

COVID 19

Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento

O que aprendemos entre março e junho de 2020?



José Matias Alves e Ilídia Cabral (Ed.)

Julho 2020

Ficha Técnica

Título: COVID 19 - Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento.

O que aprendemos entre março e junho de 2020?

Autores: Adília Cruz, Alexandra Carneiro, Ana Luísa Melo, Ana Paula Silva, António Oliveira, Carla Baptista, Celeste Simão, Cristina Palmeirão, Helder Martins, Helena Azevedo, Isabel Lage, Janete Ruiz, Jorge Machado, Jorge do Nascimento, Vítor Sousa, José Afonso Baptista, José Matias Alves, Letícia Silva, Lídia Santos Sousa, Luis Fernandes, Maria do Céu Roldão, Maria José Tavares, Manuela Gama, Marisa Carvalho, Pedro Jesus, Sónia Lopes, Vítor Alaiz

Organização e edição: José Matias Alves & Ilídia Cabral

Paginação: Francisco Martins

Local de edição: Porto

Editor: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Data: julho de 2020

ISBN: 978-989-54364-7-7

Índice

Nota de apresentação	4
A viagem no barco da confiança	5
Carta a setembro de 2020 ou sobre o possível e a esperança.....	12
Ainda na Pandemia (Covid-19)	16
Pele e rosto.....	22
É tempo de olharmos uns para os outros... de olharmos uns pelos outros!	27
Ser-se criador em tempo de nevoeiro.....	32
A fita do tempo.....	39
Quando a escola não era o que agora é.....	41
Da Escola <i>IT</i> à Escola <i>HER</i>	46
Contra o desperdício da experiência	49
Cantar em tempos de pandemia	54
Jovens Cantores de Guimarães Sociedade Musical de Guimarães	54
A Nossa Escola na Nossa Casa	59
A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola	64
17 R para pensar e organizar o próximo ano letivo	69
Da dificuldade à mudança... ..	73
Uma teoria e 9 palavras-chave para a educação	77
Não há transição digital.....	81
Carta aberta... a políticos e concidadãos.....	85
O futuro da mudança	89
Clube dos Valentes	92
Contributos para a atuação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva em tempos de pós-confinamento: Princípios, valores e domínios de atuação	97
Anamorfose ou Metamorfose	104
O Melhor dos Dois Mundos.....	110
Um período curto, mas rico em aprendizagens, um futuro incerto	112

Nota de apresentação

Em meados de junho de 2020, enviamos para cerca de 25 autores o seguinte desafio:

Na sequência do livro que editamos em maio de 2020 – *Ensinar e Aprender em Tempo de COVID – 19: entre o caos e a redenção*, queremos agora reunir um conjunto de textos que reflitam sobre as peripécias deste tempo de ensino e aprendizagem on line e a distância, identifiquem pontos críticos e pontos eventualmente positivos que devam ser considerados na organização do ano letivo de 2020_21 e perspetivem como deverá ser a vida das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias no próximo ano letivo.

A partir desta referência genérica, recolhemos mais de duas dezenas de textos que nos dão conta das visões, vivências, percepções, alegrias, tristezas e das expetativas organizacionais e pedagógicas para o próximo ano letivo.

E aqui está o resultado. São textos implicados e comprometidos. Gerados à flor da pele e expressando um pulsar dolorido sobre o presente e o futuro da escola que não pode deixar de ser presencial. Uma escola outra, diferente da que fomos obrigados compulsivamente a seguir entre março e junho de 2020.

Aqui encontraremos, certamente, motivos de inspiração para também criarmos o futuro próximo. Para sermos autores de vida e de esperança. Pois rejeitamos a condição de simples operários que executam o que nos mandam. Este livro é a prova desta possibilidade. Um obrigado a todos os que o tornaram possível.

José Matias Alves

Ilídia Cabral

A viagem no barco da confiança

Adília Cruz | adilia.cruz@agesc-arouca.pt



Docente do Agrupamento de Escolas de Arouca

Doutoranda da FEP-UCP

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Luís de Camões

A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes.
O que vemos não é o que vemos, senão o que somos.
Bernardo Soares

Portugal é um país cuja história ficou marcada pelas suas grandes viagens, enaltecidas por poetas como Camões e Pessoa, cujas obras nos deixaram lições do passado para nos podermos renovar, reinventar e preparar o terreno de modo a enfrentarmos não só as aventuras, mas também os perigos que estão por vir.

Acredito que, no dia 13 de março de 2019, eu e toda a escola entramos num barco que tinha gravado no seu casco a palavra **“Confiança”**. Iniciou-se, nesse momento, uma grande viagem que também vai ficar para a história, neste caso, da educação em Portugal. Estávamos em alto mar e há muito tempo que navegávamos em águas calmas, mas também inquietantes, pois há muito esperávamos rotas para novos rumos. Neste barco, que é a escola, as velas tinham sido arreadas e a navegação fazia-se à popa porque o sistema educativo seguia o seu percurso sem grandes mudanças, embora estas há vários anos viessem a ser apregoadas.

É um sentimento generalizado, na sociedade, que a escola tem de mudar. Os governantes sabem-no, mas não têm coragem para arriscar. Os professores sentem-no, mas também preferem não sair da sua zona de conforto; os encarregados de educação preferem não manifestar-se, culpam os professores e não vão à escola; os alunos vivem-

no e demonstram-no na forma como estão na escola, desmotivados, em abandono e com um comportamento desajustado; os especialistas, como Nóvoa, Azevedo, Formosinho, Alves, entre muitos outros, dizem-no e escrevem-no, mas não são escutados.

Assim, surge a palavra-chave, confiança, que considero seja a maior falha em todo este processo. Lançam-se as medidas, mas não se confia nelas. As escolas implementam-nas, mas apenas porque são obrigadas e não porque acreditam e confiam no seu êxito. Os professores fazem o seu trabalho, responsabilmente, mas são constantemente colocados à prova, sendo exemplo disso os exames nacionais, que uniformes e centrados em apenas um pequeno exemplo das competências desenvolvidas pelos alunos nas escolas, abalam a confiança dos professores, quer no seu próprio trabalho, deixando-os inseguros, quer na imagem que projetam para os encarregados de educação e para a própria sociedade.

Perante tudo isto, os tripulantes seguiam a rotina entre a proa e o convés: os professores tinham uma imagem desgastada perante a sociedade, eram um grupo desvalorizado e desmotivado, estando cada vez mais envelhecido – são já poucos os jovens que ambicionam esta profissão - as suas práticas não davam resposta ao perfil de aluno do século XXI. Os alunos serviam-se da escola de uma forma individualista com vista a atingir os seus próprios objetivos e os encarregados de educação viam a escola como um “depósito” onde poderiam ter os seus filhos em segurança enquanto estavam a trabalhar, considerando-a um ATL. O nome deste barco não fazia jus ao estado de espírito da sua tripulação.

Nesse dia, tudo mudou. As águas começaram a agitar-se, cada vez mais, e a procela começou forte e repentina. O homem do leme acordou, as velas foram içadas, os botes, boias e outros equipamentos de salvamento foram colocados a postos. Toda a tripulação foi surpreendida, desde o homem do leme aos elementos mais jovens porque a verdade é que todos iriam ser duramente atingidos por esta tempestade inusitada, inesperada e imprevisível, que nos deixou em apuros. A COVID-19 veio de forma silenciosa para nos trazer momentos muito difíceis, apanhando-nos desprevenidos. Assume-o João Costa, Secretário de Estado Adjunto e da Educação, no prefácio do *e-book “Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a*

redenção” quando diz “Sabemos que os sistemas educativos europeus não tinham sido afetados tão negativamente desde a II Guerra Mundial”.

Perante esta situação, a primeira ideia foi logo abandonar o barco ir para casa. Mas rapidamente todos percebemos que a presença era imprescindível, não era possível abandonar as escolas e, principalmente, os alunos. Começou aqui a fazer sentido o nome deste barco, pois os alunos não podiam perder a confiança em nós e não lhes podíamos falhar. Nesta situação de desespero, todas as boias e botes eram importantes para manter o barco coeso e a funcionar. Neste caso, socorremo-nos da TV com o Estudo em Casa, das plataformas digitais, dos telemóveis, das tablets, do PC, dos fones, da aula síncrona, da assíncrona, do chat, online, do gel, da máscara, porque a ideia era não abandonar os nossos alunos, principalmente porque, se nos ausentássemos, os mais vulneráveis é que sofriam mais. A nossa atenção e preocupação para com os mais pobres e desprotegidos teve de ser redobrada: se não tinham computador, usavam telemóvel, se não tinham internet, usavam a TV, os manuais e materiais que lhes chegariam às mãos. O importante é que sentissem que estávamos lá, mesmo para apoios mais direcionados para áreas sociais como a questão da alimentação, do bem-estar físico e emocional.

A tempestade dura há quatro meses e o papel dos professores neste processo não passou indiferente a ninguém. As mensagens de apoio e de agradecimento invadem as redes sociais. Eduardo Sá é exemplo disso quando diz que “Ser-se professor não é bem uma profissão; é um estado de espírito (...) Talvez a função mais preciosa dum professor seja desafogar. Abrir trilhos e atalhar. Desconcertar. Desarrumar. Regenerar. E repensar. (...) E é por isso, sobretudo, que só os professores são capazes de nunca deixar de ser jovens”.

A tempestade dura há quatro meses e o papel dos professores neste processo não passou indiferente a ninguém. As mensagens de apoio e de agradecimento invadem as redes sociais. Eduardo Sá é exemplo disso quando diz que “Ser-se professor não é bem uma profissão; é um estado de espírito (...) Talvez a função mais preciosa dum professor seja desafogar. Abrir trilhos e atalhar. Desconcertar. Desarrumar. Regenerar. E repensar. (...) E é por isso, sobretudo, que só os professores são capazes de nunca deixar de ser jovens”.

Os encarregados de educação tiveram necessidade de se tornarem ainda mais disponíveis para os seus educandos, procurando acompanhá-los e orientá-los como melhor sabiam e/ou conseguiam.

