.

Por outro lado, a educação digital deve ser vista como um direito individual e como um dever do Estado. No plano individual, a educação digital integra o que podemos chamar de um processo

contínuo de aprendizagem enriquecido pela utilização das tecnologias digitais. No plano coletivo, cabe ao Estado definir as regras e assegurar as condições de oferta de um ensino universal de qualidade.

O conceito de aprendizagem *onlife* cunhado pela iniciativa da Comissão Europeia com o mesmo nome procurou compreender o que significa ser humano na realidade contemporânea. Será que a tecnologia elimina a nossa humanidade ou, pelo contrário, pode ser um auxiliar importante?

Importa ressaltar que a palavra tecnologia significa reflexão sobre a técnica, e qualquer tecnologia começa por ser pensamento e é mais do que um produto. O chamado ‘Manifesto *onlife*’ defende o fim da distinção entre o *offline* e o *online*, assim como o fim da ideia de que as tecnologias no campo da educação são simples ferramentas de apoio à aprendizagem. Segundo essa perspectiva, as tecnologias e as redes digitais devem ser vistas como forças ambientais que ajudam a compreender quem somos, como socializamos, como ensinamos e como aprendemos (Caeiro; Caetano, 2020).

Uma das prioridades da Universidade Aberta de Portugal é a formação de professores de todos os níveis de ensino para que tenham competências no domínio digital, um trabalho que a instituição tem realizado em colaboração com o Ministério da Educação e com outras instituições de ensino superior. Em 2020, a instituição mostrou-se ciente de suas responsabilidades, o que é outra evidência de que não foi apanhada de surpresa ou sem meios para prosseguir a sua missão em tempos de pandemia.

O governo brasileiro, por sua vez, arroga bons resultados no combate à pandemia mediante o recurso à educação a distância, como podemos ler em uma nota do Ministério da Educação (MEC): “Educação a distância: UAB facilitou ensino na pandemia. Mais de 90% dos cursos mantiveram atividades; EaD é alternativa para interrupção” (Brasil, 2020).

No caso brasileiro, realçamos ainda o extraordinário trabalho de construção conceitual e teórico-prática de pesquisadores na

área da educação a distância, com muitos trabalhos publicados, em colaboração com acadêmicos portugueses (vide, a título de exemplo, os trabalhos de Carlos Eduardo Bielschowsky, editor-chefe da *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, o qual mantém fortes relações com Portugal enquanto avaliador das políticas públicas na área da educação a distância).

## **Considerações finais**

Este artigo nasceu de uma conferência on-line produzida em tempo de pandemia que procurava avaliar a forma como as instituições de ensino portuguesas e brasileiras respondiam ao desafio de garantir a continuidade dos processos educativos em situação de confinamento. Os autores mantiveram um diálogo sobre a relação entre cultura digital e desigualdades. Em um tempo em que se afigura tão importante a uma pessoa ter uma vasta cultura digital, poderá esta ser contraditória com o direito ao livre desenvolvimento da personalidade plasmado nas constituições portuguesa e brasileira? Ou, pelo contrário, deverá a cultura digital ser o motor de políticas públicas promotoras da igualdade no acesso à educação, de acordo com os interesses e capacidades de cada pessoa?

Felizmente, a maior parte dos acadêmicos tem a consciência de seu dever na sociedade. Enquanto autores, procuramos fazer jus a essa preocupação. Recordamos Zygmunt (2015) para assumir que temos um sentido temporal pessimista ao pensarmos em curto prazo, mas há causas que podemos e devemos abraçar em longo prazo, como a educação.

Uma das características do mundo contemporâneo é que os pobres precisam de se mover fisicamente para ganhar a vida, ao contrário dos mais favorecidos, que têm liberdade para se mover nas redes digitais. Isso significa que a sociedade precisa apostar no desenvolvimento e na difusão de uma forte cultura digital como

forma de sustentar processos de ensino e aprendizagem progressivos e equitativos.

No ano em que este artigo foi escrito – 2020 –, morreram centenas de milhares de pessoas em todo o mundo por causa da pandemia provocada pela covid-19, mas no futuro poderão morrer milhões de pessoas com novas pandemias se a humanidade não encontrar respostas para esses problemas, como, por exemplo, descobrindo vacinas. O combate às catástrofes não é um dever apenas português ou brasileiro, mas de todo o mundo, o qual recomenda o fortalecimento das relações no campo acadêmico e científico e a plena assunção pelos acadêmicos e pesquisadores de suas responsabilidades profissionais e de cidadania. Este artigo é exemplo de um diálogo luso-brasileiro que contém respostas possíveis para um problema real.

A tese principal deste texto é a necessidade de vencermos a pandemia no campo da educação, aprofundando uma das principais tendências das sociedades e dos sistemas de ensino contemporâneos, a aposta na digitalização dos processos, formando as pessoas para esse desiderato. Se algo de positivo resulta da pandemia em termos educativos, é que se tornou evidente que os sistemas de ensino têm de evoluir incorporando elementos digitais.

