

# Impactos do ensino remoto no ensino superior privado em Portugal: competências socioemocionais e digitais

Filipe Luz, Maria Fonseca & Dulce Franco

## Resumo

---

A Comissão Europeia, no Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital (2020), sublinha a necessidade de explorar o potencial das tecnologias digitais para a aprendizagem e o ensino e desenvolver competências digitais para todos. Nesta era digital, a educação tem um papel essencial na modificação da sociedade, assim como, a tecnologia. Juntas compreendem uma dimensão fundamental de mudança social, já que a evolução e a transformação das sociedades são construídas por meio da interação complexa de fatores culturais, económicos, políticos e tecnológicos. Face a este enquadramento, os objetivos que nortearam esta investigação foram captar e comparar as perceções de estudantes do ensino superior privado (universitário e politécnico) sobre o ensino remoto nas aprendizagens e analisar o impacto desta modalidade de ensino nas competências socioemocionais e digitais. Para conduzir este estudo, a metodologia utilizada foi a construção e aplicação de um questionário a estudantes de diferentes cursos de duas instituições de ensino superior privadas. A amostra foi intencional (Creswell, 2014). Os dados foram recolhidos via questionário on-line, composto por questões de escolha múltipla e abertas. Os resultados deste estudo mostram que as medidas de confinamento impostas afetaram a forma de estar, de aprender e de ensinar. E que os estudantes inquiridos apresentam uma similaridade em termos de competências socioemocionais mas divergente no respeitante a competências digitais. Defendem, na sua grande maioria, uma aposta inequívoca no ensino híbrido. Por esta investigação, de carácter exploratório, podemos concluir que a utilização das tecnologias, exploradas nas aulas on-line, representam uma grande possibilidade de dinamização do ensino pós-pandemia, e que as competências digitais são estrategicamente importantes no contexto das transições ecológica e digital.

## Palavras-chave:

---

ensino remoto emergencial; ensino superior; competências socioemocionais; competências digitais.

## Impacts of remote teaching in private higher education in Portugal: socio-emotional and digital skills

**Abstract:** The European Commission, in the Digital Education Action Plan 2021-2027. Reconfiguring education and training for the digital age (2020) underlines the need to exploit the potential of digital technologies for learning and teaching and develop digital skills for all. In this digital age, education plays an essential role in modifying society, as does technology. Together they comprise a fundamental dimension of social change, since the evolution and transformation of societies are built through the complex interaction of cultural, economic, political and technological factors. In this framework, the objectives that guided this research were to capture and compare the perceptions of private higher education students (university and polytechnic) about remote learning and analyse the impact of this teaching modality on socioemotional and digital skills. To do this study, the methodology used was the construction and application of a questionnaire to 1st year students of different fields of study from two private higher education institutions. The sample was purposive (Creswell, 2014). Data were collected via online questionnaire, composed of multiple-choice and open-ended questions. The results of this study show that the imposed confinement measures affected the way of being, learning and teaching. And that the surveyed students show similarity in terms of socio-emotional skills but divergence in terms of digital skills. The vast majority of students surveyed are in favour of a clear focus on hybrid education. From this research, of exploratory nature, we can conclude that the use of technologies, explored in online classes, represent a great possibility to boost post-pandemic education, and that digital skills are strategically important in the context of ecological and digital transitions.

**Keywords:** emergency remote learning; higher education; socioemotional skills; digital skills.

## Impacts de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur privé au Portugal : compétences socio-émotionnelles et digitales

**Résumé :** La Commission européenne, dans le Plan d'action pour l'éducation digitale 2021-2027. Reconfigurer l'éducation et la formation à l'ère digitale (2020) souligne la nécessité d'exploiter le potentiel des technologies digitales pour l'apprentissage et l'enseignement et de développer les compétences digitales pour tous. À l'ère du digital, l'éducation joue un rôle essentiel dans l'évolution de la société, tout comme la technologie. Ensemble, elles constituent une dimension fondamentale du changement social, car l'évolution et la transformation des sociétés se construisent par l'interaction complexe de facteurs culturels, économiques, politiques et technologiques. Dans ce cadre, les objectifs qui ont guidé cette recherche ont été de saisir et de comparer les perceptions des étudiants de l'enseignement supérieur privé (université et polytechnique) sur l'apprentissage à distance et d'analyser l'impact de cette modalité d'enseignement sur les compétences socio-émotionnelles et digitales. Pour mener cette étude, la méthodologie utilisée a été la construction et l'application d'un questionnaire aux étudiants de différents cours dans deux institutions privées d'enseignement supérieur. L'échantillon a été intentionnel (Creswell, 2014). Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne, composé de questions à choix multiples et de questions ouvertes. Les résultats de cette étude montrent que les mesures de confinement imposées ont affecté la manière d'être, d'apprendre et d'enseigner. Et que les élèves interrogés présentent des similitudes en termes de compétences socio-émotionnelles mais des divergences en termes de compétences digitales. Ils prônent, pour la plupart, un engagement sans équivoque en faveur de l'enseignement hybride. De cette recherche exploratoire, nous pouvons conclure que l'utilisation des technologies, explorées dans les classes en ligne, représente une grande possibilité pour stimuler l'éducation post-pandémique, et que les compétences digitales sont stratégiquement importantes dans le contexte des transitions écologiques et digitales.

