
A Didática posta à prova pelo Covid-19 na Itália: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

La didattica alla prova del Covid-19 in Italia:
uno studio sulla Scuola Primaria

Didactics put to the test by Covid-19 in Italy:
a study on Primary School

La didáctica a prueba por el Covid-19 en Italia:
un estudio sobre la Escuela Primaria

Maria Ranieri**

 <https://orcid.org/0000-0002-8080-5436>

Cristina Gaggioli***

 <https://orcid.org/0000-0003-4161-3906>

Martha Kaschny Borges****

 <https://orcid.org/0000-0002-2420-0598>

Riassunto: La didattica a distanza – DaD, che ha visto un forte impulso dopo la chiusura delle scuole disposta il 4 Marzo 2020 fino alla fine dell’anno scolastico, ha riaperto il dibattito sul ruolo delle tecnologie nella scuola. Dati recenti mostrano che il successo o l’insuccesso della didattica a distanza dipende dall’intreccio di più fattori tra cui le competenze didattiche e tecnologiche dei docenti, le disponibilità di tecnologie ed ambienti, la composizione familiare e il ruolo della valutazione nei processi di insegnamento e apprendimento. Il presente contributo intende esplorare la risposta dei docenti di scuola primaria alle molteplici sfide sollevate dalla DaD nella fase pandemica attraverso la somministrazione online di un questionario rivolto agli insegnanti. Oltre alla descrizione e all’analisi dei risultati, il lavoro comprende una introduzione al contesto italiano e una riflessione di sintesi finale su quanto appreso da questa esperienza.

Parole chiave: Didattica a distanza. Emergenza sanitaria. Scuola primaria. Covid-19.

* Tradução: Helena Bressan Carminati. A tradução foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

** Università degli Studi di Firenze. Email: <maria.ranieri@unifi.it>.

*** Università degli Studi di Firenze. E-mail: <crisrina.gaggioli@gmail.com>.

**** Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: <marthakaschny@hotmail.com>.

Resumo: A didática (da Educação) a distância – DaD, que ganhou um forte impulso após o fechamento das escolas em 4 de março de 2020 até o final do ano letivo, reacendeu o debate sobre o papel das tecnologias na escola. Dados recentes mostram que o sucesso ou o fracasso da didática a distância depende do entrelaçamento de muitos fatores, dentre os quais, as competências didáticas e tecnológicas dos professores, a disponibilidade de tecnologias e ambientes, a composição familiar dos estudantes e o papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a presente contribuição pretende analisar as respostas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental aos múltiplos desafios levantados pela DaD na fase de pandemia, por meio de um questionário online dirigido a eles. Além da descrição e da análise dos resultados, o trabalho compreende uma introdução ao contexto italiano e uma reflexão sumária final sobre o que foi aprendido com essa experiência.

Palavras-chave: Didática a distância. Emergência sanitária. Ensino Fundamental. Covid-19.

Abstract: Distance (Learning) Didactics - DD, which had a strong impulse after the closing of schools on March 4, 2020 until the end of the school year, reopened the debate on the role of technologies in school. Recent data show that the success or failure of distance learning depends on the intertwining of several factors, including teaching and technological skills of teachers, the availability of technologies and environments, family composition and the role of evaluation in teaching and learning processes. This paper aimed to analyze the responses of Elementary School teachers to the multiple challenges raised by DD in the pandemic phase, through an online questionnaire addressed to teachers. In addition to the description and analysis of the results, the work includes an introduction to the Italian context and a final summary reflection on what was learned from that experience.

Keywords: Distance learning Didactics. Emergency in health. Elementary School. Covid-19.

Resumen: La didáctica (de la educación) a distancia: DaD, que tuvo un fuerte impulso después del cierre de las escuelas el 4 de marzo de 2020 hasta el final del año escolar, reabrió el debate sobre el papel de las tecnologías en la escuela. Datos recientes muestran que el éxito o el fracaso de la educación a distancia depende del entrelazamiento de varios factores, que incluyen la enseñanza y las habilidades tecnológicas de los docentes, la disponibilidad de tecnologías y entornos, la composición de la familia y el papel de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo analizar las respuestas de los maestros de primaria a los múltiples desafíos planteados por DaD en la fase de pandemia, a través de un cuestionario en línea dirigido a los profesores. Además de la descripción y el análisis de los resultados, el trabajo incluye una introducción al contexto italiano y una reflexión final sobre lo que se aprendió de esta experiencia.

Palabras clave: Didáctica de la Educación a Distancia. Emergencia de salud. Escuela primaria. Covid-19.

Introdução

Uma das primeiras atividades suspensas por conta da emergência sanitária causada pelo vírus Covid-19 foi a didática presencial, em todos os níveis do sistema formativo, incluindo os ensinos fundamental e médio. Na Itália, assim como em outros contextos, as escolas enquanto espaços físicos – salas compostas por carteiras escolares, lousas – fecharam suas portas nos primeiros dias de março de 2020. Contudo, o ensino *tout court* não foi interrompido, embora com tempos e modalidades diferentes de escola para escola, continuou em seu formato a distância, agora denominado pela primeira vez em nosso país como DaD, acrônimo de didática a distância. A inovação lexical surpreendeu muitos dos estudiosos italianos no setor *e-learning* [ensino eletrônico]: dos anos noventa em diante, destacaram-se outras formas como “didática online”, “aprendizagem online”, “didática em rede”, para marcar uma importante mudança de paradigma na história da educação a distância, isto é, a passagem de abordagens didáticas transmissivas ou fortemente diretivas para outras com recortes mais construtivistas, centradas na troca dialógica, na negociação dos significados, e na construção colaborativa do conhecimento. A adoção da sigla DaD projetou no passado, mais que no futuro, o debate sobre o papel das tecnologias na formação online, sem pretender ofender quem se ocupa do tema há mais de vinte anos, enquanto, por outro lado, a

repentina passagem ao digital parece ter encontrado grande parte das escolas e instituições escolásticas despreparadas.

Como as escolas e os professores reagiram diante do fechamento? Se e de que modo a tradicional didática presencial foi repensada? Quais práticas didáticas e estratégias de avaliação foram implementadas para garantir a continuidade do ensino? Nesta contribuição, exploraremos tais questionamentos, nos detendo, sobretudo, no contexto do ensino fundamental e apresentando os resultados de uma pesquisa realizada entre abril e maio de 2020 através da aplicação online de um questionário voltado a professores e professoras. Além da descrição e análise dos resultados, o trabalho compreende uma introdução ao contexto italiano e uma reflexão sumária final sobre o que foi aprendido com esta experiência.

Contexto normativo e estado da arte

Quadro normativo: a resposta do MIUR à pandemia

Em 4 de março de 2020, o Presidente do Conselho dos Ministros do Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca [Ministério da Educação, Ministério da Universidade e da Pesquisa] – MIUR, tendo em vista o caráter particularmente difuso da epidemia causada pelo vírus COVID-19 e o aumento dos casos no território italiano, assina o Decreto que sanciona, dentre as várias restrições, o fechamento das escolas (DPCM 4 de março de 2020). Dentre as várias medidas restritivas, é, de fato, comunicada a suspensão das atividades escolásticas de qualquer ordem e grau, convidando os diretores das escolas a adotar “por toda a duração da suspensão das atividades didáticas nas escolas, modalidades de didática a distância” (ART. 1, parágrafo 1g). Assim, a partir desse momento, assistiu-se a uma enxurrada de decretos, notas e portarias ministeriais estabelecidos para fornecer indicações cada vez mais específicas às escolas.

Com a nota de 28 de março, o Ministério da Educação (Nota 562/2020) prevê a destinação de 80 milhões de euros para enfrentar a atual emergência sanitária e consentir às instituições escolásticas estatais, a continuação do ensino por meio da difusão de ferramentas digitais para a aprendizagem a distância, com o objetivo de:

- Dotar imediatamente as escolas com ferramentas digitais ou favorecer a utilização de plataformas de *e-learning*. Nesta fase emergencial, o ministério colocou à disposição, gratuitamente, espaços digitais para a aprendizagem. Além disso, foi implementada uma página especial no site institucional do Ministério¹, que disponibiliza plataformas telemáticas certificadas, conteúdos digitais e ferramentas específicas de assistência. Tal página compreende também iniciativas de didática a distância colocadas a disposição por algumas instituições escolásticas que amadureceram durante anos, experiências neste âmbito, assim como um canal temático dedicado a inclusão dos alunos com deficiência. Os espaços online para a didática a distância são ofertados de forma gratuita a todas as escolas. Portanto, os recursos e as ferramentas digitais disponíveis com o decreto-lei podem ser utilizados para a didática a distância ou para potencializar aqueles já em andamento, sempre respeitando os critérios de acessibilidade para pessoas com deficiência;
- Colocar a disposição dos estudantes mais vulneráveis, como um empréstimo gratuito, dispositivos digitais individuais, também equipados de conectividade, para a melhor e mais eficaz fruição das plataformas para a aprendizagem a distância, como referido no ponto anterior;

¹ Acesso no link: <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>

- A formação online dos docentes sobre as metodologias e técnicas de didática a distância.