Para os alunos, os principais tripulantes interessados no sucesso desta viagem, a vida complicou-se muito. O isolamento, a falta de recursos digitais, as dificuldades no manuseamento das plataformas utilizadas no E@D, a sobrecarga de tarefas, a falta de apoio pedagógico, social, emocional... todos os alunos sentiram alguns destes problemas, mas é certo que em grau diferente o que explica o agravamento das desigualdades sociais (já existentes na escola). Os pobres e vulneráveis, em casa, ficaram mais pobres e ainda mais vulneráveis.

Neste momento, o barco já navega à bolina e está pronto para enfrentar novas rotas. O seu nome ganhou outro significado aos olhos de quem olha para o seu casco e o lê, pois agora a palavra “Confiança” está associada a outras (figura 1) que poderão ajudar na construção do mapa que será o novo modelo educativo português.



Figura 1 – Um novo modelo educativo no pós

Considero que este barco enfrenta a tempestade de uma forma heroica e surpreendente. No entanto, defendendo que toda a estratégia utilizada foi baseada num plano de emergência, por isso, não poderá ser generalizado nem continuado. Os tripulantes estão exaustos, as condições não são as melhores e falta o ingrediente fundamental que é um espaço físico comum de cooperação entre alunos e professores, onde estes possam estar presentes na vida dos alunos como elementos centrais para o sucesso da viagem. Mesmo sem os melhores recursos, ficou provado durante esta pandemia que nada substitui um professor na vida dos alunos.

Temos de estar muito atentos e na escuta de todos aqueles que (sobre)viveram a esta pandemia, alunos, encarregados de educação, professores e também especialistas

da educação que há muito se debruçam sobre a necessidade de mudanças profundas no sistema educativo português.

É importante saber como é que os alunos, os principais tripulantes deste barco, imaginam a escola, em setembro, após terem vivido esta experiência tão excecional e marcante nos últimos meses.

A Ana vive na cidade, numa das áreas mais afetadas pela pandemia, tendo estado a conviver com a mãe infetada, na mesma casa, pelo que aprendeu a ter todos os cuidados para evitar o contágio. Talvez pelas suas vivências pensa a escola em setembro, em regime presencial, com muitas medidas de segurança e de distanciamento social (figura 2).



Figura 2 – A escola em setembro (Ana, 8º ano).

A Francisca exprimiu-se através da poesia. Começou a escrever em tempo de confinamento e deu um grito de esperança e também de **confiança**, na espera por uma vida normal e, talvez, por uma escola diferente que a desafie mais.

Esta é a nossa oportunidade de sair de uma situação de crise, tal como de uma tempestade, renovados, mais preparados, com vontade de mudança, de repensar a escola, neste caso, o modelo educativo, e executar o que tanto se apregoa como necessário há dezenas de anos. É preciso parar para pensar, temos de conseguir aproveitar as oportunidades de inovação e melhoria que se abrem. Tudo tem de ser com calma e acautelando, em primeiro lugar, as graves desigualdades que estes quatro

Iniciar em setembro

O ato de beijar e abraçar acabou
A estranheza já começou
Um ano estranho
Com um longo tamanho
Melhor que o anterior
Com toda a esperança
que um dia acabe esta insegurança
Mas por agora é só esperar
que a sociedade volte ao normal

Francisca Moura, nº7, 7ºE

meses aprofundaram, ou seja, temos de navegar a duas velocidades, primeiro à bolina, recuperando e refazendo, sempre com a orientação do Direção Geral de Saúde, enquanto construímos e inovamos um novo modelo que nos colocará na rota certa. Defendo que a escola de futuro terá de ser repensada com base num modelo misto que promova mais o trabalho autónomo do aluno e o trabalho colaborativo dos professores, com apoio nos meios digitais, quer na escola quer em casa, e nas aulas presenciais também diferentes assentes num modelo mais prático, experimental e dinâmico. Não posso considerar esta situação de anormalidade como uma solução para o futuro, pois a escola faz-se de encontros presenciais, onde se podem construir espaços físicos comuns de cooperação entre alunos e professores.

*Acredito que o novo modelo se deva construir alicerçado na palavra **CONFIANÇA***

***Confiança na/da escola** enquanto instituição basilar decisiva para o futuro da humanidade. Esta confiança será mais facilmente conquistada se as escolas trabalharem em rede, em dinâmicas de entreajuda, que permitam aproveitar oportunidades que se estão agora a abrir, por exemplo, ao nível das plataformas de ensino à distância que apoiem um possível modelo de educação digital.*

***Confiança do/no Governo** nas escolas e na sua capacidade de aprender e ensinar, libertando-as de um meio educativo rígido, que não as deixa mudar de páticas educativas, desenvolver processos de inovação e melhoria. É preciso abrir a escola, abrir as salas, deitar paredes abaixo, mudar horários, diminuir o número de alunos por turma, flexibilizar mais a grelha curricular diminuindo a compartimentação do conhecimento, organizar os alunos por grupos flexíveis e não rígidos como é o caso das turmas, mudar a avaliação externa e o acesso ao ensino superior, criar tempos de trabalho autónomo e formar os professores para esta nova realidade e dar-lhes as ferramentas necessárias.*

***Confiança nos/dos professores/pessoas** capazes de decidir o currículo; capazes de trabalhar com todos e cada aluno, os que acompanham com facilidade e os que não conseguem acompanhar; capazes de avaliar os seus alunos, de forma contínua, com feedback de elevada qualidade; capazes de estabelecer uma relação educativa próxima, de valorizar a pedagogia diferenciada e a autonomia dos alunos; capazes de monitorizar o seu trabalho, identificando os pontos fracos e os pontos fortes, trabalhando em cooperação com os pares e as famílias, com persistência para os melhorar. Confiar que os professores, na sua maioria (aqueles que já entraram na lógica de que ser professor*

é estar ao serviço do aluno), tendo condições, ou seja, um meio educativo favorável, são capazes de pilotar uma escola ativa, criativa, onde se cria e se comunica com eficácia.

***Confiança das/nas famílias** como parceiras participativas no processo ensino-aprendizagem e na construção de um projeto comum.* A participação das famílias na escola é “um pau de dois bicos”, mas é necessária, rompe com imagens construídas, nem sempre favoráveis, e abre-nos horizontes para outros cenários. *Por um lado, fragiliza o papel do professor, questionando-o, mas por outro é a oportunidade de o perceber, valorizando-o.*

*Pronto para a aventura, no **barco da confiança**, o homem do leme já assumiu a direção da tripulação e, com os professores na proa, navega rumo à utopia.*

Carta a setembro de 2020 ou sobre o possível e a esperança.

Alexandra Carneiro | alexandracarneiro@cfaepvarzimvconde.org



Professora do Ensino Secundário/ AFC – CFAE Póvoa de Varzim e Vila do conde

Consultora do SAME

Qu'est-ce qui nous attend? Qu'attendons-nous? (O que nos espera?
O que esperamos?)
Ernst Bloch, Le principe Espérance

Escrevo-te no primeiro dia de regresso ao serviço. Este regresso anualmente desejado e temido – retorno ao lugar onde somos felizes, onde corações batem e tantos sorrisos iluminam mais os nossos dias; tornar ao espaço do desconhecido: novos grupos, novas disciplinas, novos horários, novos cargos, novos... menos nós que estamos um ano mais velhos.

Trazes tantas promessas, Setembro! Vens pleno de esperança, essa maneira de ser e de estar, emoção própria dos humanos, disposição de sentimentos, associada a crença, a fé, ao desejo de algo ou alguma coisa. Quando entro na escola, neste dia inaugural, saúdo com “Bom ano!” a quem encontro – professor, funcionário, pai ou mãe, aluno,... essa interjeição auspiciosa que regula um tempo que é contado de modo diferente – calendário peculiar para quem vive escola. “Oxalá seja um bom ano – daqui a pouco é Natal...” Confiamos. Queremos. Agimos, neste ser professor que somos, no qual a esperança é condição da nossa natureza, que é ação, é tornar possível, é fazer em cada dia, dias diferentes – esperança pensada, diz-nos Bloch, doura esperança, força capaz de transcender as paredes espessas de uma realidade estabelecida.

Quando começam as aulas? Há tanto ainda para fazer em setembro... Intervalo em que a esperança se manifesta como modo de existência, presente na gestão do tempo, materializada na planificação (projeção ou antecipação?) do ano letivo – ela é o movimento em direção a um mundo melhor. Preparamo-nos para o tempo que ainda

não chegou, para realizar atividades em lugares onde ainda não estamos, com crianças, jovens e adultos que se estão a preparar para um futuro que não acompanharemos – a docência faz-se desta ausência, que se constitui como um todo onnipresente na ação do professor. A esperança que colocamos no nosso trabalho colaborativo de planificar, refletir, decidir, exprime uma tomada de posição face ao futuro, orientando a minha, a nossa ação hoje.

Hoje é setembro e estou a regressar à escola. E neste 2020 a esperança que em mim reside confronta-se com a realidade atual, o que é escola hoje; o que foi escola, no passado que agora parece distante; e o que poderá ser – a distância, o futuro, a possibilidade. Na esperança se enraíza toda a produção humana, que corresponde à necessidade de ser, de pensar, de dizer, de perguntar, de comunicar. Por isso, em educação, não se trata de só fornecer/transmitir conhecimentos; antes é organizar os meios suficientes para a construção da autonomia e identidade de cada aluno. A escola constitui-se como território da possibilidade irrealizada, plena de poder entre o que é o que pode vir-a-ser, que, por nos agregar em torno de atos planificados, momentos regulamentados e finalidades estabelecidas, é manifestação da doura esperança que, dessa forma, se torna princípio de ação e de orientação.