**Mots clés :** enseignement à distance ; enseignement supérieur ; compétences socio-émotionnelles ; compétences digitales.

## Impactos del aprendizaje a distancia en la enseñanza superior privada en Portugal: competencias socioemocionales y digitales

**Resumen :** La Comisión Europea, en el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Reconfigurar la educación y la formación para la era digital (2020) subraya la necesidad de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza y desarrollar las competencias digitales para todos. En esta era digital, la educación desempeña un papel esencial en el cambio de la sociedad, al igual que la tecnología. Juntos constituyen una dimensión fundamental del cambio social, ya que la evolución y la transformación de las sociedades se construyen mediante la compleja interacción de factores culturales, económicos, políticos y tecnológicos. Teniendo en cuenta este marco, los objetivos que han guiado esta investigación han sido captar y comparar las percepciones de los estudiantes de primer curso de enseñanza superior privada (universitaria y politécnica) sobre la enseñanza a distancia y analizar el impacto de esta modalidad de enseñanza en las competencias socioemocionales y digitales. Para llevar a cabo este estudio, la metodología utilizada fue la construcción y aplicación de un cuestionario a estudiantes de diferentes cursos de dos instituciones privadas de educación superior. La muestra fue intencionada (Creswell, 2014). Los datos se recogieron mediante un cuestionario en línea, compuesto por preguntas de opción múltiple y abiertas. Los resultados de este estudio muestran que las medidas de confinamiento impuestas afectaron a la forma de ser, de aprender y de enseñar. Y que los alumnos encuestados muestran similitudes en cuanto a las competencias socioemocionales, pero divergencias en cuanto a las competencias digitales. Defienden, en su mayoría, una apuesta inequívoca por la educación híbrida. A partir de esta investigación exploratoria, podemos concluir que el uso de las tecnologías, explorado en las aulas virtuales, representa una gran posibilidad para impulsar la educación post-pandémica, y que las habilidades digitales son estratégicamente importantes en el contexto de las transiciones ecológicas y digitales.

**Palabras clave:** aprendizaje a distancia de emergencia; educación superior; competencias socioemocionales; competencias digitales.

## Introdução

*Tempos épicos moldados por nós em que já não nos sentimos sós* (estudante de LVD)

*Enjaulada num ciclo monótono sem data prevista para sair* (estudante de LAD)

*Eu jogo xadrez logo tenho esta frase: a pandemia tem a Dama, nós - Humanos - temos só 2 Torres - o melhor check é aquele em que sabemos que a Dama vai atingir uma posição que fará a diferença entre a sua salvação ou a sua derrota* (estudante de LEI).

O presente trabalho pretende comparar as perceções de estudantes do ensino superior privado (universitário e politécnico) sobre o impacto do ensino remoto nas aprendizagens e nas competências socioemocionais e digitais. Os excertos transcritos de estudantes inquiridos para este estudo, por via de questionários *on-line*, expressam, metaforicamente, o seu estado de alma decorrente dos períodos de confinamento e dos isolamentos profiláticos que originaram o encerramento de escolas e a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto emergencial. Efetivamente, no dealbar da década de 20 do século XXI, o cenário pandémico da Covid-19 alterou a *gramática* da escola que assentava, maioritariamente, na dinâmica e interação presencial entre docentes e discentes em contexto de sala de aula. As tecnologias digitais marcaram a sua omnipresença, transformando profundamente a forma como hoje se comunica, se trabalha, se adquire conhecimento, se ensina e se aprende afetando a sociedade, o mercado de trabalho e as profissões no futuro. O impacto da pandemia na educação foi, indubitavelmente, significativo ao ter acelerado o uso das tecnologias digitais e ao ter propiciado uma oportunidade para novas abordagens nas práticas escolares. Para Ristoff (2020), o efeito da pandemia deverá acelerar ainda mais o processo, já em curso, da construção do *campus* do futuro: o *campus logo* deixará de ser apenas lugar para tornar-se principalmente rede - parte integrante de inúmeras outras redes espalhadas pelo mundo. Para Tavares (2021, p.142):

A proliferação das redes comunicacionais promoveu o processo de desterritorialização, transferindo a comunicação dos espaços territoriais para o espaço virtual, alterando concepções de espaço e de tempo, eliminando fronteiras geográficas, mas, paradoxalmente, criando outras fronteiras que tornam as

relações mais frias e distantes, refletindo-se na reconstrução das subjetividades, das identidades individuais e coletivas e no aprofundamento do individualismo.