O Ministério da Educação junto ao Movimento de Vanguardas Educativas (INDIRE, 2020) redige o “Manifesto da escola que não para”. Segundo o qual, a escola não representa somente um lugar de crescimento para os estudantes, mas de toda a comunidade escolar que funda o seu agir na confiança e na responsabilidade.

No Manifesto são enucleados seis princípios que devem inspirar o trabalho daqueles que constituem hoje a comunidade escolar:

- Crescimento. A escola é o lugar onde crescer são, responsáveis, competentes. É um ambiente de aprendizagem que facilita a relação educativa, o compartilhamento, o prazer de conhecer, a criatividade e o bem-estar. Todos crescem juntos: crianças e adultos.
- Comunidade. Somos, de fato, uma comunidade: docentes, diretores, funcionários da escola, famílias e estudantes. Desejamos nos apoiar mutuamente, cada um através do papel que desempenha. Fazer aulas agora significa enfrentar juntos uma emergência que fortalecerá a nossa escola, a fará crescer e a tornará melhor.
- Responsabilidade. Acreditamos que a relação educativa se baseie na confiança e na corresponsabilidade. Por isso, juntos, nos esforçamos, em presença ou a distância, em modalidades diferentes para alcançar todos, com modos e tempos adaptados a cada um. Ninguém deve ficar para trás.
- Sistema. Apostamos num sistema que compartilhe escolhas adequadas a nossa situação como Instituto, para assim dar respostas precisas às famílias e aos estudantes. Somos visionários, não apenas sonhadores: projetamos cada ação que colocamos em prática, nos inspirando para a arte, a ciência, a literatura, a poesia, a matemática, bem como para as tecnologias. Nossas raízes são fortes e nossas asas abertas.
- Rede. Somos uma comunidade escolar expandida e – mais ainda na emergência – fazemos rede e compartilhamos boas práticas e conselhos. Estamos à disposição de todos os docentes e diretores italianos para construir juntos novos espaços e ambientes de aprendizagem, físicos e virtuais, além dos muros das escolares.
- Inovação. Acreditamos em uma escola que se renova e não para, mesmo em condições emergenciais. Defendemos que as metodologias inovadoras – presencialmente e a distância – representam um recurso irrenunciável. A formação é uma etapa imprescindível em nosso caminho. Estamos prontos para nos colocarmos em jogo e em discussão, com profissionalismo e sacrifício.

Poucos dias depois, em 6 de abril de 2020 o Ministério (MIUR, 2020) publica um guia para os docentes intitulado “Didática a distância e direitos dos estudantes. Miniguia para docentes”.

O guia se constitui por seis requisitos que vão da lacuna digital a como garantir aos alunos respeito à condição atual, seguidos por sugestões de atividades práticas para os docentes, tais como:

- Propor a hora da escuta: dedicar ao menos uma hora de conexão por semana para a escuta das dúvidas e dos medos de crianças e jovens. Tratá-los também com a ajuda de um especialista da área.
- Ajudar as crianças e os jovens a focar nos aspectos positivos da situação, convidando-os a deixar rastros (escritos, desenhos, poemas, comidas, canções, pinturas, músicas, etc) do que foi aprendido com a nova experiência.
- Convidar as crianças e jovens a fazerem propostas sobre a organização da didática (temas para tratar, tarefas a desenvolver, de quais modos, pensando também na avaliação) e, quando factíveis, disponibilizar-se a realizá-las.

- Propor as crianças e jovens, segundo a idade e o grau de maturidade, reflexões sobre a nova experiência formativa, ajudando-os a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem ofertadas pelas novas condições e pela metodologia inovadora.
- Propor aos menores uma atividade gráfica, também a partir de uma pintura.
- Tranquilizar as crianças e os jovens. As ajudas do Estado e das escolas estão chegando. E enquanto isso, para quem não possui computador ou possui somente um para dividir com outros irmãos ou irmãs (ou com os pais que trabalham de casa), pode-se prever planos de estudo para serem realizados em horários diferentes aos da família. Ou ainda, é possível telefonar aos alunos que não podem seguir a didática a distância. É importante empenhar todos em atividades didáticas que funcionem como estímulo e encorajamento, que não os faça sentir-se sozinhos e que coloquem em movimento a mente e a criatividade.
- Favorecer a educação física, por meio de vídeos-tutoriais, com o movimento de “Entreter-se todos, ninguém excluído!”.
- Propor fragmentos musicais para escutar, cantar, tocar e, em seguida, fazer uma narração sobre as emoções despertadas.
- Alternar períodos didáticos com momentos mais lúdicos e jocosos, adaptados à idade e ao grau de maturidade da turma, propondo atividades criativas, jogos e atividades de exercício mental (palavras-cruzadas, quadrinhos, leituras de livros, canções infantis sobre o corona vírus ou sobre lavar as mãos, etc).
- Educar as crianças e os jovens para desenvolver pensamentos positivos, pedindo-lhes a criação de fábulas com finais felizes ou a criação de situações hipotéticas para as quais procurar soluções práticas.
- Dar as crianças e jovens um compromisso fixo, de modo a manter a continuidade didática e educativa, segundo um ritmo cotidiano.
- Propor atividades para pequenos grupos (a distância).

Uma última indicação a nível ministerial diz respeito ao pronunciamento sobre o tema delicado da avaliação, feito pela Comissão Cultura e Educação, que na data de 27 de maio de 2020 aprovou uma emenda ao Projeto de lei n. 1774, que afirma: “Em derrogação ao artigo 2, parágrafo 1, do decreto legislativo 13 de abril de 2017, n. 62, do ano escolástico 2020/2021, a avaliação final das aprendizagens dos alunos das classes do ensino fundamental, para cada uma das disciplinas de estudo previstas pelas Indicações Nacionais para o currículo é expressa por meio de um juízo descritivo reportado no documento de avaliação e referido a diferentes níveis de aprendizagem, segundo termo e modalidades definidos em portaria do Ministério da Educação”. Essa disposição foi transformada em lei no dia 6 de junho de 2020, consentindo aos professores poder se valer de um instrumento descritivo para documentar as lacunas e pontos fortes das aprendizagens dos alunos e encorajando-os para um uso formativo da avaliação.

Diretrizes e pesquisas em andamento sobre a escola italiana na emergência sanitária

Uma pesquisa do Censis (2020), fazendo referência a alguns levantamentos de dados do MIUR de 2016, lembra que naquela data, 97% das escolas dispunha de uma conexão, mas somente 11,2% tinham uma conexão veloz (superior aos 30 Mbps). Todavia, como emergência de uma investigação Censis sobre 1.221 diretores de toda ordem e grau escolares, um dos principais riscos ao emprego da tecnologia na escola estava, sobretudo, na formação dos professores, considerada inadequada e insuficiente (77,2%), assim como o risco de que o “entusiasmo tecnológico” (70,9%) levasse ao uso das tecnologias com uma abordagem didática tradicional. Trata-se de uma problemática já imersa no passado, quando da difusão das LIM (Lousa Interativa Multimídia) nas aulas, que acabou seguindo um uso tradicional que já era feito com os quadros verdes.

O Censis coloca em luz como um outro aspecto pouco considerado no passado é aquele determinado pelo entrelaçamento entre competências digitais possuídas, disponibilidade de tecnologia e ambientes, e composição familiar dos estudantes. Com a emergência do Covid-19 e o consequente fechamento das escolas, seguir as lições de casa implica ter a disposição espaços suficientes para todos os membros da família e um aparato tecnológico tal para permitir aos estudantes o acompanhamento das aulas a distância. Essa condição excluiu uma cota importante da população. Os dados mais recentes Istat, relativos a 2018-19, mostram que 33,8% das famílias não possuem um computador ou Tablet em casa, 47,2% possuem um e 18,6% dois ou mais. O percentual de quem não possui nenhum desce para 14,3% entre as famílias com pelo menos um menor de idade. Isso significa que na Itália 850.000 estudantes entre os 6 e os 17 anos (12,3%) não possuem um computador ou um Tablet em casa.

Para complicar ainda mais o contexto, intervém do mesmo modo, os espaços habitacionais disponíveis. Segundo os dados relativos a 2018, 41,9% dos menores vivem em habitações superlotadas e não tem a disposição um lugar idôneo para conectar-se a internet e estudar. Uma cota estimada em 7% dos menores que vivem em condições de graves problemas habitacionais (problemas estruturais, sem banheiro/chuveiro com água corrente, pouca luminosidade).