O que preciso de saber sobre a escola, agora que é setembro? A educação é um processo de formação e desenvolvimento que acontece em torno de uma determinada conceção de ser humano, de pessoa, por isso torna-se ainda mais premente pensar os quadros de valores que nos vão guiar ao longo do tempo. E é por ser um processo temporal que necessita não apenas de fundamentos, mas também de objetivos, de finalidades, de projeção. Educar sem projeto não é educar, pois é próprio da existência humana decorrer no espaço da possibilidade, enquanto se lança no futuro. Somos ser-para-a-vida, em busca da plenitude que só a educação nos permite alcançar. Estamos a alimentar verdadeira esperança a partir da ‘valorização da experiência adquirida em contexto de emergência de saúde pública’ ou estamos a fingir tecer novas realidades na ‘planificação e concretização de ensino em regime não presencial’? O futuro que desconhecemos reclama o muito anunciado ‘reconhecimento da importância da escola,

enquanto suporte e condição para o funcionamento normal da vida familiar, profissional e económica do país'¹ – mas tornar-se-á real?

Chegados a este setembro vindos do cenário de irreabilidade, como foram pensados os horizontes de ação da escola e do ensino? Para quê, para onde e como educar? Que ser humano se está a educar? O problema fulcral de hoje não é, em nosso entender, saber quem ou o que somos - mas saber *quem queremos ser e como chegar a sê-lo*: este é o mistério que nos abarca, é o caminho da esperança. Que utopias estamos a conceber para as aprendizagens dos alunos num processo que não sabemos se vai ser presencial, à distância ou misto? A era tecnológica é irreversível, escreveu-nos Soveral em 1998 (2001), e alicia-nos na sua instrumentalidade – a onnipresença da tecnologia nas nossas vidas cria a ilusão de domínio, de eficácia, de soberania do presente perante o qual a esperança não tem espaço para se construir. A tecnologia despe a pessoa da sua interioridade, da sua intimidade; parecemos estar a desaparecer mais e mais através dos objetos técnicos que nós próprios criamos; objetos sempre mais avançados, eficientes – estaremos a esquecer a nossa condição humana?

Como ter esperança, se o futuro parecer inexistente, impossível de figurar, de colocar em perspetiva e, portanto, desejar? Como se preparam, em setembro, os processos de ensino e – sobretudo – de aprendizagem? Estamos perante ocorrências e orientações de natureza operacional, que garantam a conservação do sistema educativo e a permanência da instituição escola; estamos a tentar mudanças estratégicas, de reajustamento e adaptação do funcionamento, sem alteração dos fins propostos; ou construiremos a mudança paradigmática, transformando os fins que o sistema ainda persegue (repetição, memorização, normalização...), mas também os meios e a natureza da organização escolar? Estarão a propor-nos substituir o esquema conservador e normativo do ensino sistemático e genérico por uma formação permanente, descentrada e multimodal (Soveral, 2001)? E estão a fazê-lo connosco, professores? Estão a fazê-lo conhecendo a escola tal como ela é, como nós professores, conhecemos?

Em nome da antecipação do futuro, do conforto - e do aviso - face ao desconhecido: setembro, quero-te aqui. Sou aquele que sonha e por isso nunca fica no mesmo lugar. Sonho, como os outros professores, um sonho responsável, lúcido, ativo

¹ Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021, DGESTE.

e comprometido com a realidade. A nossa esperança ergue-se do combinar coragem e conhecimento: só dessa forma impedimos que o futuro caia sobre nós como uma fatalidade. Só dessa forma o conquistamos. O conhecimento, que a coragem e principalmente a decisão precisam, não pode permanecer como sempre. A esperança tem de nos impelir para um final feliz.

A esperança é o sonho do homem acordado.
Aristóteles

Referências bibliográficas

Alves, M. (2016). "Uma Pedagogia da Compaixão". In Carvalho, A. (2016). Vozes à Solta. Narrativas da Escola. Pp. 159-166. Porto: Afrontamento.

Bloch, E. (1997). Le principe espérance, Tome I (Partie I). Paris: Gallimard.

Santos, B. S. (2020). O Fim do Império Cognitivo. Coimbra: Edições Almedina.

Soveral, E.A. (2001). Pedagogia para a era tecnológica. Porto Alegre: Ediprucs.

O conteúdo desta carta adapta pequenas partes do texto O possível e a esperança. *Reflexões sobre a educação como necessidade humana e da esperança como seu fundamento a partir da leitura da obra de Ernst Bloch, «O princípio esperança».*

Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13025/2/2473TM01PALEXANDRACARNEIRO000069233.pdf>

Ainda na Pandemia (Covid-19)

Ana Luísa de Carvalho Fernandes de Ataíde e Melo | analuisaamelo@gmail.com



Professora do ensino secundário (Grupo 410 - Filosofia)

Ano letivo: 2019-2020

No terceiro período

Finalmente, aquelas seis semanas chegaram ao fim.

Na sala de aula, em silêncio, arrumámos todos as pastas e mochilas. Embora contentes por ter chegado o fim deste período, estávamos tristes. Fechei a minha pasta e dei ordem para que, um a um, fossem, de novo, desinfetar as mãos. Devagar, cumpriram a ordem, mudos e lentos, e foram até à entrada da sala, onde está o dispensador do álcool. Regressados ao lugar, pegaram então nas mochilas e puseram-nas ao ombro.

Ficámos todos calados. Olhei para eles e, subitamente, vieram-me as lágrimas aos olhos. Acabar o ano assim.... Sorri-lhes. Com a máscara cirúrgica, não sei se terão percebido. Não reagiram.

Ouvu-se, então, o som da campainha.

Levantaram-se e disseram-me adeus. Alguns, num gesto mais afetivo, enviaram beijinhos pela mão. Sorriram? Talvez. Pareceu-me. Mas com as máscaras, nunca se sabe. Só pelo olhar não é fácil percebê-lo.

Peguei nas minhas coisas e, chegada à porta da sala, desinfetei eu, mais uma vez, as mãos. O cheiro forte do álcool fez-me virar a cara e olhar para a sala vazia. Baixei a cabeça. Finalmente, tudo tinha acabado.

Em casa, na secretária à minha espera, um envelope branco, grande, assético. Esteve em quarentena alguns dias. Abri-o e retirei as folhas em que os meus alunos

escreveram sobre “o tempo da pandemia”. Aí sim, pude escutá-los e senti-los, reencontrá-los e compreendê-los. Pude, enfim, vê-los sem máscara. E fechei este ciclo.

Nas reuniões que concluem as aulas do terceiro período, nós, professores, reunidos num espaço virtual em que todos cabemos em pequenos retângulos num ecrã, deixámos escritas algumas reflexões acerca deste tempo. Não foi nada de novo, nada com grande profundidade. Ali, naqueles comentários de circunstância, ficou escrito muito pouco do que vivemos, muito pouco do que aprendemos e, no contexto formal e normativo das atas, isso muito pouco significará. Nem sei se fará grande sentido quando se ler. Mas muitas vezes é assim, sentimos muito e dizemos pouco. Foi o que nos saiu. Facto é que todos nós aprendemos muito. Muito.

Grande parte de nós, professores, aprendeu a agilizar a linguagem do *ensinar e aprender* através de meios digitais. Nunca houve um tão curto espaço de tempo em que tantos se envolvessem nas autoestradas, ruas e caminhos do universo virtual; este que, durante meses, foi o único meio possível para se trabalhar entre pares e com os alunos. Desse ponto de vista, este tempo foi profícuo e muito enriquecedor.

Essa destreza técnica permitiu grandes aprendizagens, acelerou espíritos até então renitentes e evidenciou um paradoxo: se, em presença, nem sempre a proximidade revela a humildade necessária para aprender, a distância potenciou a entreajuda que tem sempre todo o sentido em tempos de crise. Note-se que houve, não por decreto e sim por força das circunstâncias, práticas de colegialidade, colaboração e partilha entre muitos e muitos professores. Tendo em conta uma classe docente algo envelhecida, há que louvar uma *comunidade de aprendizagem* que se fortaleceu nesta “formação em ação” digital.

Creio que todos nós, professores, teremos também sentido uma nova geografia social, um terreno socio económico mais realista, mais preciso. Todos os que se envolveram no *ensinar e aprender* reconheceram a diversidade que, entre docentes e discentes, existe no acesso aos meios informáticos e demais tecnologias de comunicação e informação. O acesso a estes meios não é democrático, é estratificador. Esta topografia não é nova nem desconhecida, mas a distância levou a que emergisse com nítida evidência. Aprender a viver e trabalhar com este relevo social (ainda que muito tenha sido feito para que se ultrapassasse) foi muito doloroso. Os professores querem ensinar o máximo a todos. Se presencialmente essa é uma missão difícil, num

modelo de ensino a distância, as dificuldades redundaram em desânimo, na crua consciência de que há obstáculos que nos tornam a nós, professores, muito solitários e muito pequenos. Tivemos que viver e trabalhar com essa lúcida realidade – a da estratificação social – e ficou-nos uma triste amargura que nos fez sentir que “queremos, mas não podemos tudo”.

Por fim, ousou dizer que talvez tenhamos conhecido melhor o nosso *mister*, a nossa arte, a nossa prática. Paradoxalmente, a distância aproximou-nos dos alunos, porque pudemos objetivá-los, não apenas na sua singularidade (pois os conhecíamos já física e individualmente da anterior lecionação) mas também, enquanto unidade coletiva e concetual – “o aluno” - objeto da nossa ação, do nosso ofício. Questões primordiais da docência tornaram-se-nos presentes, fazendo-nos equacionar o nosso trabalho, a nossa missão e todo o seu valor. Sem alternativa, este repentino e não planeado ensino a distância permitiu-nos esse “desinstalar” que impulsiona refletir. Embora forçado, convocou-nos a renovar um compromisso ético-profissional.

Ano letivo: 2020-2021

Considerando o tempo próximo

No fundo, estamos sempre a educar para um mundo que está fora dos seus gonzos. (...) O problema é saber como educar de forma a que essa recolocação continue a ser possível, ainda que, de forma absoluta, nunca possa ser assegurada.

Hannah Arendt (1968)

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.

Alarcão, I. (1996).