A tecnologia pode permitir que a aprendizagem ocorra fora dos centros de conferências, das salas de aula ou dos locais de trabalho, ultrapassando os condicionalismos de localização física e de calendário (Comissão Europeia, *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*, 2020, pp. 1-2). Como lembra Gonçalo M. Tavares (2021, p.12), “As promessas em redor do espaço são possíveis: construir mais largo, mais comprido, mais alto. Promessas em relação ao tempo, porém, entram nessa alínea intocável do mundo. Tocas no relógio, mas não tocas no tempo. O espaço é humano, o tempo não”. Efetivamente, com o emergir da pandemia, as práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem foram mediadas, ampliadas e enriquecidas pelo digital. No *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital* (2020, p.1), a Presidente Ursula Von der Leyen sublinhou, nas suas orientações políticas, a necessidade de explorar o potencial das tecnologias digitais para a aprendizagem e o ensino e desenvolver competências digitais para todos. E defende que a melhoria da qualidade e do caráter inclusivo dos sistemas de educação e formação e da oferta de competências digitais para todos no contexto das transições ecológica e digital é de importância estratégica para a União Europeia. Contudo, a mudança para um ensino remoto e o uso de plataformas digitais pode comportar desafios acrescidos para os alunos de classes sociais mais desfavorecidas, podendo desfavorecidas podendo agravar potencialmente as desigualdades existentes (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020, p.13). Em Portugal, como aliás, é assinalado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “as limitações da nossa atual preparação digital foram também muitas vezes reveladas” (Santos, 2021, p.3). Dados recentes revelam uma situação diversificada no tocante à educação digital nos Estados-Membros, conforme o exercício de 2018 do estudo PISA da OCDE mostrou que muitas famílias com baixos rendimentos não tinham acesso a computadores. Dados do Eurostat referentes a 2019 indicam que o acesso à Internet de banda larga varia significativamente na UE, oscilando entre 74 % dos agregados familiares no quartil de rendimento mais baixo e 97 % no quartil de rendimento mais elevado. Quanto à preparação dos professores, o inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem da OCDE em 2018 revelou que apenas 39 % dos educadores na UE se declaram bem ou muito bem preparados para utilizar as tecnologias digitais no seu trabalho quotidiano, com diferenças significativas entre os Estados-Membros (Comissão Europeia, *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*, 2020, pp. 1-2). Efetivamente, como sustentam Mariño-Fernández; Barreira-Cerqueiras; García-Antelo e Casal-Otero (2021, p.62):

En el desarrollo de la actividad académica no presencial inciden directamente dos cuestiones que es necesario considerar. La primera se vincula a la competencia digital del profesorado y el alumnado ya que, en efecto, es un factor determinante para el desarrollo de este proceso (...). Por otro lado, aunque el alumnado tiene una buena competencia digital para un uso personal de las tecnologías, esta competencia decrece en el ámbito académico, donde, además, apenas usa estas herramientas.

Foi neste enquadramento e, num contexto pandémico onde se implementou o ensino remoto, que se conduziu esta investigação com o propósito de (i) captar as perceções de estudantes do ensino superior privado sobre o impacto do ensino remoto nas aprendizagens e (ii) perceber as suas perceções sobre competências socioemocionais e digitais. Os estudantes inquiridos são de cursos cientificamente muito distintos, tanto nos conhecimentos a adquirir, como nas práticas de ensino e saídas profissionais.

## Metodologia

Em Portugal, o ensino remoto decorreu num lapso temporal entre os dias 22 de janeiro e 16 de abril do ano letivo (2020-2021), na sequência da adoção de regras estritas de isolamento, emanadas pela Direção Geral de Saúde (DGS) devido à Covid-19. Foi durante este tempo, em que foram lecionadas aulas em Ensino Remoto Emergencial (ERT) como foi designado por Murphy (2020) que foi construído, validado e aplicado um questionário *on-line* (criado exclusivamente para esta pesquisa) com respostas fechadas e de escolha múltipla (Total= 60)/ e respostas abertas (Final - Total=3). A escala utilizada foi “Concordo; Concordo totalmente; Discordo; Discordo Totalmente.

O questionário foi aplicado a estudantes do ensino superior, em licenciaturas e saídas profissionais diferentes, de duas instituições de ensino superior privadas (uma universitária e outra politécnica) sediadas em Lisboa. Foram selecionados os seguintes cursos: o Curso Técnico Superior Profissional em Acompanhamento de crianças e jovens<sup>1</sup> (CTsEP ACJ) de nível 4, a Licenciatura em Educação Básica<sup>2</sup> (LEB), a Licenciatura em Ciências da Educação-Educação Social (LCE-ES), a Licenciatura em Videojogos (LVJ), a Licenciatura em Design de Comunicação (LDC), a Licenciatura em Engenharia Informática (LEI) e a Licenciatura em Animação Digital (LAD). Tratou-se de uma amostra intencional (Creswell, 2014) totalizando alunos (n=241), ficando repartida a amostra dos respondentes por 37,6 % masculinos e 62,4% femininos (V/d Quadro n.º 1), situando-se a média de idades entre os 20-25 anos.