Um último indicador diz respeito às efetivas competências digitais possuídas pelos estudantes italianos. A familiaridade e o uso intensivo que as gerações mais jovens têm com alguns dispositivos não são sinônimos de competência digital (RANIERI, 2011). Se é possível afirmar que quase todos os adolescentes (o que se aplica em menor nível em crianças e pré-adolescentes) navegam na Internet (em 2019, 92,2% dos jovens entre 14 a 17 anos), apenas 30,2% possuem elevadas competências digitais, enquanto cerca de 60% colocam-se em níveis mais baixos e 3% não as possuem.

Tudo isso levou, na primeira fase do início da DaD, de acordo com as declarações dos 2.812 diretores escolares que participaram da pesquisa (mais de 35% do total), a maiores dificuldades de envolvimento nas escolas de ensino fundamental nas quais, em 19,4 % dos casos, é relatado não ter ainda atingido mais de 10% de seus próprios alunos (CENSIS, 2020). A esses dados acrescenta-se aquele da “dispersão dos professores”. 45,6% dos diretores relatam que todos os professores estão envolvidos em atividades didáticas à distância, com 54,4% restantes divididos entre aqueles que:

- I. Tem menos de 2% de docentes não envolvidos nas atividades de DaD (23,3%)
- II. Tem entre 2,1% e 5% de docentes ainda não estão atuando (8,6%)
- III. Tem mais de 5% do corpo docente ainda não envolvido nas atividades de DaD (12,5%)

Outra pesquisa (CIDI-TORINO, 2020) mostra os números que, na fase inicial da DaD, expressam essas dificuldades. Segundo esses dados, 22,3% dos professores da escola primária relatam que muitas vezes até um quarto dos alunos da turma não pode ser alcançado ou o é, mas com dificuldade. Enquanto 14% indicam ausências que variam entre 25% e 50%.

Diante disso – a emergência do Covid-19 e as inúmeras dificuldades que surgiram –, algumas associações e sociedades científicas se empenharam para fornecer indicações e apoiar as escolas nessa difícil transição para um ensino a ser organizado completamente à distância.

A Sociedade Italiana de Pesquisa em Educação para a Mídia (SIREM) elaborou um compêndio centrado em aspectos metodológicos e didáticos, que destaca como elementos essenciais da DaD (SIREM, 2020):

- a participação, que é dada não apenas pela disponibilidade de equipamentos tecnológicos por parte das famílias, mas também pela motivação do aluno, que deve ser promovida em conjunto com uma maior autonomia e autodisciplina;
- a escolha das ferramentas, preferencialmente plataformas integradas sobre as quais será necessário fornecer indicações precisas. Em relação a isso, o compêndio também fornece um guia para os recursos que podem ser utilizados;
- a acessibilidade, atenção especial deve ser dada à preparação de materiais de suporte eficazes com fontes de tamanho legível, cores contrastantes, vídeos curtos também pensados para serem apreciados por estudantes com deficiência;
- a definição do objetivo formativo, que não seja apenas definido com clareza em termos de planejamento, mas deve ser compartilhado com os alunos e respaldado por indicações sobre o que há para fazer, os recursos a serem consultados e os trabalhos a serem realizados;
- as modalidades didáticas, que podem ser de natureza individualizada [*carattere erogativo*] ou colaborativa [*carattere interattivo*]. Qualquer que seja o método que se decida implementar, é importante ter em mente que a didática a distância exige tempos diferentes, mais curtos para as atividades individualizadas e mais longos para atividades colaborativas;
- as exposições online podem ocorrer de modo síncrono (utilizando, por exemplo, ferramentas de videoconferência) ou assíncrono (utilizando, vídeos pré-gravados, dentre outras possibilidades);
- as discussões online podem ser mediadas pelo professor que, nesse caso, atua como tutor mediando as conversas no fórum interno da plataforma, nas conversas de texto ou áudio dentro da mesma ou em conversas de voz externas (Skype, Hangout, etc.), ou ainda, nos canais informais de interação (WhatsApp, Flipgrid ou Telegram, etc.);
- a avaliação formativa e o feedback são os ingredientes mais significativos do ensino e também devem ser gerenciados a distância, modalidade em que necessitam de ações explícitas, como perguntas de verificação, interação entre professor e aluno e a autoavaliação;
- as atividades e tarefas: existem inúmeras atividades que podem ser realizadas online, mesmo que não seja concebível improvisar-se especialistas em formação a distância.

Dentre os vários tópicos mencionados, aquele sobre a avaliação a distância, representa um dos âmbitos mais delicados a serem abordados, conforme evidenciado pela solicitação das Associações Profissionais do mundo da escola ao Ministério. Em um documento conjunto, promovido pelo Movimento de Cooperação Educacional (MCE) e assinado por outras associações, reafirma-se que, com a didática a distância, as questões críticas relacionadas à avaliação expressas com uma pontuação numérica de 1 a 10 são ainda mais evidentes, não apenas pela falta de elementos para poder expressar uma avaliação fidedigna, mas também pelo risco de sublinhar e acentuar as dificuldades sociais ou dificuldades ligadas à situação atual de muitos estudantes e suas famílias (MCE, 2020). Se reivindica, então, com bastante ênfase, a adoção de uma perspectiva diversa sobre a avaliação, propondo uma avaliação formativa, expressa por uma breve descrição das atividades realizadas e das competências adquiridas para cada área disciplinar ou grupo de disciplinas, capaz de promover e apoiar o diálogo pedagógico, fundamental - especialmente em contextos de emergência - para os menores, as famílias e o país.

A DaD na formação dos professores: dos modelos aos planos de intervenção

Tecnologias didáticas e formação dos professores

Hoje, mais do que nunca, a emergência sanitária e a DaD mostraram como o processo de ensino e aprendizagem não se constitui exclusivamente na relação professor/aluno, mas se desenvolve de maneira evidente como um processo circular que não se estende apenas ao grupo de classe, aos colegas, a escola, mas envolve toda a comunidade escolar a partir das famílias. A exclusão das salas de aula também destacou a importância do contexto em que esse processo acontece, um contexto feito por pessoas, espaços físicos e ferramentas. Quando, de fato, o contexto passa por mudanças, todo o processo de ensino e aprendizagem é afetado e condicionado por elas: “As tecnologias do conhecimento moldam o que é aprendido, mudando como se aprende” (LAURILLARD, 2014, p. 17). Todavia, o uso de tecnologias em atividades didáticas só pode ser verdadeiramente eficaz se os professores forem capazes de projetar caminhos de ensino e aprendizagem que colocam em seu centro o aluno, que com as ferramentas digitais, pode se tornar construtor de seu próprio caminho de conhecimento com o guia de um professor que sabe construir um ambiente rico em recursos, flexível, aberto à pesquisa e ao constante monitoramento (FALCINELLI; GAGGIOLI, 2016; RANIERI; MENICHETTI; BORGES, 2018). Como também surge nos documentos mencionados acima, a formação dos professores é um ponto central nos processos de inovação didática, pois possibilita o uso criativo e produtivo de novas tecnologias.

Na Itália, o INDIRE analisou algumas tendências difusas nos últimos anos no campo dos serviços e ferramentas de apoio à aprendizagem, que emergem da leitura do relatório “Ensinar e aprender em 2020” da Agenda Digital Europeia (2010). Terminados os processos de difusão de tecnologias de fácil utilização, como as LIM (Lousa Interativa Multimídia) em larga escala nas escolas, também a nível europeu, surgiu a necessidade de verificar se e o quanto as tecnologias foram integradas ao ambiente da aprendizagem e se a sua presença trouxe mudanças/alterações para as metodologias didáticas com o objetivo de apoiá-las no processo de estabilização. Algumas das tendências emergentes revelam que o papel do professor se configura como o ponto chave no processo de transformação das ações de aprendizagem. A presença cada vez mais difundida e naturalizada de tecnologias na escola tornou necessário para o professor desenvolver e implementar habilidades ainda hoje lacunosas.