Um novo ano letivo começará em setembro. Não sabemos *bem* como irá ser. Parece ser ponto assente que teremos que ponderar uma *educação problematizadora*, uma educação que convoque o aluno para a responsabilidade da construção do seu próprio conhecimento. Estejamos certos de que essa construção se fará sobretudo pela nossa capacidade de pensarmos *como* poderemos levá-lo a fazê-la. A prática educativa destes últimos meses ser-nos á muito útil. Providenciou-nos a distância que nos permite fazer um balanço do tempo que, apesar de já passado, é presente. Podemos identificar as potencialidades e os constrangimentos e estar mais capazes para desenhar um futuro

que já antecipamos. Será difícil, e a incerteza agudiza as dificuldades que serão inevitáveis, quer a nível institucional (como irão as escolas organizar-se para este ensino sem cenários sólidos na saúde pública?), quer a nível pessoal, social e profissional (como irão as pessoas - professores, alunos e famílias - viver e trabalhar num ambiente de instabilidade a que a pandemia obriga?). Nos cenários possíveis que todos podemos antecipar detenho-me em três pontos que me surgem como linhas de reflexão e orientação, bússolas em tempo de incerteza.

Julgo que é imprescindível construir uma relação pedagógica presencial que permita confiança, alicerce fundamental para uma eventual relação pedagógica a distância. Se esta última vier a ser necessária, em qualquer dos ciclos da escola, é essencial a existência dessa relação. A linguagem do ensino é uma linguagem de afeto. É necessário conhecer quem se ensina, saber quem são os nossos alunos, entender os seus traços de carácter, compreendê-los na sua timidez, no seu retraimento, na sua expressividade, enfim, nas pessoas que eles são e na atitude que revelam pelo saber. É minha opinião que não se chega aos alunos através do ecrã. As relações interpessoais carecem de calor humano que não existe na frieza plana de um ecrã. Se não existirem vínculos, não existirão nem ensino, nem aprendizagem.

Igualmente me parece fundamental garantir os recursos de suporte às aprendizagens (manuais, computadores, internet), sobretudo se vier a ser necessário um ensino a distância. Nesse caso, não tenhamos ilusões, sem estas condições estruturais, sem rede de suporte não se aprende a distância. Sem estes meios, não existirá contacto. E que sejam meios que impeçam a desigualdade que se verificou neste final de ano letivo, ainda que muitas escolas procurassem minimizar esse problema.

Paralelamente, será imprescindível que pensemos no currículo, naquilo que é preciso que os nossos alunos aprendam. Reflitamos com sensatez no ensino dos conteúdos disciplinares, e usemos com parcimónia o que queremos fazer aprender. Não esqueçamos que ensinar *não é dar aulas, é contribuir para que o outro aprenda*². Os nossos alunos, se distantes de nós, têm outra vida que fora das salas de aula não controlamos, de todo. A casa não pode ser a escola, ainda que seja um espaço de

² Roldão, M. C. (2018) *O currículo é compatível com a autonomia do professor*, Entrevista in EDUCATIO, disponível em <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b> (consultado em 05.07.2020).

aprendizagem. Estimular a autonomia não será ordenar a realização de tarefas; é necessário que exista um trabalho prévio de rigorosa definição de objetivos e estratégias que, concertados, viabilizem *o aprender*. Só estes/as possibilitam o sentido do trabalho escolar. Reconheçamos que um aluno que “aprendeu a aprender” é, seguramente, um aluno mais autónomo, mas ao longo da escolaridade obrigatória, não é comum esse grau de autonomia, nem mesmo nos últimos anos desta. Realizar um *trabalho escolar funcional* é, substancialmente, induzir um *trabalho criador e útil*³, e o trabalho de ensinar e de fazer aprender exige ambas as coisas. Deste modo, a definição do que será essencial terá que ter em consideração este equilíbrio, sempre tão difícil, nos ofícios de aluno e de professor.

Cientes de que não escolhemos o tempo em que nos é dado viver e que vivemos num tempo que estamos a ajudar a construir, saibamos fazê-lo com a sapiência que o nosso ofício permite. Meditemos nas palavras de Steiner, para que não esqueçamos o essencial da nossa profissão, cujo fim é o de *despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos*⁴. Se esta é a *vocação do professor*, saibamos nós, professores, apropriarmo-nos da Alma desta nossa profissão.

E que a Luz nos oriente e acompanhe.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo* in *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.

Arendt, H. (1933-1954) in *Quatro textos excêntricos*.p.47. (2000). *Relógio D'Água* Editores. Lisboa.

Nóvoa, A. (2009). *Imagens de um futuro presente*. p.38. EDUCA, Instituto de Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.

Perrenoud, P.(1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora. Porto.

³ Perrenoud, P.(1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora. Porto.

⁴ Steiner, G. (2005). *As Lições dos Mestres*. Gradiva. Lisboa.

Roldão, M. C. (2018) O currículo é compatível com a autonomia do professor, Entrevista in EDUCATIO, disponível em <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b> (consultado em 05.07.2020).

Steiner, G. (2005). *As Lições dos Mestres*. Gradiva. Lisboa.

Pele e rosto

Ana Paula Silva | apspas@gmail.com



Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo

1. Três meses perdidos ou investidos? À procura de um título.

Era uma vez um capítulo na vida profissional de uma professora que durou três meses. Que título? O primeiro que escrevi foi ***“Período estoico”*** pois o estoicismo preza a fidelidade ao conhecimento, anulando todos os tipos de sentimentos externos, para que o lado demasiado humano não bloqueie objetivos superiores. Mas pensei melhor: o desafio era grande, escondi os meus medos, mas não anulei os meus sentimentos. E risquei.

A empatia foi o sentimento que mais me acompanhou. Tentei compreender e valorizar os constrangimentos, as dificuldades, os dilemas em que viviam alguns dos meus alunos e como tentavam cumprir as suas responsabilidades aprendizes em circunstâncias tão complexas. Lembrei-me de algumas lágrimas que fugiram dos meus olhos após uma conversa com duas alunas sobre as dificuldades que a quarentena trouxera às suas famílias, da revolta por muitos não perceberem o que isso significa na procura da equidade e escrevi: ***Período Piegas***. Também não gostei. O sentimento, o afeto, a empatia, a preocupação pelos nossos alunos não faz de nós piegas. Faz de nós professores.

Revisitei as horas sem tempo, a reconstrução de novas orientações para a ação pedagógica, a procura de aprendizagens autónomas e criativas, com orientação que não castre a originalidade, mas vincula ao rigor científico e temático. A ler e avaliar tarefas. A escrever feedbacks motivadores e estimulantes que “me levassem” perto dos alunos em cada dificuldade ou “puxassem orelhas” aos que viam na situação um pretexto para desvalorizar a aprendizagem. E escrevi: ***Período da Exaustão***.

Apaguei de imediato. O título sugere sobrevivência e eu vivi intensamente este tempo. Vivenciei, retroativamente, o orgulho dos trabalhos defendidos pelos meus alunos, o privilégio das confidências e a partilha de sentimentos, em textos extraordinários, sobre o que viviam e sentiam e os ensinamentos para o seu novo quotidiano. E então registei: ***Período da Gratificação***

Abano a cabeça com veemência! Não! Isto significaria ignorar todos os alunos que já passaram por mim e me surpreenderam, me orgulharam pela superação, pela forma como recriaram a sua realidade. Apago de novo.

Penso na resposta à convocatória social que delegou nos professores a pedra angular da estrutura de estabilidade emocional e de afirmação de esperança para crianças e jovens a quem foi sonogado o seu “normal.”

Nunca a nossa ação pedagógica foi tão dialógica nem a nossa palavra melhor instrumento de serenidade.

E o título ***Período de Missão*** pareceu-me o mais fiel ao tempo vivido. Gostei.

Mas ainda a satisfação pelo fim da procura mal nascia e os meus olhos encontram a fotografia de uma das minhas alunas numa das folhas que estendi na secretária para, nas aulas síncronas, me sentir mais ligada. Veio à minha memória uma conversa. Um dia pedi-lhe que ficasse, depois de terminada aula síncrona, para um “puxa - orelhas virtuais”.

Conheci-a apenas este ano, mas já a considerava uma aluna-germinadora. Sempre participativa e reflexiva, de entusiasmo contagiante era o motor do debate colegial. Disse-lhe da minha frustração pela sua *presença ausente* nas aulas síncronas. Aceitou a crítica, confessou a minha suspeita e pedindo desculpa, explicou que a sua intermitência mental, era inconsciente (quando ensinamos bem é um gosto ver o “feitiço virar-se se contra o feiticeiro “eh, eh eh...), como se a sua mente sentisse que aquela professora não era eu.

Porque, continuou “nas aulas a professora faz perguntas “estranhas”, provoca-nos para pensar diferente e nós discutimos uns com os outros. Lembra-se daquela aula sobre a importância da fidelidade aos nossos valores antes de pensarmos ser fiel a alguém? Adorei! Sabe o que eu acho? A “prof.” é “pele e rosto “. Na escola sentimos que está tão entusiasmada como nós. Quer dizer.... no computador também tem cara ... (apressou-se a dizer atrapalhada) mas não é a mesma coisa.

Não sei me zango com ela ou comigo! Numa das temáticas da Psicologia ensinei que *“os sentimentos são uma questão de pele, mas a emoção vem ao rosto (não a conseguimos esconder ou mascarar).”* E ela, assumindo essa aprendizagem, não a percebeu, em mim, sincronamente. Mas essa era a professora a que tinha direito!

Num retorno introspetivo percebo que não estando entusiasmada, não entusiasmei. E ninguém pode exigir se não se exige.

Conforto-me. Afinal consegui, na maioria dos casos, motivar os alunos para um projeto final de grande qualidade. Que fossem para além de mim porque os motivei à autoria, à criatividade. À qualidade.

A onda de interpelação, que os prendia na sala de aula, agora foi sobretudo assíncrona.

E então, celebrando esta aluna, decidi que tinha encontrado o meu título. Quero lembrar este capítulo como a clarificação da minha identidade como professora: ***“Pele e rosto”***.

Ele diz-me que, nesse tempo, se nunca descuidei, o ensino e nele o conhecimento, o formativo e a preocupação afetiva, não fui a professora que eu gostava de ter. E esta é minha referência: ser para os meus alunos a professora que eu gostava de ter. Foi uma introspeção importante para o autoconhecimento da minha substância primordial *enquanto* professora. De criar um novo mantra para o velho eu:

Missão para 2020/21: trabalhar para melhorar “a minha pele e rosto” em modo virtual.... não vá o COVID -19 tecê-las!!!