Para a construção do questionário recorreu-se à revisão do estado da arte e sustentou-se a elaboração da problemática em três etapas/níveis, a partir da questão que norteou esta investigação: captar e comparar as perceções dos estudantes do ensino

superior sobre o ensino remoto nas aprendizagens e analisar o impacto e a percepção desta modalidade de ensino nas competências socioemocionais e digitais. Esta investigação estruturou-se em três etapas/níveis. Num primeiro nível, o da planificação - e com suporte na pesquisa relativa à literatura e ao estado de arte - foram elencados os critérios para a elaboração do questionário *Google forms*. No segundo nível, o da aplicação do questionário, respeitando, naturalmente, as condições de confidencialidade e de anonimato; o acesso ao questionário processou-se mediante envio de *link* aos alunos da amostra. O questionário foi aplicado durante o período de confinamento, em que decorriam aulas na modalidade de ensino remoto emergencial. No terceiro nível, procedemos ao tratamento e análise dos dados recolhidos (método quantitativo e qualitativo). Os dados recolhidos foram organizados com o *Microsoft Excel* e, posteriormente, analisados mediante uma análise estatística.

## Resultados e Discussão dos Resultados

Em 2020, no *Quadro de Referência Europeu para a compreensão e desenvolvimento de competências digitais (DigComp)*, estas assumem-se como as competências-chave que permitem a aquisição de outras competências, abrangendo cinco áreas: informação, comunicação, criação de conteúdo, segurança e resolução de problemas. Estes dados são hoje tão relevantes quanto já em 2018, a Comissão Europeia no Plano de Ação de Educação Digital identifica três linhas de ação prioritárias: (i) Melhor utilização da tecnologia digital para o ensino e a aprendizagem; (ii) Desenvolvimento de competências e aptidões digitais pertinentes para a transformação digital; e (iii) Melhoria do ensino por meio de uma melhor análise e capacidade de previsão (Comissão Europeia, 2018).

Também no *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital* (Comissão Europeia, 2020, p.1), se assume que, cada vez mais, os sistemas de educação e formação fazem parte da transformação digital, da qual podem tirar benefícios e oportunidades. E que a utilização de tecnologias digitais é também crucial para a consecução dos objetivos do Pacto Ecológico Europeu e para alcançar a neutralidade climática até 2050.

Foi neste alinhamento que se conduziu a presente investigação. Os resultados deste estudo mostram que as medidas de confinamento impostas afetaram a forma de estar, de aprender e de ensinar. E que os professores e alunos readaptaram as suas formas de trabalhar, de ensinar e/ou de estudar a novas plataformas digitais.

O questionário foi aplicado, como já foi referido aos cursos que constam do Quadro 1.

Quadro 1. Nº de cursos e estudantes que responderam ao questionário

| CURSO / Estudantes<br>Ano letivo - 2020-2021                                     | Instituição          | Nº e % de<br>respondentes | Género                                |
|--|----------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| Licenciatura em Educação<br>Básica (LEB)   | Ensino politécnico   | 22 - 88.0%                | F- 100%<br>M - 0%<br>Outro- 0%        |
| Curso Técnico Superior de<br>Acompanhamento de crianças<br>e jovens (CTsEP -ACJ) | Ensino politécnico   | 14 - 82.0%                | F - 100%<br>M - 0%<br>Outro- 0%       |
| Licenciatura em Videojogos<br>(LVJ).   | Ensino universitário | 38 - 94.5%                | F - 17,3%<br>M - 82,7%<br>Outro- 0%   |
| Licenciatura em Ciências da<br>Educação -Educação Social<br>(LCE-ES)             | Ensino universitário | 55-84,60%                 | F - 91,0%<br>M - 9,0%<br>Outro- 0%    |
| Licenciatura em Engenharia<br>Informática (LEI)                                  | Ensino universitário | 45 - 60,0%                | F -11,1%<br>M- 86,7%<br>Outro - 2,2%  |
| Licenciatura em Animação<br>Digital (LAD)  | Ensino universitário | 43- 97,7%                 | F- 46,5%<br>M- 51,2%<br>Outro -2,3%   |
| Licenciatura em Design de<br>Comunicação (LDC)                                   | Ensino universitário | 30- 71.4%                 | F- 83,90%<br>M-16,120,0%<br>Outro -0% |

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Considerando o Quadro 1, é possível concluir que na LEB e no CTsEP-ACJ todos os estudantes são do sexo feminino (100%). É comum na história da educação em Portugal, a tradição da feminização nas profissões de Auxiliar da Ação Educativa, Educadora de Infância e Professor do 1º ciclo. Num universo de 3000 educadores de infância registados na *Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)* apenas 1% são do sexo masculino. Na LCE-ES e na LDC, a maioria dos alunos são do género feminino, sendo, respetivamente, 91,0% e 83,9%. Na LVJ há uma maior incidência em estudantes do sexo masculino (82,7%) tal como acontece na LEI (86,7%).

No universo de estudantes inquiridos, na questão referente ao género, 1 estudante da LAD escreveu *Outro* assim como um só estudante na LEI.