Entre as iniciativas mais recentes realizadas na Itália, um importante programa de inovação que focou na organização do contexto da sala de aula, mais que na ferramenta tecnológica, foi o projeto Cl@ssi 2.0. A ação Cl@ssi 2.0 pretendia oferecer a possibilidade de verificar como e quanto, através do uso constante e difuso das tecnologias na prática diária de ensino, o ambiente de aprendizagem poderia ser transformado. Nesse sentido, o Plano Nacional Escola Digital (PNSD) é o documento de orientação emitido em 2015 pelo Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa para o lançamento de uma estratégia geral de inovação da escola italiana e para um novo posicionamento de seu sistema educacional na era digital, conforme previsto pela lei n. 107/2015. A história do PNSD começou em 2007, quando pela primeira vez se discutiu a necessidade de elaborar um Plano Nacional para a Escola Digital que tivesse como objetivo principal modificar os ambientes de aprendizagem e promover a inovação digital na escola, abrindo caminho para uma série de ações e projetos implementados pelo Ministério. A ação LIM promovida pela primeira vez em 2008, previa a difusão capilar das lousas no ensino em sala de aula, seguida pelas ações Cl@ssi 2.0, caracterizadas pelo slogan “não mais a sala de aula em laboratório, mas o laboratório em sala de aula” com o objetivo de estimular a criação e a realização de ambientes de aprendizado inovadores, investindo em suporte e formação, e Scuol@ 2.0.

Esse processo gradual de digitalização da escola italiana, possível também graças aos recursos destinados a nível europeu com a Programação Operacional Nacional (PON educação), fez com que o equipamento tecnológico a disposição das escolas em nosso país atingisse cerca de 1.300.000 unidades (605.000 nos laboratórios, 650.000 nas salas de aulas e o número restante nas bibliotecas), das quais 70% conectadas à rede no modo com ou sem fio (mas geralmente com uma conexão inadequada para o ensino digital) (MIUR, 2015, p. 17). No entanto, como o Ministério reconhece, “o desafio da educação na era digital não pode mais ser uma mera função da quantidade de tecnologias disponíveis; ao contrário, deve combinar a crescente disponibilidade de tecnologias e competências facilitadoras, a rápida obsolescência tecnológica e as novas necessidades do ensino. Compreender essa relação significa ajudar a escola a adquirir soluções digitais que facilitem ambientes propedêuticos ao aprendizado ativo e em laboratório, bem como àqueles construtivistas ou baseados em projetos. A educação na era digital não deve dar centralidade para a tecnologia, mas para os novos modelos de interação didática que a utilizam” (MIUR, 2015, p. 28). Por esse motivo, a transição da escola tradicional para a escola digital marca um caminho que toca e afeta inevitavelmente quatro âmbitos fundamentais: ferramentas, competências dos estudantes e conteúdos, formação e acompanhamento.

Um ponto central é, portanto, a formação em competências digitais em todos os níveis (inicial, médio, avançado), e as ações de acompanhamento da escola direcionadas à inovação. O desafio a que a escola italiana é convocada hoje é justamente o de tentar dismantelar as práticas tradicionais, para acompanhar todos os alunos ao sucesso formativo. O que, em muitos casos, parece estar faltando é uma formação centrada na análise das práticas de ensino para perceber seus elementos positivos a serem reforçados e críticos a serem aprimorados, a fim de otimizar os processos. A análise das práticas educacionais é um procedimento de pesquisa bastante difundido na Europa, que se propõe estudar a articulação dos processos educacionais vigentes, a fim de tornar explícita uma série de atos envolvendo professores e alunos, na complexidade dos contextos em que a prática ocorre.

Nessa perspectiva, torna-se central o estudo do sistema de inter-relações que os vários protagonistas da ação educativa tentam construir, bem como o sistema de significados compartilhado, os métodos de explicação, interpretação e intervenção sobre os fenômenos concretos. Uma verdadeira formação profissional de professores precisa se basear em conhecimentos didáticos, mas também em conhecimentos profissional-pedagógicos: o saber da prática. Não se trata de traduzir as situações de ensino-aprendizagem em saberes formais, dogmáticos, prescritos para aplicação em sala de aula, mas de produzir, por meio da pesquisa, instrumentos conceituais para a análise das práticas e situações didáticas (ALTETI, 2003).

Além disso, em relação à emergência do Covid-19, os estudos sobre a “Emergency Remote Education”, ou ainda “Educação Remota Emergencial” (HODGES et al, 2020; WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020) mostraram como a rápida transição da formação presencial para a DaD tenha pesadamente influenciado o tipo de intervenções formativas realizadas nesta fase. Na prática, na transição para o digital, o (re) planejamento didático esteve completamente ausente, o que teria permitido remodelar os percursos formativos, levando em consideração as mudanças de espaço-tempo e as potencialidades dos ambientes tecnológicos utilizados. A pesquisa nessa área, conhecida como “learning design” [desing de aprendizagem] CONOLE, 2013; LAURILLARD, 2012), sublinha a importância de favorecer o desenvolvimento das capacidades dos professores na elaboração de intervenções formativas pedagogicamente sólidas, baseadas em dispositivos de planejamento e metodologias didáticas adequados, por meio de processos formativos “sustentáveis”, na ótica das comunidades profissionais e do compartilhamento de boas práticas.

O ensino fundamental no enfrentamento da DaD: uma pesquisa

Como visto anteriormente, a falta de equipamentos tecnológicos aflige a escola italiana como um todo. No entanto, essa falta é particularmente acentuada no contexto do ensino fundamental, no qual se registra uma situação ainda pior se comparado ao de outros níveis escolares (OCDE, 2019). Nesta situação, considerando também os poucos resultados obtidos nos últimos anos na formação dos professores, através deste estudo pretendemos explorar a resposta dos professores do ensino fundamental aos múltiplos desafios levantados pela DaD durante a fase pandêmica. Em particular, nos colocamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Em que medida os professores estavam prontos, seja do ponto de vista técnico ou cognitivo, para enfrentar de suas casas, uma didática mediada pelo computador?
- 2) De que modo os professores utilizaram as ferramentas digitais para garantir a continuidade didática no decorrer da pandemia e facilitar o aprendizado a distância?
- 3) Quais foram as metodologias didáticas adotadas pelos professores nesse período de didática a distância? Até que ponto, o ensino foi repensado segundo métodos inovadores para ser fornecido online?
- 4) O que ficou dessa experiência? Mudará algo na didática futura dos professores?

Para isso, foi elaborado um questionário com 62 perguntas de múltipla escolha, divididas em cinco seções:

- dados sócio-demográficos e formação
- planejamento didático
- metodologias didáticas adotadas
- modalidades de avaliação
- perspectivas dos professores

Tanto a pesquisa quanto o instrumento desenvolvido respeitaram os procedimentos éticos, informando aos participantes sobre os objetivos da pesquisa e convidando-os voluntariamente a responder ao questionário. Foram também informados que seus dados pessoais e profissionais seriam reservados e que a sua participação não causaria nenhum tipo de constrangimento ou risco. O questionário foi implementado por meio da plataforma Google Form e difundido entre os docentes graças as mídias sociais.

Participaram da pesquisa 820 professores de ensino fundamental provenientes de todas as regiões italianas. Na maior parte dos casos, trata-se de professores titulares (58%) atuantes há mais de 6 anos (60,6%) e de idade inferior a 45 anos (61,1%).

Os dados foram elaborados quantitativamente através de software de cálculo.

Em que medida os professores estavam prontos, seja do ponto de vista técnico ou cognitivo, para enfrentar de suas casas, uma didática mediada pelo computador?

Todos os professores que responderam ao questionário, isto é 100%, disseram ter usado as tecnologias digitais para a didática a distância no período de emergência do Covid-19 (tabela 1). Ainda assim, a grande maioria deles, 89%, nunca havia praticado a didática a distância antes. Entre os professores que declararam já ter feito uso anteriormente (11%), destacam-se as seguintes motivações: 16% para atingir alunos ausentes da escola por longos períodos; 53% para fornecer material didático de apoio; e finalmente, 30% para fornecer ferramentas compensatórias para

estudantes com necessidades educacionais especiais. Cerca de metade dos professores (56%) participou no passado (antes da emergência sanitária) de cursos de formação de didática a distância ou de cursos sobre as novas tecnologias, enquanto 69% participou desse tipo de curso durante a própria emergência. Isso sugere que 13% dos professores se aproximaram dessas questões apenas no momento da pandemia.

Tabela 1 - Percentuais sobre a formação e a experiência dos professores com as tecnologias didáticas antes e depois da emergência sanitária

Pergunta	SIM	NÃO
Antes da emergência sanitária do Coronavírus, tinha já participado de cursos de formação sobre a didática a distância ou sobre as novas tecnologias?	44%	56%
Durante a emergência sanitária, participou de cursos de formação e webinar sobre a didática que foram disponibilizados online pelas comunidades científicas?	69%	31%
No período de emergência sanitária devido à difusão do Covid-19, está utilizando as tecnologias digitais para praticar uma didática a distância?	100%	0%
Tinha já praticado a didática a distância antes da emergência sanitária do Coronavírus?	11%	89%

Fonte: elaboração própria.