2. No Durante: à procura do equilíbrio

O primeiro desafio, depois de 16 de março, era: recuperar a homeostasia pedagógica que a situação sanitária perigava. Melhor ou pior uma Escola, para um aluno, é o seu habitat natural, o que faz o seu dia normal. As férias são apenas um intervalo nessa rotina e é a certeza de que voltam que, paradoxalmente, alimenta o seu desejo. É uma espécie de equilíbrio tensional que garante a normalidade. Como sabermos que o Sol nasce todos os dias, mesmo quando chove. Quando deixam a Escola por decisão esta realidade é uma escolha que assumem, quando o aluno é impedido de ir à escola sente que lhe tiraram uma coisa que também é sua. E ninguém sabia até quando.

Se esse equilíbrio era urgente e necessário, foi muito mais difícil do que parecia. Paradoxalmente descobrimos que só era difícil se ignorássemos o simples. Por vezes, quando o problema é complexo as melhores soluções são as mais simples, se não estiverem erradas. E se estão erradas não são simples ...são simplistas!

Mostrar que a aprendizagem autónoma era o novo normal exigia reprogramar mentes pré-formatadas para o “pronto a pensar”. Sem culpas, pois, os réus são muitos. Tempo de colocar em suspensão, sem diabolizar, o teste, a repetição, o “*magíster dixit*” e “des-velar” o desenvolvimento formativo nos alunos em áreas que, por vezes, nos escapam entre os dedos do currículo. Como criatividade, autoria, opinião crítica fundamentada, gestão de tarefas e potenciação das inteligências múltiplas do aluno. E depois, sem pressas, tentar abrir, os caminhos de novos conteúdos. E este era um desafio ainda mais complicado. Quando queremos que alguém mergulhe no desconhecido o mais sensato é dar-lhe a mão e elas não podiam tocar-se.

Homeostasia pedagógica foi o esforço para recuperar o laço da aprendizagem sem o transformar num nó.

Esta procura foi também um desafio à coerência dos professores. A oportunidade para dizer que a máxima “*Bem prega Frei Tomás ...uma coisa é o que diz outra coisa é o que faz..*” não colhe!

Ouço, recorrentemente, a queixa da falta de autonomia dos alunos, em várias atas de reunião de avaliação ela surge como um dos fatores dificultadores de melhores resultados. Durante o 3º período ficou claro que os alunos com melhor desempenho foram os que melhor geriram a sua aprendizagem de forma autónoma. Os que tomaram à sua responsabilidade a autorregulação do seu processo de aprendizagem porque tiveram professores que os souberam implicar na análise crítica das evidências desse percurso de aprendizagem.

Estes professores souberam reconhecer a oportunidade única de ensinar para o crescimento pessoal do aluno como um ser com decisão no seu percurso de vida.

3. E agora? Queremos um maior equilíbrio!

*“Pensar sem aprender torna-nos caprichosos, aprender sem pensar é um desastre”
Confúcio*

Ganhos reflexivos depois da emergência:

- a) não chega o equilíbrio recuperado, agora é tempo de exigir um maior equilíbrio;
- b) um maior equilíbrio é a harmonia entre o papel do professor reconstrutor qualificado de realidades complexas e o professor supervisor /consultor que estimula para o empreendimento aprendiz;
- c) apostar no racionalismo critico para um maior equilíbrio entre todas as dimensões do conhecimento/ aprendizagem;
- d) no ensino não há receitas, há mestria na forma como tiramos o melhor de cada ingrediente;
- e) o ensino deve ser cada vez menos balcanizado no **resultado** e mais equilibrado na compreensão do que é **o processo** do ensino /aprendizagem.;
- f) um teste é um retrato da aprendizagem no momento. A avaliação é a recolha de múltiplas evidências do processo de aprendizagem. Foi possível avaliar sem testes sem perder aprendizagem;
- g) essa experiência escancarou uma porta que não podemos deixar apenas entreaberta;
- h) o tempo agora é de reivindicar uma avaliação para a aprendizagem centrada no desenvolvimento multidimensional do aluno-pessoa;
- i) o tempo fora da escola num regime misto de ensino/aprendizagem pode ser uma alavanca poderosa para a construção aprendiz do aluno/pessoa

Legado reprodutor

Os professores sentiram potenciada a sua decisão pedagógica. Que a partir de agora ousem sair do conforto da “rede de segurança Excel” e dos seus argumentos contabilísticos e assumam a avaliação para a aprendizagem. Fundada na recolha de evidências significativas do caminho de aprendizagem do aluno, interpretadas pelo seu saber pericial e negociada, num processo autorregulador, onde os argumentos são verdadeiramente pedagógicos.

Se os professores foram parte da solução, agora é tempo de transformar o problema.

É tempo de olharmos uns para os outros... de olharmos uns pelos outros!

António Oliveira | antmbo@gmail.com



Professor no Agrupamento de Escolas de Pedrouços,
Colaborador FEP / SAME / Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) da
UCP Porto.

*“Nas coisas necessárias, unidade; nas duvidosas, liberdade; e em
todas, caridade”.*

Santo Agostinho

Refletindo sobre este último período do ano letivo 2019/2020, que decorreu em modo de ensino a distância (E@D), confrontei-me com uma frase inspiradora de Santo Agostinho que me pareceu um bom mote. Na verdade, num primeiro momento de quase “toque a reunir” – qual sino da aldeia, tocando a rebate – foi evidente a *unidade* em torno da necessidade de recolhimento, confinamento...quarentena. Poucas foram as vozes dissonantes e até final de abril viveu-se um período de rara unidade em Portugal: o bem comum foi colocado acima de interesses vários e o país “parou”.

Seguiu-se um período de desconfinamento progressivo e, proporcionalmente, um crescimento das dúvidas em relação quer ao vírus SARS-CoV-2, quer às orientações que iam sendo emanadas pelas entidades responsáveis. Foi (é) um tempo de liberdade – no sentido do uso da capacidade de optar, com responsabilidade, de acordo com a consciência de cada um e tendo em conta o bem comum. Como todos constatámos, houve (há) múltiplas formas de (re)agir perante o desconfinamento, num difícil equilíbrio entre liberdade pessoal e bem comum: desde os exageros de libertinagem típicos da juventude, aos desconfinamentos mínimos de quem vive quase “aturdido” pelo medo do vírus.

Em ambos momentos assistimos, paralelamente, a um apelo crescente à “atenção ao outro” e ao “cuidar do outro”, sobretudo em relação aos que, nos “interstícios” da crise pandémica e económica, vão ficando mais (e cada vez mais) frágeis (e.g. António Guterres, Papa Francisco). “Em todas as coisas, caridade”, dizia Santo Agostinho, aportando ao conceito de caridade o sentido profundamente cristão de amor fraterno, que tão bem D. Tolentino de Mendonça expressou a 10 de junho, nas comemorações do Dia de Portugal: “O amor a um país, ao nosso país, pede-nos que coloquemos em prática a compaixão – no seu sentido mais nobre – e que essa seja vivida como exercício efetivo da fraternidade. [...] Não podemos esquecer a multidão dos nossos concidadãos para quem o Covid19 ficará como sinónimo de desemprego, de diminuição de condições de vida, de empobrecimento radical e mesmo de fome. Esta tem de ser uma hora de solidariedade”.

Ora é através desta lente inspiradora que gostaria de partilhar algumas experiências vividas neste tempo de ensino e aprendizagem a distância, de identificar alguns pontos críticos e pontos positivos a considerar na organização do ano letivo de 2020/21, perspetivando um pouco o que será a vida das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias no próximo ano letivo.

Nas coisas necessárias...

Se algo me marcou durante este período foi a consciência da nossa finitude e limitação enquanto pessoas e enquanto comunidade, mas também, como refere D. Tolentino de Mendonça, “a oportunidade para redescobrir o que significa estarmos no mesmo barco”. Julgo que foi esta consciência coletiva que nos fez abordar o momento delicado com responsabilidade e espírito de unidade. Com efeito, o sentimento de unidade vivido no país, foi vivenciado de modo muito profundo no contexto escolar: as exigências que se colocaram a docentes, não docentes, alunos, encarregados de educação, autarquias, parceiros locais... uniram-nos como comunidade educativa em prol de um bem maior.

Os primeiros tempos foram vividos de forma intensa e acompanhados de uma dose larga de compreensão e de disponibilidade para colaborar. Só assim foi possível realizar reuniões *on line* fora do horário normal de trabalho, mesmo em feriados ou fins-de-semana. Recordo as reuniões realizadas, por exemplo, durante a tolerância de ponto

dada pelo governo em tempo de Páscoa, apenas possível porque todos os docentes queriam dar a melhor resposta possível aos alunos e às suas famílias. Foi também um tempo em que a semana era contínua, não se distinguindo a semana de trabalho do fim-de-semana, e em que muito trabalho foi produzido: da construção do plano ensino a distância (E@D) à organização do terceiro período, da reelaboração dos planos de aula à pesquisa de novas ferramentas e recursos digitais que me permitissem promover aprendizagens. Esta foi uma das lições aprendidas: a necessidade de diversificar estratégias e individualizar o ensino, mas também a de a escola estar muito atenta ao ambiente familiar dos alunos, percebendo melhor o trabalho e a preocupação que os pais têm com os seus filhos e as dificuldades que muitos experimentaram.

Apesar dos muitos constrangimentos – ao nível dos equipamentos, da rede de internet ou a um nível mais profundo, referente a necessidades mais básicas como a alimentação – o modo como este desafio foi enfrentado, reforçou o sentimento de que fazemos parte uns dos outros e de que a pessoa humana deve estar no centro (e não só da ação educativa). Destaco aqui a forma diligente como direção, diretores de turma, professores titulares de turma, técnicos especializados e pessoal não docente deram resposta às necessidades evidenciadas pelas famílias: fosse em criar e enviar materiais pedagógicos para os fazer chegar a casa dos alunos que não tinham possibilidade de aceder às aulas e aos trabalhos em ambiente digital, fosse na distribuição de refeições às famílias com necessidade desse apoio alimentar.