A igualdade de oportunidades no campo da educação se garante dando às pessoas condições de acesso aos bens essenciais necessários para se formarem, o que, nas sociedades contemporâneas, implica a disponibilização de ofertas de ensino de qualidade a todos os interessados, tanto presenciais como a distância (mas seguramente com uma forte componente a distância).

Este artigo é relevante não somente pela questão que levanta, mas também pela reflexão e propostas que faz. Temos a consciência de que é mais um passo em um caminho que exige mais trabalhos alargados a um maior número de pesquisadores de vários países e áreas disciplinares. Só por isso valeu a pena.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação à distância**: UAB facilitou ensino na pandemia. Brasília, DF: MEC. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/uab-facilitou-ensino-na-pandemia>. Acesso em: 3 dez. 2020.

CAEIRO, D; CAETANO, J. C. R. Educação digital onlife. **Opinião**, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/04/20/sociedade/opiniao/educacao-digital-onlife-1912739>. Acesso em: 3 dez. 2020.

GREENGARD, S. **Virtual Reality**. Cambridge: MIT Press, 2019.

HABERMAS, J.; LENNOX, S.; FRANK L. The public sphere: an encyclopedia article (1964). **New German Critique**, v. 1, n. 3, p. 49–55, 1974. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/487737?seq=1>. Acesso em: 2 dez. 2020.

HÄGG, I. Liberal reflections on life chances and social mobility. *In*: EUROPEAN LIBERAL FORUM ASBL, 2019, Brussels. **Anais** [...]. Brussels. Disponível em: [https://www.liberalforum.eu/wp-content/uploads/2018/09/Liberal\\_reflections\\_on\\_life\\_chances.pdf](https://www.liberalforum.eu/wp-content/uploads/2018/09/Liberal_reflections_on_life_chances.pdf). Acesso em: 2 dez. 2020.

HASSELBACH, C. Estrela de Judeu, símbolo de discriminação e morte. **Deutsche Welle**, 1 set. 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/estrela-de-judeu-s%C3%ADmbolo-de-discrimina%C3%A7%C3%A3o-e-morte/a-19518174>. Acesso em: 5 ago. 2020.

KOTOWICZ, A. Alunos sem computador são mais do que se pensa. Nas escolas públicas, quase um terço dos alunos do ensino básico não tem equipamento. *Observador*, 15 abr, 2020. Disponível em: <https://observador.pt/2020/04/15/alunos-sem-computador-sao-mais-do-que-se-pensa-nas-escolas-publicas-quase-um-terco-dos-alunos-do-ensino-basico-nao-tem-equipamento/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LUPION, B. Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil. **Deutsche Welle**, 5 abr. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-a-pandemia-de-coronav%C3%ADrus-impacta-o-ensino-no-brasil/a-53008677>. Acesso: 1 dez. 2020.

MINKKINEN, P. Political constitutionalism versus political constitutional theory: law, power, and politics. **International Journal of Constitutional Law**, v. 11, n. 3, p. 585–610, 2013.

MOTA, M. Internet: um luxo ou um direito humano? **Expresso**, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://expresso.pt/web-summit/2020-12-03-Internet-um-luxo-ou-um-direito-humano->. Acesso: 2 Dez, 2020.

PEREIRA, A. *et al.* **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro**. Lisboa: Universidade Aberta. 2007. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1295>. Acesso: 3 dez. 2020.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa, 1933. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Lisboa, 1976. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 86, 4 dez. 1976. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>. Acesso em: 3 dez. 2020.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei nº 133/2019, de 3 de setembro. Lisboa, 2019. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 168, p. 49-57, 9 mar. 2019. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/133-2019-124392062>. Acesso em: 5 set. 2020.

ROTMAN, D. Technology and inequality: the disparity between the rich and everyone else is larger than ever in the United States and increasing in much of Europe. Why? **MIT Technology Review**, 21 out. 2014. Disponível em: <https://www.technologyreview.com/2014/10/21/170679/technology-and-inequality/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

TAVARES, A. R. Direito Fundamental à Educação. **Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet**, v. 1, n. 1, p. 1–21, 2009. Disponível em: <https://>

[www.opet.com.br/faculdade/revista-anima/pdf/anima1/artigo\\_Andre\\_Ramos\\_Tavares\\_direito\\_fund.pdf](http://www.opet.com.br/faculdade/revista-anima/pdf/anima1/artigo_Andre_Ramos_Tavares_direito_fund.pdf). Acesso em: 12 ago. 2022.

UNITED NATIONS. **Policy brief: education during Covid-19 and beyond**, August 2020. Disponível em: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf). Acesso em: 3 nov. 2020.

WILDE, N. The problem of liberty. **International Journal of Ethics**, v. 33, n. 3, p. 291–306. 1923. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2377334>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ZYGMUNT B. **Observatório da imprensa entrevista o sociólogo Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro, 15 out. 2015. 1 vídeo. (52 min 24 s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kM5p8DqgG80>. Acesso em: 5 ago. 2020.