Quando perguntados “O que contribuiu principalmente para a sua formação em didática a distância?”, 57% dos professores responderam ter aprendido a usar as plataformas de didática a distância de forma independente, enquanto 17% acompanharam alguns webinar e 11% participaram de cursos de formação. Embora em porcentagens modestas, alguns professores (6%) encontraram nos ambientes informais das redes sociais, recursos e indicações para aprender sobre a DaD.

De que modo os professores utilizaram as ferramentas digitais para garantir a continuidade didática no decorrer da pandemia e facilitar o aprendizado a distância?

Para as atividades didáticas, a maioria dos professores (62,5%) fez uso de modalidades individualizadas principalmente assíncronas (materiais disponibilizados em plataformas, envio de formulários ou tarefas aos alunos), enquanto os 37,5% restantes usaram o modo síncrono, como aulas ao vivo. Na escolha dos métodos de intervenção e das ferramentas a serem adotadas, 62% dos professores receberam indicações precisas do próprio diretor da escola.

Em fase inicial de planejamento, 85% das escolas, às quais os professores que participaram da pesquisa pertenciam, realizaram uma pesquisa para verificar a disponibilidade de ferramentas eletrônicas pelas famílias dos alunos.

À pergunta “Quantos alunos têm fácil acesso a aulas e materiais didáticos online?”, os professores responderam que em 65% dos casos *quase todos* os alunos tiveram acesso às aulas e ao material sem dificuldade, enquanto que em 9% dos casos, metade das crianças teve acesso sem dificuldades e, em 4%, menos da metade das crianças pôde acessar fácil à DaD. Apenas em 22% dos casos todos os alunos tiveram acesso sem dificuldade. O que parece ter impedido o acesso tecnológico adequado por parte dos alunos (tabela 2) foi a falta de dispositivos necessários, seja por serem utilizados por outros familiares (55%) ou por não possuírem (51%). Outros fatores que afetaram na não participação de alunos em atividades educacionais online são aqueles relacionados aos pais, em alguns casos, sem as habilidades técnicas necessárias (44%) ou sem as habilidades linguísticas (33%), no caso de quem mora há pouco tempo no país, e ainda não conhece tão bem a língua nativa.

Tabela 2 - Percentual das motivações que impediram alguns alunos a participar das atividades didáticas online

Motivação	Percentual
Outros membros da família precisavam usar o dispositivo	55%
Aspectos econômicos e a consequente falta de dispositivos necessários para a conexão	51%
Competências tecnológicas inadequadas por parte dos pais para dar suporte ao filho	44%
Incompreensões devido a desvantagem linguística e cultural	33%

Fonte: elaboração própria.

Quais foram as metodologias didáticas adotadas pelos professores nesse período de didática a distância? Até que ponto, o ensino foi repensado segundo métodos inovadores para ser fornecido online?

Como pode ser deduzido pela Tabela 3, os docentes utilizaram uma pequena variedade de ferramentas para a efetivação da didática a distância, intercalando entre sistemas de videoconferência até sites didáticos. As ferramentas que os docentes declaram ter utilizado para a efetivação das atividades de didática a distância são: sistemas de videoconferência (85%), registro eletrônico (64%), gravações de áudio e vídeo disponibilizadas em plataformas (62%), aula virtual (56%), gravações de áudio e vídeo enviadas aos pais (46%), material enviado por e-mail para os pais (36%), criação de vídeo (32%) e blog ou site criados pelo professor.

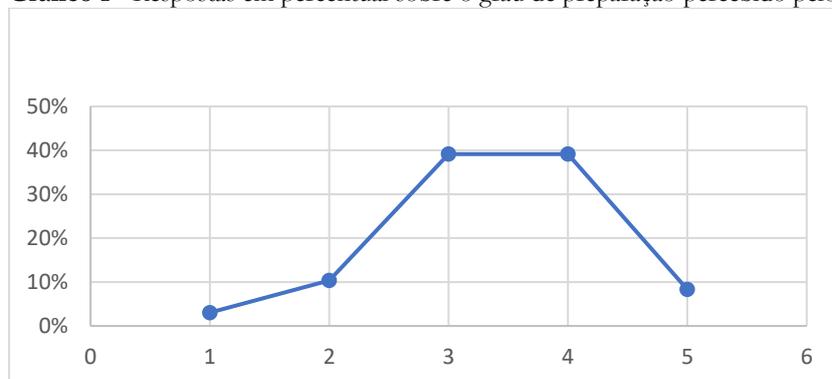
Tabela 3 - Percentual das ferramentas utilizadas para a efetivação da didática a distância

Ferramentas	Percentual
Sistemas de videoconferência	85%
Registro eletrônico	64%
Gravações de áudio e vídeo disponibilizadas em plataforma	62%
Aula virtual	56%
Gravações de áudio e vídeo enviadas aos pais	46%
Material enviado por e-mail para os pais	36%
Criação de vídeo	32%
Blog ou site	11%

Fonte: elaboração própria.

Ao questionamento “Quanto você se sentiu preparada/o na organização das aulas virtuais por via telemática e no uso da tecnologia na didática?” em uma escala de 1 (para despreparo completo) a 5 (muito preparo), a maioria (78%) coloca-se de maneira igualmente distribuída entre as pontuações 3 e 4 (gráfico 1).

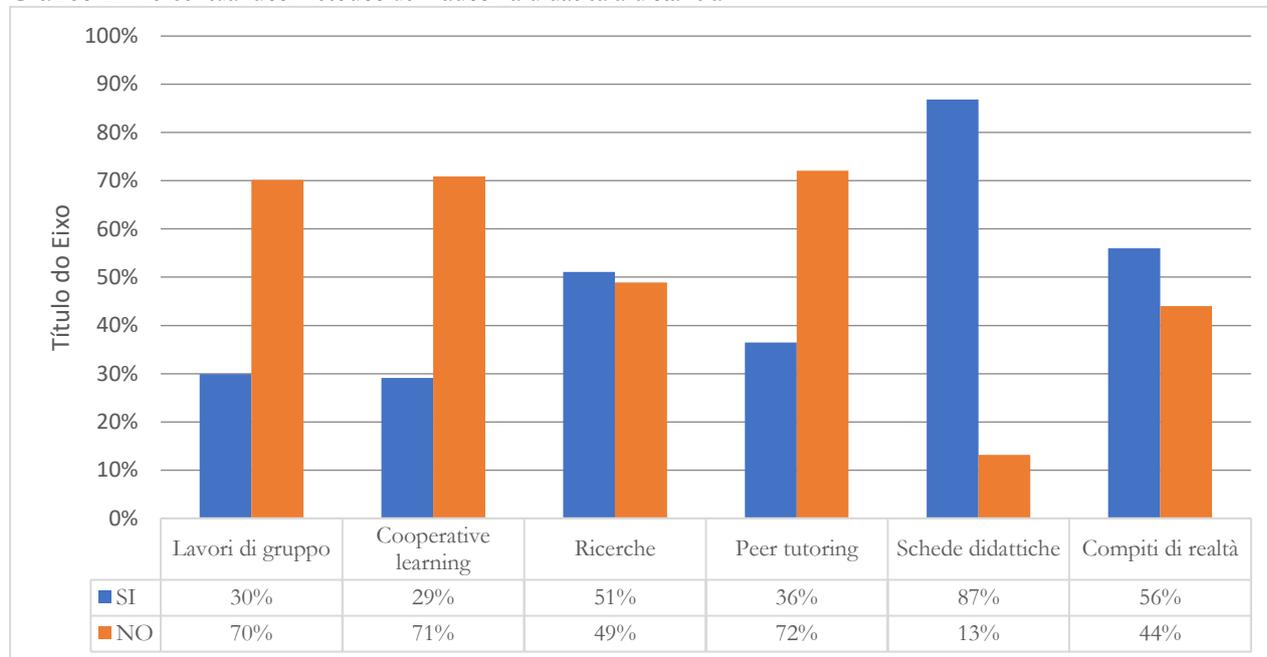
Gráfico 1 - Respostas em percentual sobre o grau de preparação percebido pelos professores



Fonte: elaboração própria.

Em relação as metodologias adotadas na didática a distância (gráfico 2), os docentes que responderam ao questionário declaram, em sua maioria, ter utilizado: formulários didáticos para completar (87%) e tarefas envolvendo situações-problema para serem feitas em casa (56%). Grande parte dos professores, declara também não ter utilizado atividades em grupo (70%), de *cooperative learning* [aprendizagem cooperativa] (71%) ou *peer tutoring* [tutoria entre iguais] (72%).