Em todos os cursos, objeto deste estudo, a maioria dos alunos (93,0%) encontra-se na faixa etária entre os 20-25 anos.

No tópico das perceções dos estudantes sobre os pontos fortes do ensino remoto, os resultados mostram que os estudantes inquiridos - independentemente dos cursos que frequentam - veem algumas vantagens no ensino remoto como a gestão flexível de tempo, a economia nos deslocamentos e na alimentação, maior conforto e comodidade e sobretudo a prevenção da doença por coronavírus (Covid-19).

No tópico das perceções dos estudantes sobre os pontos fracos do ensino remoto, os resultados mostram que os estudantes da LCE-ES, LEB e do CTsEP-ACJ revelam dificuldades tecnológicas e técnicas, perda de ficheiros, inexistência de hábitos de fazer *backups*, computadores lentos, internet lenta e alguma inoperância na utilização da plataforma Colibri-Zoom (a plataforma que as duas instituições em estudo disponibilizam para as aulas *on-line*). Os estudantes da área da educação são, em termos sociodemográficos, de um extrato sociocultural menos favorecido e, efetivamente, como é reconhecido num estudo da Eurydice, a crise causada pela pandemia da Covid originou a mudança para um ensino remoto e o uso de plataformas digitais pode comportar desafios acrescidos para os alunos de classes sociais mais desfavorecidas podendo agravar potencialmente as desigualdades existentes (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020, p. 13).

Estas dificuldades não foram enunciadas pelos estudantes da LDC, LVJ, LEI e LAD.

Se, neste campo, há divergências, o mesmo não se verifica nos aspetos socioemocionais. Os resultados mostram, pois, que os estudantes inquiridos – independentemente dos cursos que frequentam – manifestam a necessidade de socialização e de interação com os colegas e professores, dificuldade na concentração, necessidade de convívio e de estar com os amigos, ansiedade, cansaço e *stress*. Muitas questões permanecem sem resposta acerca dos impactos imediatos desta pandemia na saúde, no bem-estar e nas aprendizagens. A compreensão desta problemática exige uma colaboração e respostas alicerçadas nas opiniões dos vários agentes responsáveis e integrados na comunidade escolar.

Nos quadros 2 e 3 sistematizamos, respetivamente, as competências socioemocionais e digitais:



Quadro 2 – Competências sócioemocionais em discurso direto

|     | COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS<br>(EMPATIA, LIDERANÇA E ADAPTABILIDADE, RELAÇÃO INTERPESSOAL)  |
|-----|---|
| LEB | <p>- Estou num verdadeiro isolamento social (...) Sinto-me menos livre, com “menos vida”.</p> <p>- Apesar de não poder vivenciar o mundo na sua totalidade Sinto-me bem a nível mental e físico, e a nível académico tem sido muito benéfico para mim (...)</p> <p>Custa-nos a todos, mas saber que eu e os meus estamos bem e com saúde é o mais importante, toda esta situação só nos mostra que temos que saber dar valor ao que temos (...) Faz-me ser mais autónoma (...)</p> <p>Estou-me a sentir bem</p> <p>Apesar de não poder vivenciar o mundo na sua totalidade sinto-me bem a nível mental e físico, e a nível académico tem sido muito benéfico para mim. (..) esta situação só nos mostra que temos que saber dar valor ao que temos. A esperança é a última a morrer! Melhores dias virão</p>  |
| LVJ | <p>A falta de “ambiente” de ensino, a falta de relacionamento pessoal com os colegas e professores, as dificuldades técnicas que certos alunos e professores podem experienciar.</p> <p>A minha ansiedade não me permite participar tanto quanto gostaria, maior dificuldade em me concentrar, sinto que não aprendo tanto quanto no ensino presencial</p>  |
| LEI | <p>Sinto-me desconfortável com a minha imagem reproduzida no ecrã.</p> <p>Apesar de ter dito tudo a favor da escola on-line, gostaria de voltar à presencial pré-covid.</p> <p>Situação demasiado demorada a acabar e falta de convívio</p> <p>A verdade é que eu como individuo tenho muitas dificuldades a prestar atenção com a máscara na cara, ou seja, no meu caso atualmente seria melhor ter aulas exclusivamente on-line do que mistas. Posteriormente, se eventualmente conseguirmos terminar esta pandemia, porque espero mesmo, quero ter aulas presenciais, porque sem máscara conseguia prestar mais atenção nas aulas presenciais. Um pequeno desabafo que é mais que uma frase, mas pronto. Acho que estamos todos fartos desta pandemia.</p> <p>Eu jogo xadrez logo tenho esta frase: A pandemia tem a Dama, nós - Humanos - temos só 2 Torres - o melhor check é aquele em que sabemos que a Dama vai atingir uma posição que fará a diferença entre a sua salvação ou a sua derrota.</p> |
| LAD | <p>Demasiado stress e desgaste físico e mental</p> <p>Misto de emoções e cansaço no que toca à universidade</p> <p>Está a ser satisfatória</p> <p>Enjaulada num ciclo monótono sem data prevista para sair</p> <p>Afinal viver uma vida sedentária é muito aborrecido, quem diria...</p> <p>Dizem que a faculdade é a melhor altura da nossa vida, nós estamos em casa já mais que antes, a desperdiçar LITERALMENTE 2-3 anos da nossa vida à frente de monitores, no fundo é só deprimente.</p>  |