Nas coisas duvidosas...

A fase que se seguiu e que acompanhou o desconfinamento gradual, foi de grande exigência: por um lado, manter o compromisso com os alunos e suas famílias, procurando que todos e cada um realizassem as aprendizagens possíveis; por outro, enfrentar o cansaço pessoal, a dispersão de alguns alunos que, à medida que os pais foram regressando ao trabalho e foram ficando “à sua sorte”, “aprenderam” a manter câmaras desligadas dificultando a interação, mas também o seu cansaço – muito evidente à medida que se aproximava o final do ano letivo; por outro ainda, gerir a “nova sala de aula”, tentando não invadir a casa de cada um, admitindo as “invasões” inadvertidas ou fazendo a gestão da intromissão de alguns encarregados de educação.

Foi, por isso, um tempo de liberdade, no sentido em que se apelou à (cor)responsabilidade de cada “ator” educativo.

Recordo a dificuldade que senti em “dar” uma aula em que todas as câmaras e microfones estão desligados: sendo professor de uma disciplina (EMRC) que “vive” da interação com os alunos, do diálogo e da partilha, facilmente se vislumbra a minha angústia, mas também o esforço exigido para convocar os alunos à participação ativa, fosse através da partilha de opinião sobre um pequeno vídeo visualizado no Youtube, fosse através da utilização de aplicações interativas (e.g. kahoot) ou dos recursos da plataforma Teams.

O desconfinamento progressivo trouxe também uma crescente “desconfiança” ou dúvida quanto às mensagens que as entidades competentes na área da saúde iam passando. De facto, à aceitação quase unânime das opções tomadas pelas autoridades governativas no início da pandemia, vivemos um período em que cada um foi tomando decisões, consoante o seu grau de concordância com esta ou aquela regra/ orientação. Nas escolas esta experiência foi vivenciada com o aproximar do final do ano letivo, perante o novo desafio se colocou: o regresso à escola dos alunos do 11º e 12º anos e do pré-escolar. Foram díspares as reações quer das escolas, quer dos encarregados de educação, quer dos alunos: alunos e famílias que decidiram não regressar ao modo presencial, justificando a sua opção com razões de saúde pública; cada escola reorganizou os seus espaços e os seus recursos a seu jeito; o modo como as escolas reagiram às opções das famílias e alunos foi também ele diversificado, encontrando diferentes respostas e possibilidades.

Assim, também aqui foi exigente a gestão da tensão entre o respeito pela liberdade individual e o bem comum. E, “nas coisas duvidosas” ...

Em todas (as coisas) ...

Voltando ao discurso de D. Tolentino de Mendonça, mormente à parábola que utiliza sobre o primeiro sinal de civilização [um fémur humano quebrado] para colocar em evidência a comunidade: “quer dizer que uma pessoa não foi deixada para trás, sozinha; que alguém a acompanhou na sua fragilidade, dedicou-se a ela, oferecendo-lhe o cuidado necessário e garantindo a sua segurança, até que recuperasse. A raiz da civilização é, por isso, a comunidade”.

Se houve lição aprendida, da experiência que vivemos na comunidade educativa que integro, foi exatamente esta que a frase de D. Tolentino expressa. Na verdade, na base das decisões que tomámos esteve sempre uma preocupação: dar resposta aos alunos e às suas famílias, não deixando ninguém para trás! Contudo, sempre estivemos convictos de que este não era, nem é um processo simples. Exige capacidade de adaptação a uma nova realidade e a necessidade de respeitar os ritmos de cada docente, de cada família, de cada aluno, isto é, um verdadeiro “exercício efetivo da fraternidade”, incluindo todos, como comunidade.

Perspetivando o próximo ano letivo, independentemente das orientações e opções tomadas, parece-me seguro afirmar que uma comunidade – no sentido etimológico do termo, isto é, unidos “por um comum dever, por uma tarefa partilhada” – educativa capaz de passar do eu ao nós, capaz de promover a inclusão de todos e cada um, não deixando nenhuma pessoa para trás, estará mais próxima de corresponder aos desafios que se aproximam.

Na linha de Santo Agostinho, de D. Tolentino de Mendonça e de tantos outros, estou convicto que é a atenção e cuidado do outro [sejam alunos, docentes, não docentes, pais e encarregados de educação...] a primeira tarefa da comunidade, neste caso, educativa, ou seja, “cuidar da vida. Não há missão mais grandiosa, mais humilde, mais criativa ou mais atual” (D. Tolentino de Mendonça).

É tempo de olharmos uns para os outros... de olharmos uns pelos outros!

Ser-se criador em tempo de nevoeiro

Carla Baptista | baptistacarla@gmail.com



Professora do 3º ciclo e do ensino secundário

Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

*Ninguém sabe que coisa quer.
Ninguém conhece que alma tem,
Nem o que é mal nem o que é bem. (...)
Tudo é incerto e derradeiro.
Tudo é disperso, nada é inteiro.
Ó Portugal, hoje és nevoeiro...
É a hora!*
Fernando Pessoa

Temos ouvido opiniões muito díspares sobre como correu o terceiro período deste peculiar ano letivo. Essas opiniões variam obviamente de acordo com a experiência que cada um viveu. Há pais que estão muito apreensivos com as lacunas que percecionam na aprendizagem dos seus filhos, outros há que, tendo em conta a situação, manifestam satisfação e calma. Há alunos que apontam que não conseguiram concentrar-se devidamente em casa e que sentem não ter aprendido devidamente. Todavia, outros alunos há que referem que até aprenderam bem melhor neste tipo de ensino e que desenvolveram competências digitais, atitudes de esforço e de autonomia. Conhecemos testemunhos de professores que indiciam ter sofrido imenso com a situação e que afirmam ter sido um fracasso este tipo de ensino. Outros professores, no entanto, partilham experiências muito positivas, acrescentando inclusive que se aproximaram mais de alguns alunos e que puderam desenvolver um processo de ensino mais personalizado, mais próximo.

Sabemos bem que as experiências relativas ao processo de ensino e de aprendizagem são vividas, percebidas de formas muito distintas – antes, durante ou pós Covid-19.

Ora, essa diversidade ajuda a compreender a defesa de uma organização escolar baseada em princípios de autonomia e de flexibilidade. Apenas um sistema flexível e dinâmico, ajustado às condições específicas de cada comunidade, de cada escola, de cada grupo de alunos, de cada aluno poderá dar suporte à natural diversidade existente.

Este último período de experiência de ensino/aprendizagem em casa, através de meios de comunicação como o telefone, a televisão e a internet, evidenciou e enfatizou as diferenças dos alunos. As diferenças de âmbito social, cultural, económico, mas também as diferenças relativas à relação aluno-aprendizagem. Há alunos que vibram quando ouvem um poema declamado, outros há que não encontram, diante da maioria das experiências escolares, interesse, gosto, atração, motivação. Os alunos que vivem num ambiente familiar próximo da cultura escolar, ainda que não sintam êxtase diante do processo de aprendizagem, manifestam geralmente atitudes de esforço e de empenho. Mas os alunos que vivem em ambientes familiares afastados ou mais afastados da cultura escolar não têm essa motivação extrínseca, pelo que a escola terá que cumprir um papel precioso – procurar desenvolver motivação intrínseca nos alunos, em todos os alunos. Sabemos que a motivação intrínseca surge geralmente quando sentimos sucesso, quando sentimos que progredimos. Como conseguimos, então, fazer com que cada aluno sinta sucesso? Não será obviamente com a aplicação e classificação de provas iguais a todos os alunos uma ou duas vezes por período. Na verdade, o sistema escolar, estando desenhado para categorizar os alunos em excelentes, médios e abaixo da média, provoca em muitos alunos um sentimento de fracasso, de insucesso, não se sentindo bem-sucedidos. A forma de responder à diversidade terá que assentar em sistemas maleáveis, reajustáveis, de forma a ser possível personalizar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a forma como cada aluno aprende melhor, de acordo com o patamar em que o aluno se encontra. Sabemos que os alunos aprendem de formas diferentes. Se assumirmos que os alunos têm diferentes inteligências, diferentes estilos de aprendizagem, diferentes ritmos e diferentes pontos de partida, teremos que perspetivar que todos os alunos têm necessidades específicas de aprendizagem.

Para introduzir a personalização, as escolas terão que passar de um modelo monolítico/uniforme de *massas* para um modelo de ensino modular/flexível – centrado no aluno. A estrutura organizativa da escola, das turmas (a forma como se ensina e se avalia) assenta na standardização, na homogeneidade (o modelo de “fábrica” baseava-se na crença de que seria possível e eficiente ensinar os mesmos conteúdos, da mesma maneira e no mesmo espaço/tempo a todos os alunos). Esta uniformização tem estado a colidir com a necessidade de personalização da aprendizagem.

A situação na qual vivemos coloca em evidência esta necessidade. É impreterível que o próximo ano letivo seja organizado de forma a responder o mais possível à personalização, à individualização. Só assim poderemos garantir que cada aluno possa cumprir, desenvolver o seu potencial máximo.

Mas como? Os recursos digitais apresentam-se com um forte potencial. A partir da própria natureza do *software*, é possível integrar o sucesso (conquista/progressão) no ensino dos conteúdos através de formas que ajudam os alunos a sentirem-se bem-sucedidos enquanto aprendem e de uma forma personalizada. Os comentários e o *feedback* individualizados, por exemplo, (gerados pelo *software* ou feitos pelo professor) que acompanham o processo de aprendizagem e vão dando indicação de que o aluno demonstrou que sabe antes de passar para o conteúdo seguinte, potenciam um caminho mais personalizado, com mais sentido.

Personalizar será muito mais fácil e eficiente através da aprendizagem baseada no computador/*tablet*, através da aprendizagem *online*.

De notar o seguinte: uma aula em que o professor está a usar o mesmo manual para todos ao mesmo tempo é a tecnologia do modelo escolar de *massas* mais comum. Mas, uma aula em que o professor usa a nova tecnologia (recursos digitais/computador) tentando ensinar todos os alunos da mesma maneira é, na verdade, também uma tecnologia do modelo escolar de *massas*. As escolas, na verdade, têm usado as novas tecnologias, mas integradas nas estruturas, na cultura escolar organizacional de antes.