Gráfico 2 - Percentual dos métodos utilizados na didática a distância



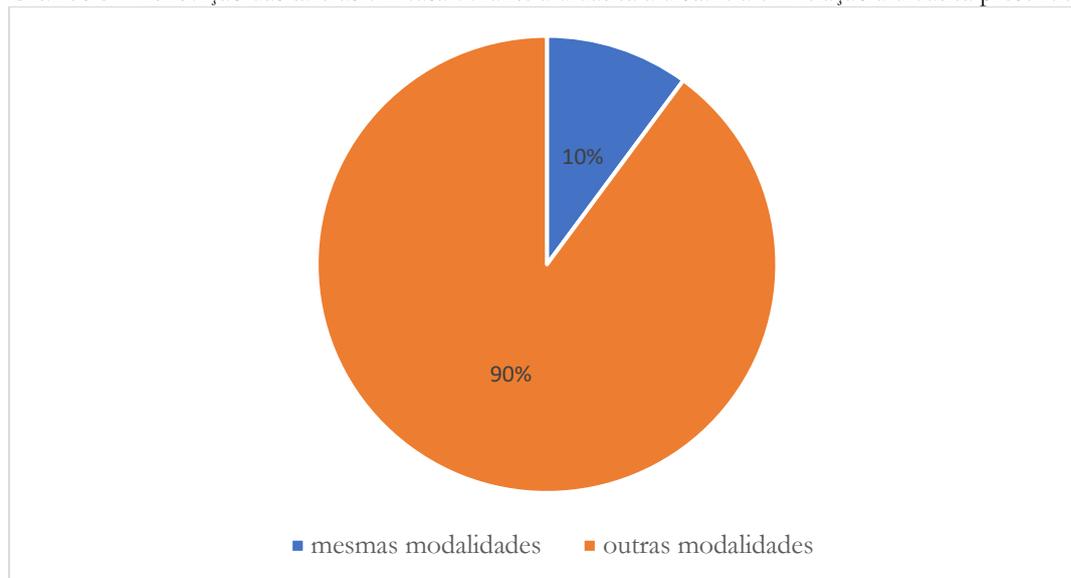
Fonte: elaboração própria.

A organização da turma durante as aulas online foi feita por meio da divisão em pequenos grupos, repetindo a aula ao vivo mais vezes, em horário diferentes (41%), fazendo aula ao vivo em um horário pré-estabelecido e disponibilizando as aulas sucessivamente online para que cada aluno pudesse reassistir (19%), gravando a aula para disponibilizar na plataforma (16%). Significativo é o número de quem declara não ter feito aulas (5%) ou de ter feito outra coisa em relação a isso (6%).

No que concerne a atribuição de tarefas a serem desenvolvidas, 29% dos docentes as enviaram por e-mail ou Whatsapp aos pais, 16% escreveram as tarefas no chat, de modo que os alunos pudessem anotá-las em seu diário ou caderno, 5% as ditaram para as crianças ao final da aula e 3% escreveram as tarefas no registro eletrônico. Por outro lado, 4% dos professores não distribuíram tarefas, enquanto que 26% declaram ter utilizado outros meios, fora das plataformas online.

A atribuição de tarefas foi, todavia, remodelada na maioria dos casos (89,5%) com uma diferenciação entre quem passou muitas atividades a serem desenvolvidas para não deixar que as crianças gastassem seu tempo em atividades improdutivas (10%) e quem passou tarefas focando somente nos conceitos mais importantes (79%). 10,5% dos professores passaram as tarefas segundo as próprias modalidades utilizadas em sala de aula (gráfico 3).

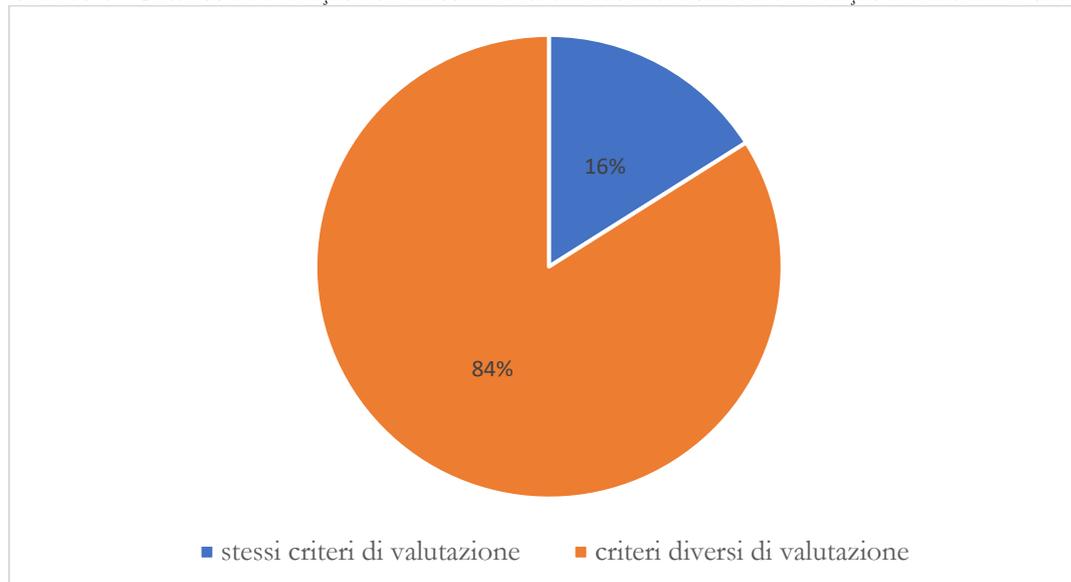
Gráfico 3 - Atribuição das tarefas em casa durante a didática a distância em relação à didática presencial



Fonte: elaboração própria.

Uma das atividades na qual os docentes declaram ter encontrado dificuldades específicas é a avaliação dos alunos (75%), para a qual 84% dos professores adotaram critérios diferentes em relação àqueles utilizados em sala de aula (gráfico 4).

Gráfico 4 - Critérios de avaliação utilizados durante a didática a distância em relação à didática em sala de aula.



Fonte: elaboração própria.

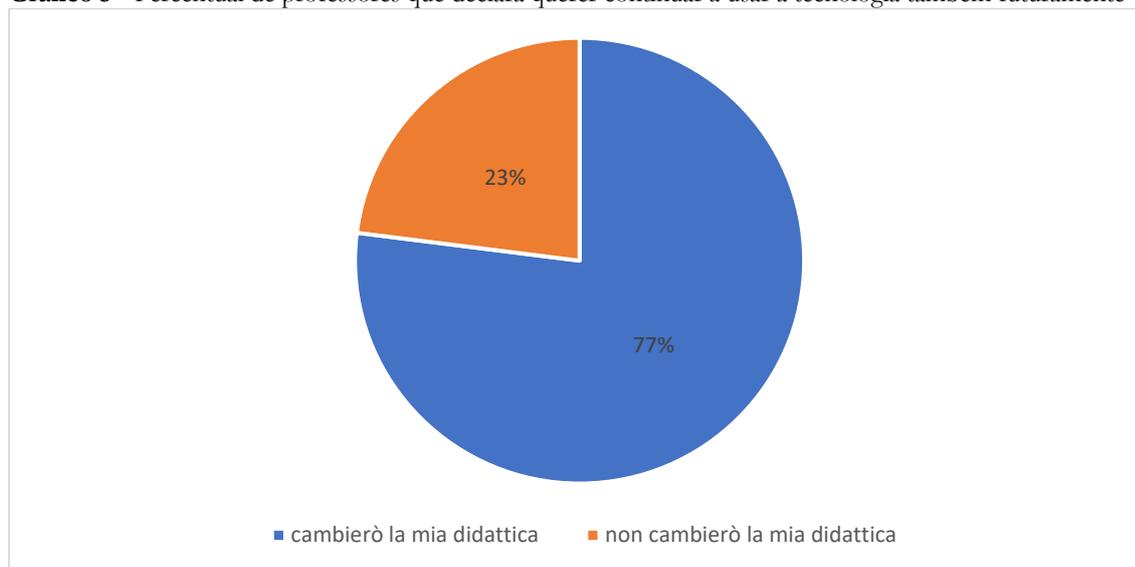
No que diz respeito às modalidades avaliativas, os professores recorreram: à observação dos comportamentos dos estudantes (71%); às interrogações feitas online (40%); aos questionários e formulários para completar (37%); aos trabalhos em pequenos grupos (17%).

O que ficou dessa experiência? Mudará algo na didática futura dos professores?

Em geral os docentes que participaram da pesquisa afirmam que a aula a distância é menos envolvente (88%) e menos eficaz (66%) se comparada àquela presencial, e que a distância compromete a relação com os alunos (88%).