|              | COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS<br>(EMPATIA, LIDERANÇA E ADAPTABILIDADE, RELAÇÃO INTERPESSOAL)   |
|--------------|--|
| LCE-ES       | Stressante<br>Complicação<br>Sinto-me numa fase muito cansativa.<br>Muito stress e ansiedade por não poder sair de casa.<br>Sinto falta dos amigos. Quero sair do meu quarto,<br>Os dias são sempre iguais e apesar do sol brilhar lá fora.<br>O estudo não me rende como antes da pandemia  |
| LDC          | Is the sky blue? I can't remember"<br>Maior ansiedade. Solidão Monotonia.<br>Tempo épicos moldados por nós em que já não nos sentimos sós.<br>Pouco contacto com os colegas e professores, criando um distanciamento que possa originar um pouco à vontade e exclusão.<br>A facilidade de assistir às aulas, não se perde tempo nas deslocações e existe uma maior facilidade na interação entre alunos/professores.<br>Torna-se mais difícil manter a concentração e produtividade.<br>A minha situação é dura pois sinto falta de comunicar com os outros<br>A ansiedade a vir novamente ao de cima com o regresso presencial e desnecessário à faculdade. |
| CTsEP<br>ACJ | "Não tenho o professor nem os colegas para me tirarem dúvidas<br>Sinto-me sozinha no meu quarto<br>Não estou com os meus amigos<br>Esta pandemia tem-me deixado mais stressada.  |

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Pela análise do Quadro 2, no âmbito das competências socioemocionais, verifica-se a adaptabilidade à situação pandémica, mas também a ansiedade e a ausência da relação interpessoal, geradoras de solidão e *stress*. Samaha & Fawaz (2021, p.56) sublinham: "This sudden leap in the method of instruction have impeded the students learning and caused stressful loads of work which started to give rise to anxiety and depressive symptomatology among undergraduate students".

Estas dimensões das competências socioemocionais foram, efetivamente, as mais representativas, sendo de destacar as de interação, de convívio e de socialização inerentes, aliás, à condição humana, e aos jovens, em particular.

Quadro 3 – Competências digitais em discurso direto

|              | COMPETÊNCIAS<br>DOMÍNIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS  |
|--------------|---|
| LEB          | Gosto de estar em casa a assistir aos Webinars<br>Perdi ficheiros porque não costumo fazer backups (...)<br>Não estou informada (riscos da internet)<br>- Utilizo sempre a password na regra padrão de segurança (...)<br>Não disponibilizo dados pessoais on-line  |
| LVJ          | É mais acessível, não tendo que deslocar para o estabelecimento Mais prático,<br>pelo menos em cursos que envolve a tecnologia mais confortável”<br>É mais acessível, não tendo que deslocar para o estabelecimento.<br>Mais prático, pelo menos em cursos que envolve a tecnologia mais confortável  |
| LEI          | Atualizo sempre o meu antivírus e o software<br>Diversifico a minha palavra-passe nas várias contas que tenho<br>A possibilidade de rever as sessões em qualquer momento, independentemente do objetivo ser por ausência na aula, seja por motivos de estudo.<br>Ausência de gravações de algumas das aulas, ou apenas estarem disponíveis por um período muito curto.  |
| LAD          | Perdi ficheiros porque não costumo fazer backups<br>Utilizo sempre na password a regra padrão de segurança (carateres, algarismos, palavras minúsculas e maiúsculas)<br>Estou dependente da minha internet para assistir às aulas e à organização dos professores em relação aos trabalhos.   |
| LCE-ES       | Eu tenho uma net boa. Nem todas as pessoas tem uma boa internet em casa, o que consequentemente as aulas podem ser vistas sempre a encravar ou até mesmo ficar sem ver a aula.<br>Tenho falha da rede, interposição de vozes”<br>Não faço backup e perdi muita coisas<br>Não disponibilizo dados pessoais on-line   |
| LDC          | Não tive nenhuma experiência negativa relacionada com segurança on-line.<br>Facilidade em partilhar documentos com os professores e alunos; faço frequentemente backups dos meus ficheiros (...) armazenamento on-line (...)<br>Nas cadeiras mais práticas, se houver matéria para ser dada, deve ser comprimida o mais possível e a duração de aula reduzida para 1 hora, e a disponibilidade do professor para deve ser aumentada em compensação para que possa acompanhar projetos, por exemplo um servidor, onde os grupos possam deixar dúvidas e o professor 2 vezes por semana verifique para responder às questões.<br>tenham impacto na mesma. |
| CTsEP<br>ACJ | O meu Zoom é péssimo.<br>Eu sinto que já estou ambientada com as aulas on- line. Mas o meu computador é lento.<br>Tenho dificuldade em encontrar textos das aulas on- line que os professores enviam.<br>Gostava de ter um computador melhor  |