O desenho curricular do próximo ano letivo poderá procurar inspiração na modalidade “Blended Learning” (Horn & Staker, 2015; Christensen, Horn, & Staker, 2013). Os modelos⁵ em implementação têm desenvolvido caminhos diferentes

⁵ Modelos “blendend learning” em: <https://www.blendedlearning.org/basics/> e <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>

(Christensen, Horn, & Staker, 2013), sendo que uns têm surgido integrados no sistema tradicional escolar, numa lógica de inovação sustentável, e outros apresentam potencial para serem disruptivos relativamente ao sistema tradicional. Eis os sete modelos apresentados por Christensen, Horn, & Staker (2013):

1. Rotação por estações: modelo onde os alunos alternam tempo de estudo entre salas de aula com atividades diferentes. Este modelo facilita o trabalho dinâmico entre orientações mais individualizadas, projetos e discussões em grupos de tamanhos variados. Este tipo de modelo é utilizado por professores há décadas, mas a diferença principal atual é a inclusão do ensino *online* no circuito de rotação.

2. Laboratório rotacional: os alunos aprendem parte dos conteúdos num laboratório de informática, supervisionados por monitores, e parte em sala de aula tradicional, com professores. A proporção de tempo seria de aproximadamente 25% do tempo em laboratório e 75% em sala de aula. A grande vantagem deste modelo é disponibilizar tempo para os professores se dedicarem a outras tarefas, projetos e outras exigências do ensino. O desafio é manter integrado o ensino *online* com o ensino em sala de aula.

3. Sala de aula invertida/*Flipped Classroom*: os alunos têm aulas *online*, em casa, de forma independente. O tempo em sala de aula é reservado para esclarecimento de dúvidas, participação ativa e atividades práticas. A vantagem deste modelo é a autonomia que os alunos adquirem, podendo avançar ou retroceder nos conteúdos de maneira independente e usando o tempo com os professores para atividades que auxiliem efetivamente o processo de aprendizagem.

4. Rotação individual: alunos rodam/alternam entre atividades, mas os seus planos de trabalho são personalizados por *softwares* ou por um professor. O aluno pode fornecer avaliações diárias para o *software* que analisa os resultados e combina o melhor plano de atividades para o dia seguinte. A vantagem é a personalização do ensino e a economia de custos a longo prazo. A implementação deste modelo requer um forte investimento financeiro inicial em equipamentos e sistemas.

5. Modelo Flex: modelo no qual o ensino *online* é o pilar principal da aprendizagem. As atividades são prioritariamente num espaço físico escolar. Há orientação por parte dos professores e estes estão no mesmo espaço que os alunos, mas os alunos têm uma planificação/cronograma personalizado entre as modalidades

de aprendizagem e bastante autonomia. A diferença é que neste caso, as escolas iniciam com ensino *online* e adicionam apoio físico quando necessário. O envolvimento do professor com cada aluno ou grupo/projeto dependerá das exigências de cada situação.

6. Modelo À La Carte: este é uma forma bastante comum de ensino híbrido, no qual o aluno inclui ao seu ensino tradicional qualquer disciplina ou curso *online* do seu interesse. A diferença neste caso é que a modalidade *online* não conta com um componente presencial e o professor ou tutor ocorre também *online*. É um modelo que possibilita uma gama de oportunidades para a formação independente dos alunos.

7. Modelo Virtual Enriquecido: neste modelo os alunos participam de aulas presenciais obrigatórias nalguns dias da semana, sendo que o restante do trabalho é realizado de forma *online* em casa. A frequência dos encontros presenciais pode variar conforme as necessidades dos alunos. A diferença deste modelo é que as experiências presenciais não acontecem todos os dias, mas é um componente de ensino obrigatório.

Focando-nos na organização do ano escolar que se aproxima, será eventualmente fundamental projetar o ano tendo em conta diferentes cenários, dependendo da evolução da pandemia. A situação mais plausível implicará a necessidade de se estar menos tempo no edifício escolar, de forma a se poder garantir a distância física de segurança (em seguimento do contágio do Covid-19), uma vez que as instalações genericamente não são suficientes para a aplicação dessa distância tendo em conta o número de alunos nas escolas.

Ora, poderemos, então, projetar uma organização híbrida, coexistindo práticas pedagógicas presenciais com práticas pedagógicas *online*. Definir-se o que (conteúdos) será trabalhado *online*, como (estratégia), em que tempo (ritmo da aprendizagem do aluno), para quem (grupos de alunos). Eventualmente, na aprendizagem *online*, dar-se-á primazia a atividades relacionadas com a pesquisa, visualização de vídeos de apresentação de conteúdos novos, desenvolvimento de projetos, realização de exercícios em momentos de consolidação, assegurando-se sempre que os alunos as possam realizar sem precisarem necessariamente do apoio da família. E, por outro lado, definir-se os conteúdos/estratégia/tempo/grupos de alunos dos momentos de aprendizagem na estrutura física (edifício) da escola. Aqui, eventualmente, teremos atividades mais relacionadas com o esclarecimento de dúvidas, realização de exercícios

de monitorização da aprendizagem, debates, experiências laboratoriais... Os professores do mesmo grupo de alunos deverão preparar, projetar conjuntamente, de forma a poderem promover uma aprendizagem integrada. Desenvolvendo-se, por exemplo, projetos interdisciplinares, poder-se-á rentabilizar o tempo e, mais importante, poderemos trazer mais sentido para algumas aprendizagens disciplinares tendencialmente estanques e ocas. A equipa educativa poderá projetar planificações mensais, desdobradas em planos semanais para os alunos, deixando espaço para decisões / escolhas dos discentes. Quando o aluno decide e faz escolhas, passa a assumir como dele o processo de aprendizagem, pelo que terá tendência para se esforçar mais, para se responsabilizar mais. Neste modelo, teremos que ter prevista a planificação de planos diferenciados para alunos e alocar eventualmente um maior número de tempos/espacos de acompanhamento personalizado por um professor no edifício escolar para alunos que não desenvolveram devidamente as suas aprendizagens neste atribulado terceiro período. Note-se que a organização flexível permite, por exemplo, que um grupo de alunos tenha, por um determinado intervalo de tempo, mais “carga” letiva a uma determinada disciplina, porque assim o necessita.

Um outro aspeto fulcral a ter em conta será a avaliação da aprendizagem. Os planos de ensino/aprendizagem deverão ir sendo reajustados à medida que se avalia, que se monitoriza o processo de aprendizagem. É fundamental monitorizar a qualidade da aprendizagem (ex.: recapitulações no início e no final de aulas; questionários vários; resolução de exercícios; recuperação de informação através da memória – sem consulta de materiais...). Teremos que desenvolver uma avaliação formativa continuada, a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos. Os recursos digitais são uma enorme ajuda neste processo.

Independentemente dos desenhos curriculares que serão traçados, que serão experimentados, será crucial ter em mente que igualdade não é justiça. Alunos a calcorrearem os seus próprios caminhos precisam de suportes ajustados à sua viagem.

E, para que se tracem desenhos curriculares com sentido, as escolas precisam de autonomia, precisam de criar. Os professores são criadores.

Referências bibliográficas:

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 blended learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids. [em linha]. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf>

Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended Learning – Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. USA: Jossey-Bass.

A fita do tempo

Celeste Maria Ferreira Riachos Simão | celeste.simao@cm-abrantes.pt



Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa

Vereadora na Câmara Municipal de Abrantes

A fita do tempo assinala-me narrativas elaboradas mentalmente, narrativas difusas e de difícil leitura. Narrativas mentais vincadas de angústias, incertezas, ansiedade, muita ansiedade, mas também inúmeras narrativas de esperança, de certezas, de confiança e de possíveis possibilidades de inovação. O mês de março de 2020 marca na fita do tempo uma viragem nas nossas vidas sem retrocesso.

Quase sem darmos por isso todos fomos chamados de alguma forma, todos fomos interpelados e “obrigados” a mudar comportamentos enraizados pelo tempo. Ficámos impedidos de dizer ou sequer sussurrar “sempre fizemos assim, vamos continuar a fazer”. Há palavras e expressões que já não fazem parte do nosso vocabulário, como impossível, não se consegue ou é muito difícil. A COVID 19 mostrou-nos que a forma como funciona a nossa escola não é imutável. Também nós autarcas como membros de uma comunidade educativa alargada fomos amplamente interpelados a fazer mais e melhor, porque da nossa atuação dependia o sucesso das medidas implementadas pelos agrupamentos de escolas, das nossas decisões dependia a existência de recursos para os nossos alunos e das nossas atitudes dependia alguma serenidade por parte de pais e encarregados de educação. De tudo isto tive perceção e foi preciso reagir e agir no imediato. O medo esse terrível sentimento que as uns bloqueia e a outros faz desencadear a ação, também me assolou. Colocando-me no lugar do outro, daqueles que não se podiam confinar e tinham que ir para a rua, de porta em porta, esse medo mostrou-se, mas não impediu que se continuasse, o foco eram os alunos e alunas que esperavam em suas casas pelo tão famoso recurso, tão utilizado nestes tempos. Esse

medo ficará para sempre registado na fita do tempo, intercalado com o registo da reação e da ação.

Olhando para trás revejo uma fita do tempo como não haverá outra igual, mas que nos deixou mais preparados para o futuro. Apesar da proximidade que mantinha com as escolas, esta saiu muito reforçada, na partilha de problemas, no encontro de soluções em conjunto, no telefonema para deixar um alerta sobre qualquer situação rotineira, no simples telefonema só para saber se estava tudo bem. Como são tão importantes as coisas simples da vida e como as valorizamos em momentos de incerteza. Os tempos de incerteza dão sinais que vieram para ficar. Contrariar o que parece ser óbvio será um erro? Que atitude tomar perante as mudanças que observamos? Parece-me que interpelando, interrogando, refletindo e desconstruindo para voltar a construir será o caminho. Construir também para a incerteza.