Contudo, se antes da emergência sanitária a maior parte do docentes via nas ferramentas tecnológicas somente um possível auxílio didático (85%), agora graças a experiência amadurecida no período de isolamento social, uma grande parte da população docente (77%) declara que fará uso delas (gráfico 5) para potencializar a comunicação na didática, disponibilizando aos alunos os materiais (82%), disponibilizando online os aprofundamentos das aulas (51%), gravando áudio-aulas e vídeo-aulas (27%) (tabela 4).

Gráfico 5 - Percentual de professores que declara querer continuar a usar a tecnologia também futuramente



Fonte: elaboração própria.

Tabela 4 - Percentual sobre as hipóteses feitas pelos professores de utilização futura das tecnologias

Utilização futura	Percentual
Gravação de áudio e vídeo-aulas	27%
Disponibilização online de material adicional de aprofundamento	51%
Compartilhamento dos materiais utilizados em aula	82%

Fonte: elaboração própria.

Lição aprendida e futuras direções de pesquisa

O fechamento das escolas, sancionado pelo DPCM de 4 de março de 2020 e o consequente convite aos diretores das escolas para estabelecer atividades no modo da didática à distância, mostraram como o processo de ensino e aprendizagem não se materializa exclusivamente pela relação professor/aluno, mas se delinea como um processo circular que não apenas se estende ao grupo de turma, colegas, escola, mas abrange toda a comunidade escolar, começando pelas famílias. Nesse contexto, foi possível entender com mais clareza que o sucesso ou fracasso da didática a distância depende do entrelaçamento de três fatores: (1) competências didáticas e tecnológicas dos professores, (2) disponibilidade de tecnologias e ambientes e composição familiar dos estudantes, (3) o papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

(1) Como vimos, as pesquisas realizadas nos últimos anos mostram como o principal risco de insucesso no uso da tecnologia para apoiar as atividades didáticas está ligado à formação dos professores, considerada inadequada e insuficiente na maioria dos casos (CENSIS, 2020). O desafio feito à escola consiste, especificamente, na tentativa de dismantelar as práticas tradicionais, para permitir que os professores acompanhem todos os alunos em direção ao sucesso educacional. Nesse sentido, os dados que coletamos destacam uma importante necessidade de formação por parte dos professores em relação às tecnologias de ensino (OCDE, 2019): os professores se sentiram despreparados e recorreram a materiais e experiências mais ou menos formais para preencher esse vazio. As lacunas não dizem respeito à tecnologia *tout court*, mas à capacidade geral de redesenhar o ensino em um ambiente de formação alterado que coloca a interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos em situações caracterizadas por diferentes vínculos espaço-temporais e diferentes métodos comunicativos (CONOLE, 2013; LAURILLARD, 2012). É necessário um fortalecimento da capacidade de planejamento (HODGES et al, 2020; WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020) também diante da tendência que surgiu durante a pandemia de recorrer a formatos educacionais prevalentemente individualizados: os professores que responderam ao questionário fizeram uso principalmente de aulas gravadas, vídeo-aulas síncronas unidirecionais, tarefas enviadas por meio de plataformas, deixando de lado a didática colaborativa que requer habilidades metodológicas de planejamento e organização do trabalho. No entanto, em um momento como esse de distanciamento físico e social das crianças, a adoção de estratégias didáticas de caráter cooperativo poderia não apenas favorecer a aquisição dos conteúdos, mas também promover interações sociais, reduzindo ou contendo a sensação de isolamento imposta pela emergência sanitária. As didáticas colaborativas podem agir também no planejamento, na solução de casos e problemas, na busca de informações e na construção compartilhada de produtos, mas devem ser preparadas e apoiadas por meio de um planejamento detalhado. O mundo das plataformas digitais está repleto de ferramentas dialógicas, de fóruns da web a redes sociais, e de suporte à produção compartilhada, de wikis a aplicativos do Google. Desse ponto de vista, a formação de professores deveria ser orientada para uma maior compreensão das possibilidades da rede para um projeto tecnológico-didático, consciente dos pontos fortes dos ambientes eletrônicos. Ao mesmo tempo, os aspectos críticos do cenário digital (FALCINELLI; GAGGIOLI, 2016) seriam contemplados na formação dos professores, incluindo - para citar um - o fato de que pressupõe alunos independentes, capazes de gerenciar e auto-regular seu próprio processo de aprendizagem. Durante o período de *lockdown*, os alunos tiveram que organizar sozinhos a maior parte de suas atividades de estudo, mas nem sempre souberam como fazê-lo, o que acabou repercutindo de forma negativa em seus aprendizados ou ainda nas próprias famílias quando essas estavam presentes. Em um contexto de formação a distância ou misto, é essencial promover as capacidades de autorregulação dos próprios alunos através do uso de ferramentas metodológicas que os apoiem no planejamento e organização do trabalho, bem como no automonitoramento e na possível modificação dos comportamentos, se inadequados em relação ao objetivo.

(2) Fazer aulas em casa implica ter à disposição espaços suficientes para todos os membros da família e equipamentos de informática que permitam aos alunos acompanhar as aulas remotamente. Essa condição excluiu uma parcela importante da população. Alguns dados (CIDITORINO, 2020) mostram que até um quarto dos alunos da turma não pode ser alcançado ou o é, mas com dificuldades. A condição atual trouxe à luz condições de pobreza educacional até agora negligenciadas. Os dados que coletamos estão alinhados com essa tendência, na medida em que apenas um terço dos estudantes não teve dificuldade em acessar a oferta didática online. Em alguns casos, outros membros da família também precisavam usar os dispositivos; em outros, as famílias não dispunham de meios econômicos para dispor das ferramentas necessárias para permitir que seus filhos seguissem as aulas, ou ainda não possuíam as habilidades técnicas necessárias para apoiá-los. Desse modo, confirma-se a existência de uma ampla lacuna digital, que deve ser entendida em

termos de falta de equipamento instrumental e ausência de habilidades técnicas para tirar proveito do uso das tecnologias da informação e comunicação (RANIERI, 2006; SARTORI, 2006). O problema é conhecido na literatura e pelos *policy maker* [legisladores] desde o final dos anos 90, porém ainda não foi resolvido e, nessa situação de emergência, as implicações éticas dessa lacuna digital foram evidenciadas. O acesso, para escolher um termo caro a Rifkin (2001), às redes eletrônicas marca uma linha entre aqueles que podem se beneficiar de oportunidades digitais e aqueles que não podem, entre aqueles que estão incluídos e aqueles que são excluídos da sociedade das redes, na qual bens imateriais como dados, informações e conhecimentos constituem a nova moeda de troca, o novo volante para a produção do valor. Nessa perspectiva, a ampliação do acesso tecnológico e a promoção das competências digitais não são uma opção possível, mas um dever para com os sujeitos, a fim de garantir o exercício pleno da cidadania. Ao mesmo tempo, o tema das pobreza educacionais traz de volta ao centro do debate a importância de construir alianças que envolvam não apenas a escola e as famílias, mas também as agências de formação - formais e não formais - distribuídas pelo território com um enfoque policêntrico da formação da comunidade escolar, ou ainda, em um sentido mais amplo, da cidade escolar. Assim, trata-se não apenas de divulgar as iniciativas de formação propostas pelas várias agências, mas de planejar em conjunto uma oferta significativa de formação de maneira sinérgica. Hoje, muitas escolas elaboram sua própria oferta integrando propostas culturais e sociais do local onde está situada; no entanto, o planejamento didático não pode ocorrer sem a escuta das necessidades recíprocas e isso exige a definição de uma estratégia compartilhada, capaz de dar à luz, de maneira criativa e inovadora, a uma variedade de propostas vinculadas e funcionais ao caminho de formação de cada indivíduo. É somente através de uma abertura para o espaço onde está, que a escola pode se tornar um órgão cultural capaz de dialogar com os demais órgãos da região, na perspectiva de um sistema formativo integrado. Pensando nisso, as tecnologias podem desempenhar um papel importante de ligação e conexão, tornando-se um espaço virtual no qual a oferta formativa das várias agências se cruze, se entrecorte, se conecte e estabeleça trocas, possibilitando aquele policentrismo formativo sobre o qual se fala na Itália desde os anos noventa (GUERRA; FRABBONI, 1991).