Fonte: dados da pesquisa

A análise do Quadro 3 evidencia que os estudantes da área da Educação (LCE-ES, LEB e CTsEP-ACJ) revelam um maior défice de competências digitais: enumeram várias falhas na internet, referem-se à escassez de dispositivos pedagógicos digitais, computadores lentos, poucos hábitos de fazer *backups* dos ficheiros e armazenamento *on-line*, etc. Este estudo, que aqui apresentamos, não nos possibilitou estabelecer a diferenciação entre a competência para a aprendizagem e para o lúdico. Em oposição aos estudantes da área da educação, os estudantes da área da Animação Digital, da Engenharia Informática, de Videojogos e de Design de Comunicação revelam maiores competências e destrezas digitais para seguirem a docência *on-line* e as atividades académicas de ensino remoto, não obstante, se confirmar que muitos estudantes reconhecem que necessitam de mais apoio por parte dos docentes para consolidarem a sua aprendizagem, manifestando maior necessidade de autorregulação. A relevância, neste século XXI, das tecnologias digitais está bem patente no Relatório da Unesco *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, publicado no final de 2021, e preparado pela International Commission on the Futures of Education:

Digital technologies, tools and platforms can be bent in the direction of supporting human rights, enhancing human capabilities, and facilitating collective action in the directions of peace, justice, and sustainability. To state the obvious, digital literacy and access are a basic right in the twenty-first century; without them it is increasingly difficult to participate civically and economically. One of the painful realizations of the global pandemic is that those with connectivity and access to digital skills were able to continue to learn remotely while schools closed down (and to benefit from other vital information in real time), whereas those without such access and skills missed out on learning and the other benefits physical learning institutions bring (International Commission on the Futures of Education, 2021, p.iv).

Em síntese: Os resultados mostram que os estudantes inquiridos, dos diversos cursos em análise, divergem no âmbito das competências digitais. Contudo convergem na assunção das vantagens do ensino remoto como a flexibilidade de tempo e a facilidade na conciliação do lazer e do estudo bem como no domínio das competências socioemocionais, pela grande sensibilidade para a perceção de relações humanas, emocionais e sociais. Todos os estudantes inquiridos acentuam o impacto negativo do ensino remoto na falta de interação com o outro e registam um frequente sentimento de solidão e de ansiedade.

## Conclusão

O resultado deste estudo evidenciou alterações no processo de ensino e aprendizagem provocadas pela situação pandémica, mediante o recurso ao ensino remoto emergencial. As instituições de ensino superior privadas, em análise, propiciaram a docentes e discentes condições que viabilizaram a operacionalização desta modalidade de ensino: formação específica e disponibilização de plataformas (Moodle, Colibri, Microsoft.Teams, Blackboard, Google Meets, entre outras). Neste estudo exploratório, analisaram-se, sobretudo, as perceções dos estudantes inquiridos sobre as competências socioemocionais e digitais. Esta investigação leva-nos, pois, a concluir que, num contexto pós-pandémico, as instituições de ensino superior têm de saber organizar-se, aprofundar a aprendizagem mista, “blended learning”, procurando potenciar o melhor da aprendizagem presencial e o melhor da aprendizagem a distância, e explorar uma diversidade de ferramentas (jogos digitais, e-portefólios, Quizizz, Kahoot, Socrative, Kialo, Padlet, invision, Miro,...) com fins educativos, sem descuidar as *soft skills* e as competências socioemocionais. Em suma: importa desenvolver as competências para o século XXI o que implica implementar novas pedagogias de ensino *on-line*, como ferramentas da *web* que facilitem a sua aquisição e desenvolvimento. A digitalização, como complemento ao ensino presencial, pode ser um fator de inovação e contribuir para a transição digital, verde e inclusiva. Deste modo, afigura-se-nos imprescindível continuar este tipo de investigações sobre os impactos imediatos desta pandemia nas aprendizagens mas também na saúde e no bem-estar físico e emocional. Neste sentido, importa convocar aqui de novo o Relatório da Unesco *Reimagining our futures together: a new social contract for education* que teve o objetivo de catalisar um debate global e um movimento para a construção de um novo contrato social para a Educação:

Our humanity and planet Earth are under threat. The pandemic has only served to prove our fragility and our interconnectedness. Now urgent action, taken together, is needed to change course and reimagine our futures (...) We need a new social contract for education that can repair injustices while transforming the future. This new social contract must be grounded in human rights and based on principles of non-discrimination, social justice, respect for life, human dignity and cultural diversity. It must encompass an ethic of care, reciprocity, and solidarity. It must strengthen education as a public endeavour and a common good (International Commission on the Futures of Education, 2021, p. iii e p.37).

Em suma: este estudo permite-nos concluir que docentes e discentes repensaram os seus processos de ensino-aprendizagem, a sua relação com as diversas ferramentas tecnológicas com vista à formação de uma nova cidadania digital com as suas próprias estratégias de governança, contribuindo para a transição digital. Se, “em diferentes épocas” – como escreve Vallejo, 2021, p. 398 – “ensaiámos livros de fumo, de pedra, de terra, de folhas, de juncos, de seda, de pele, de farrapos, de árvore, agora, ensaiámos livros de luz - os computadores e os *e-books*”.

#### Notas

- <sup>1</sup> Este curso só se iniciou no ano letivo 2020-2021, pelo que, apenas o 1º ano estava em funcionamento.
- <sup>2</sup> Este curso só se iniciou no ano letivo 2020-2021, pelo que, apenas o 1º ano estava em funcionamento.

#### Referências Bibliográficas

- Batista, S. A.; & Freitas, C. C. G. (2018) O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. *Revista Tecnológica Sociedade*, 30 (14), 121-135.
- Casatti, D. (2020). *Um Guia Para Sobreviver à Pandemia do Ensino Remoto*. ICMC.
- Comissão Europeia (2018). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre o Plano de Ação para a Educação Digital <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>
- Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0220980PTN.pt.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0220980PTN.pt.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2021). Educação em tempo de pandemia. [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao\\_em\\_tempo\\_de\\_Pandemia.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf)
- Creswell, J. W (2014). *Investigação qualitativa e projeto e pesquisa (recurso eletrônico): escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing fórum*, 56, (1), 52-57.
- Franco, D.; Fonseca, M., & Luz, F. (2021). Covid-19 and remote teaching: challenges for post-pandemic teaching? Final Paper EDULEARN21 (13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. IATED. doi.org/10.21125/edulearn.2021

- [International Commission on the Futures of Education](https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-5ba8e28d-6663-4142-862e-6cea44e35b7a) (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-5ba8e28d-6663-4142-862e-6cea44e35b7a>
- Mariño-Fernández, R.; Barreira-Cerqueiras, E; García-Antelo, B., & Casal-Otero, L. (2021). La Covid-19 y la actividad académica no presencial: percepción de los estudiantes de formación profesional de Galicia España. *Revista Lusófona de Educação*, 51, 59-74 59 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle51.04 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7709>
- Martins, E. (2020). Famílias e escola em tempos de pandemia: faces das desigualdades educacionais em postagens do Facebook. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(8), 627-643. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p627-643>
- Minayo, M. C. & Freire, N. (2020). Pandemia exacerba desigualdades na Saúde. *Ciência, saúde coletiva*, 25(9). <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.13742020>
- Murphy M. (2020). COVID-19 e eLearning emergencial: Consequências da securitização do ensino superior para pedagogia pós-pandemia. *Política de Segurança Contemporânea*, 41(3), 492-505. 10.1080/13523260.2020.1761749
- OCDE (2019). *The Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Ristoff, D. I. (2020). A caminho da nuvem: impactos da pandemia na educação. *Educa 2022*. <https://www.educa2022.com/post/a-caminho-da-nuvem-impactos-da-pandemia-na-educacao>
- Santos, M. (dir.) (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE.
- Safary Wa-Mbaleka, S., & Costa, A. P. (2020). Qualitative Research in the Time of a Disaster Like COVID-19. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 11-26. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.01 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7313>
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. (2020). Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE, *Interacções*, 55, (16), 103-122.
- Sumner, A., Hoy, C. & Ortiz-Juarez, E. (2020). Estimates of the impact of Covid-19 on global poverty. WIDER Working Paper 2020/43. UNU-WIDER.
- Tavares, M. G. (2021). Os cadernos e os dias. História fragmentada do mundo. *A Revista do Expresso*, n.º 2542, p.12
- Tavares, M., Gomes, S., & Fratelli, M. P. (2021). Ensino remoto emergencial (ERE) na educação superior: aprendizagens desterritorializadas, *Revista Lusófona de Educação*, 53, 139-157 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.08 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8080>
- UNESCO (2020). *Futures of Education Commission urges planning ahead against increased inequalities in the aftermath of the Covid-19*
- Vallejo, I. (2021). *O Infinito num Junco*. Bertrand Editora.

**Filipe Costa Luz**

Universidade Lusófona - Hei-Lab (Human Environment Interaction Lab)

Email: [filipe.luz@ulusofona.pt](mailto:filipe.luz@ulusofona.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8417>

**Maria Micaela Fonseca**

Universidade Lusófona - Hei-Lab (Human Environment Interaction Lab)

Universidade Nova de Lisboa - (LIBPhys-UNL)

Email: [micaela.fonseca@ulusofona.pt](mailto:micaela.fonseca@ulusofona.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7946-4825>

**Dulce Franco**

Universidade Lusófona & IPLUSO - CeIED

Email: [dulce.franco@ulusofona.pt](mailto:dulce.franco@ulusofona.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0288-1804>

**Correspondência**

Filipe Luz

Universidade Lusófona

Campo Grande, 376 1749-024 Lisboa

Data de submissão: Julho 2021

Data de avaliação: Outubro 2021

Data de publicação: Dezembro 2021