(3) No nível normativo, os últimos pronunciamentos do ministério - provavelmente também tardios - sobre a avaliação do desempenho dos alunos indicam o caminho da avaliação formativa como uma ferramenta útil para o encerramento do ano letivo e para um reinício voltado para a recuperação e melhoria. A avaliação formativa é uma estratégia didática que favorece uma troca de mão dupla entre professor e aluno, capaz de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. O dispositivo fundamental na base desse processo é o feedback, isto é, informações de retorno pelas quais quem é avaliado recebe indicações sobre as atividades realizadas, em particular sobre os erros, sobre seus porquês e sobre o que deve ser melhorado. Paralelamente, a avaliação formativa orienta aqueles que avaliam, fornecendo informações sobre como (re)planejar a ação didática que virá a seguir. Ainda assim, os dados que coletamos sobre a avaliação mostram um corpo docente bastante desorientado no que diz respeito ao repensar do processo avaliativo. Embora encontremos ampla convergência na necessidade de recalibrar o senso de avaliação nesse novo contexto, as maneiras pelas quais implementar essa mudança não estão claras. Se fez amplo uso da observação, mas também de testes de avaliação mais tradicionais, como a prova online. No entanto, o que ainda parece bastante distante da visão da maioria é a ideia de uma avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há do mesmo modo, um alto risco de a solicitação ministerial do uso da avaliação descritiva se traduzir na simples conversão verbal de uma nota (por exemplo, 6 = suficiente). Como observam Batini e colegas (2020, p. 4), “O risco, porém, é que a avaliação descritiva citada na norma, seja interpretada de modo sintético e não analítico, levando à construção de sistemas de expressão avaliadores baseados em adjetivos como Insuficiente, Suficiente, Bom, Ótimo, Excelente, que nada tem a ver com uma avaliação verdadeiramente descritiva do desempenho do aluno, pois representa apenas uma recodificação questionável da nota numérica. Em outras palavras, sem ter claro o que realmente é uma avaliação

descritiva, existe o risco de que a lógica redutiva da ‘nota’, saída pela porta, entre novamente pela janela”. Os autores, em consonância com algumas diretrizes ministeriais anteriores, esperam recorrer a uma avaliação descritiva sintética por níveis de competência e a uma avaliação descritiva analítica, capaz de fornecer informações úteis sobre o desempenho do aluno em uma perspectiva plenamente formativa: “As duas expressões da avaliação deveriam ser apresentadas em conjunto, a fim de dar a alunos e famílias a clareza da avaliação sintética dos quatro níveis de certificação das competências e a potência informativa da avaliação analítica para a reflexão sobre pontos fortes e fracos do desempenho e a promoção de novas aprendizagens. As duas expressões, usadas em conjunto, dariam a avaliação escolar um potencial pró-ativo nunca antes experimentado”(BATINI et al., 2020, p. 4).

Considerações finais

A escola italiana, e não só, passou por uma das páginas mais difíceis de sua própria história desde o nascimento da República no final dos anos quarenta. Nunca antes até o ano letivo de 2019-20 a escola havia sido fechada subitamente por três meses, terminando o ano letivo sem os rituais de saudação costumeiros. Uma emergência global a atingiu, impondo a adoção de novos métodos didáticos, fortemente baseados no uso das tecnologias e uma reorganização geral da instituição escolar. Alguns ainda lamentam pelo longo período de "não escola" porque a escola de verdade é a sala de aula e a DaD foi um fracasso! Outros mudam a ênfase para o retorno, exigindo uma volta à normalidade o mais rápido possível: todos nas salas de aula físicas para ensinar e aprender de acordo com as práticas de sempre. Outros ainda esperavam que essa trágica situação pudesse se transformar em uma oportunidade de mudança: a normalidade era o problema, ou seja, um ensino substancialmente frontal, mais orientado à transmissão de conteúdos do que à facilitação dos processos de aprendizagem. A DaD simplesmente destacaria os limites da situação corrente e abriria o caminho para repensar o fazer escolar centrado no aluno e seu envolvimento. Em relação a variedade de aspirações contraditórias, o estudo que relatamos aqui nos levou a perceber como a escola estava substancialmente despreparada para redesenhar o ensino em uma perspectiva digital. Agrade ou não, vivemos na era do *onlife*² (FLORIDI, 2015) e é surpreendente descobrir o quanto a escola está longe de nossas vidas cotidianas. As práticas de mídias híbridas as quais estamos constantemente experimentando parecem, em grande parte, estranhas ao ambiente escolar e, embora ninguém queira ceder às sirenes de inovação fácil e sempre "boa", certo derrotismo digital resulta contraproducente. Hoje, as ferramentas não faltam e, embora acreditando na importância das relações educacionais em presença, especialmente para a escola básica, não podemos nos contentar com a sala de aula física concebida como um local de transmissão dos conhecimentos apenas pela incapacidade de repensar práticas e conhecimentos, apenas por falta de competência. Deste ponto de vista, nós também estamos convencidos que não é o caso de perder esta oportunidade.

Referências

ALTET, M. **La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia**. Brescia: La Scuola, 2003.

BATINI, F.; *et al.* Il giudizio descrittivo: oltre la logica del “Benino, Bene, Benissimo”. **Scuola 7**: la settimana scolastica, [Napoli], n. 189, 15 Giugno 2020. Disponível em: <http://www.scuola7.it/2020/189/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

² O termo inglês “onlife” implica uma nova existência por parte de todos, na qual a linha que separa o real do virtual já não se faz mais possível.

CENSIS. **Italia sotto sforzo Diario della transizione 2020** “La scuola e i suoi esclusi”. magg. 2020. Disponível em: <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eecb90b0d76.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

CIDI-TORINO. Emergenza Coronavirus e scuola a distanza: i primi dati. **Insegnare**. Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti. [s. l.], mar./apr. 2020. Disponível em: <http://codexpo.org/extra/CIDI/questionario/report>. Acesso: 6 jul. 2020.

CONOLE, G. **Designing for learning in an open world**. New York: Springer. 2013.

DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. **GU Serie Generale n. 55**. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. (20A01475). 4 marzo 2020.

EU DIGITAL AGENDA. **2020 Vision**: report of the teaching and learning in 2020. Review Group. 2010.

FABBRONI, F.; GUERRA, L. (org.). **La città educativa**. Bologna: Nicola Milano, 1991.

FALCINELLI, F.; GAGGIOLI, C. Digital classroom and educational innovation. *In: PROCEEDINGS OF INTED 2016 CONFERENCE*, 7th-9th March 2016, Spain. **Anais [...]**. Valencia: INTED, 2016. p. 5700-5907.

FLORIDI, L. **Onlife Manifesto**. London: Springer International Publishing, 2015. Disponível em: <http://www.springer.com/us/book/9783319040929>. Acesso: 6 jul. 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, [s. l.], mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 6 jul. 2020.

INDIRE. **“Movimento di Avanguardie educative, Manifesto della scuola che non si ferma”**. 1 cartaz, color. 2020. Disponível em: <http://www.indire.it/wp-content/themes/indire-2018/manifesto-la-scuola-non-si-ferma.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

LAURILLARD, D. Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie. Milano: Franco Angeli. Titolo originale: **Teaching as a Design Science**. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology (2012). Nova York: Routledge, 2014.

LAURILLARD, D. **Teaching as a design science**: building pedagogical patterns for learning and technology. New York: Routledge, 2012.

MIUR, Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. **Decreto Ministeriale n.851 del 27 ottobre 2015**. Piano Nazionale per la scuola digitale, ai sensi dell'articolo 1, comma 56, della legge 13 luglio 2015, n.107. 2015.

MIUR, Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. **Didattica a distanza e diritti degli studenti Mini-guida per docenti**. 6 apr. 2020. Disponível em: https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf. Acesso em: 6 ju. 2020.

MIUR, Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. **Nota prot.n. 562 del 28 marzo 2020**. Indicazioni operative per le Istituzioni scolastiche ed educative. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/emergenza-covid--1>. Acesso em: 6 jul. 2020.

MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA. **Lettera alla Ministra Azzolina**. 2020. Disponível em: <http://www.mce-fimem.it/lettera-alla-ministra-azzolina/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. **OECD Publishing**, Paris, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

RANIERI, M. **Formazione e cyberspazio**: divari e opportunità nel mondo della rete. Pisa: ETS, 2006.

RANIERI, M. **Le insidie dell'ovvio**. Tecnologie educative e critica della retorica tecno centrica. Pisa: ETS, 2011.

RANIERI, M.; MENICHETTI, L.; BORGES, M. K. (org.). **Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America**. Roma: Aracne, 2018.

RIFKIN, J. **L'era dell'accesso**. La rivoluzione della new economy. Milano: Mondadori, 2001.

SARTORI, L. **Il divario digitale**. Internet e le nuove disuguaglianze sociali. Bologna: il Mulino, 2006.

SIREM. **La SIREM per la didattica a distanza ai tempi del COVID-19**. [s. l.], 2020. Disponível em: <http://www.sirem.org/compendio-sirem-la-didattica-ai-tempi-del-coronavirus/>. Acesso em 6 ju. 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Recebido em 30/06/2020

Aceito em 05/07/2020

Publicado online em 26/10/2020