Aproxima-se um novo ano letivo. Estamos em pleno momento de preparação do mesmo. Coloquemo-nos no lugar do outro mais uma vez tentando compreender quais os anseios e expectativas dos encarregados de educação, dos alunos, dos professores, dos autarcas. O poder local tem agora uma oportunidade de poder caminhar para ir mais longe, auscultando mais, implicando mais, articulando mais, criando espaços de debate e reflexão. O estado central deixa orientações para o próximo ano letivo mostrando vários cenários.

É hora das escolas/agrupamentos se apropriarem dessas possibilidades para fazer diferente ou fazer melhor. Este período mostrou aos professores realidades de alunos que até aqui eram desconhecidas, é preciso agir sobre essas realidades que são desfavoráveis para muitas das crianças e famílias. Os recursos que existem nas comunidades são muitos e falando mais uns com os outros podemos rentabilizá-los. O desafio que é colocado hoje ao poder local é enorme, é a hora de colocar ou de reafirmar uma agenda política local privilegiando o debate das grandes questões da educação que vão para além da simples construção e ou reabilitação dos espaços escolares. Já existe um longo caminho feito em muitas comunidades. É hora de o reforçar com determinação. Políticas educativas locais influenciam políticas educativas nacionais. Está também nas nossas mãos, nas mãos dos autarcas promovê-lo.

Não podemos perder esta oportunidade há largos anos reclamada. A fita do tempo destes tempos assim o prova.

Quando a escola não era o que agora é.

(Educar entre tensões e paradoxos)

Cristina Palmeirão | cpalmeirao@porto.ucp.pt



Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento

1. A educação enquanto preocupação⁶

Todas as pessoas sensatas reflectem intensamente, ou pelo menos consagram muito do seu tempo, a questões relativas ao ensino superior, secundário e elementar, à educação destinada às crianças, aos adolescentes e adultos, às nações bárbaras e civilizadas, aos cidadãos e estados de todo o tipo, aos membros das assembleias legislativas, aos administradores, aos quadros sindicais *et caetera*.

Weil, 2000, p. 55.

É verdade. O Convid19 forçou o surgimento de um mundo novo de cuidados e a emergência de algo inédito nas escolas e na educação – estudo [escola] em casa, alterando rotinas (escolares, familiares, entre professores e entre alunos), modos de ensinar e aprender.

A preocupação foi e é assegurar a educação justa para todos. No limite, o sonho é criar ambientes pedagógicos positivos capazes de promover aprendizagens e competências essenciais para encarar o futuro com confiança e sem temor. Objetos que requerem a conceção e a estruturação de ações educativas ricas em empatia e criatividade.

Com isto em mente, avançam-se hipóteses milionárias para que no próximo ano letivo possam os alunos ter acesso facilitado a equipamentos informáticos e o empenho para o “acesso universal à internet”. Um desiderato ambicioso que, se realizado, potenciará a expansão das sociedades digitais e um risco latente, quer ao nível dos laços

⁶ Adaptado de Weil, E. (2000).

humanos, pelo aumento das “relações de bolso”, enquanto “encarnação da instantaneidade” (Bauman, 2003, p. 39), quer ao nível da concretização das competências prescritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, por dificuldades de uma avaliação efetiva dos seus impactos, em particular no domínio das competências atitudinais por impossibilidade de as praticar em contextos escolares e/ou sociais interpares e entre professor-aluno e aluno-professor.

A este risco associam-se outros, de diferente natureza (e.g. organização do espaço, práticas pedagógicas, organização escolar), que demandam um plano de ação estratégica flexível, capaz de criar as melhores condições de segurança e de aprendizagem para toda a comunidade educativa.

É óbvio que a democratização do acesso às tecnologias e à internet, em contexto escolar, é uma mais-valia de grande impacto na vida da maioria dos nossos alunos e um possível preditor de motivação e de sucesso educativo, porque omnipresente desde sempre nos seus contextos de vida social e mesmo pessoal. Todavia, exígua, se incapaz de prover uma abordagem e uma metodologia educativa integrada, plural e interpessoal.

Repare-se, porém, que o acesso universal às ferramentas tecnológicas apenas permite usufruir de um outro recurso didático, com estrutura para potenciar aprendizagens individuais e coletivas. A perspetiva da aplicação de modelos educativos suportados por ferramentas tecnológicas é agora entendida como interessante e fulcral até para responder as necessidades do tempo presente. Mesmo assim, as opiniões divergem. Professores e alunos aceitam como imperativo de continuidade de um tempo de pandemia que mantém o acesso físico às escolas irrealizável. Mas, a ter opção, preferem o modelo presencial ou, como alternativa, um modelo híbrido de ensino e de aprendizagem, onde se conjuguem e articulem tempos presenciais e tempos *online* e, portanto, um modelo *b-learning*. E, a ser assim, torna-se necessário desenvolver planos de formação específica e especializada para otimizar as potencialidades destes equipamentos tecnológicos e munir professores e alunos com aptidões para o bom usufruto destas ferramentas.

2. A educação como uma necessidade de vida em comunidade

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Delors *et al*, 1997, p. 84.

A continuidade da vida humana exige um aprender constante, enquanto necessidade para viver bem consigo e com os outros. Nesse desafio, importa intensificar esforços e parcerias capazes de introduzir e promover mecanismos que atuam no sentido das aprendizagens amplas e profundas, para tanto quanto possível, nos tornarmos donos dos nossos próprios destinos. “Entendermo-nos é um projecto ético. Inclui escutar atentamente, considerar os argumentos dos outros, expor os nossos, e estarmos dispostos a rendermo-nos perante a evidência mais forte” (Marina, 2007, p. 116). Um propósito que a educação e apenas a educação permite perspetivar e fazer.

A necessidade de comunidade que o confinamento nos mostrou quanto às nossas vidas familiares e ao papel da escola junto das famílias, junto das crianças, jovens e adultos desencadeou uma onda de valorização da escola e da educação enquanto possibilidade para se ser melhor pessoa e, também, o conhecimento necessário para aproximar gerações que permanecem ainda isoladas em contexto de vida frágeis e sem o acesso básico às novas tecnologias. “Chegar aos que continuam excluídos da educação não exige apenas o desenvolvimento dos sistemas educativos existentes; é necessário, também, conceber e aperfeiçoar modelos e sistemas novos destinados expressamente a este ou àquele grupo, no quadro de um esforço concertado que tenha em vista dar a cada criança e adulto uma educação básica pertinente e de qualidade” (Delors *et al*, 1997, p. 105).

3. O sentido de futuro da escola: tensões e paradoxos

O ensino deve ter tão pluralista como a própria sociedade e nesta é conveniente que possam ter lugar, estilos e inflexões diferentes.

Savater, 2006, p. 174.

Grandes são os desafios postos à escola e à educação. Mais agora que vivemos num mundo novo de cuidados e que nos exige coragem para pensar um tempo como nunca tínhamos tido nenhum. Estamos mesmo a braços com o acontecimento que

concentra nele os acontecimentos que nunca tiveram lugar e que nos obriga a aprender a conviver juntos a uma distância pública mínima de dois metros – o coronavírus está por todo o mundo “atacando” pessoas cada vez mais jovens ...

Os discursos e as análises trazem à palavra as tensões e os paradoxos das sociedades contemporâneas e a possibilidade latente de uma crise mundial sem precedentes. Na educação a questão que nos ocupa de forma mais presente é: “como vão ser as aulas no próximo ano letivo?”, que pode ocultar a questão essencial e que tem a ver com “o que é importante que a escola seja capaz de fazer nestes tempos de futuro invisível?”.

Afinal de contas (aleadamente) o futuro já está definido! Nos órgãos de comunicação a informação reiterada é que **“O próximo ano letivo vai ter aulas presenciais e vai ser mais longo, de acordo com o ministro da Educação, que anuncia esta sexta-feira [3 julho 2020] as novas regras e medidas a serem tomadas pelas escolas a partir de setembro” (SIC Notícias, 03.07.2020).**

Uma situação complexa conquanto representa um enorme esforço e muito trabalho para as escolas, porque comporta medidas de grande exigência para toda a comunidade educativa, em particular para os alunos, professores e pessoal não docente. Mais ainda quando se reconhece que o ano letivo cessante foi, nas palavras de João Costa (2020), tempo de trabalho intenso.

Os professores reinventaram-se para tentar não perder os alunos. As escolas reconfiguraram-se para garantir refeições, terapias, acolhimento aos mais desprotegidos. Os municípios foram parceiros da inclusão. O Ministério da Educação trabalhou em conjunto com as escolas, disponibilizando orientações, recursos, estabelecendo parcerias nesta corrida injusta em que a aprendizagem se viu mais comprometida.

João Costa, 2020

Estudar e aprender nestas condições é no mínimo estranho e de imensa responsabilidade já que subsiste a necessidade de nos prepararmos para o pior, mas de trabalharmos para o melhor.

É facto. As escolas estão à beira de um abismo! Têm grande dificuldade para perspetivar o seu futuro e, nesse desafio (permanente), inovar para mudar a escola estabelece a necessidade de continuarmos a questionarmo-nos sempre: Porque é que

as escolas são como são? Como podemos melhorar as Escolas? Como garantir a qualidade da educação?

Referencias bibliográficas:

Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.

Como vão ser as aulas a partir de setembro? In SIC Notícias, <https://sicnoticias.pt/pais/2020-07-03-Como-vao-ser-as-aulas-a-partir-de-setembro->, 10 julho 2020

Costa, J. (2020). *Os rankings do nosso descontentamento*. In <https://www.comregas.com/os-rankings-do-nosso-descontentamento-joao-costa/>, 11.07.2020.

Delors, J. et al (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, In https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2020/07/Orientacoes-DGESTE_DGE_DGS-20_21.pdf, 12.07.2020.

Marina, J. (2007). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sextante Editora.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote

Da Escola *IT* à Escola *HER*...

Hélder Filipe Silva Martins | heldermartins@ribadouro.com



Externato Ribadouro/Colégio da Trofa

“Uma grande ferida nesses olhos”, repete Nuno. Possivelmente, nunca ouvira nada de mais sábio e mais rigoroso a seu respeito. Uma ferida ou uma simples dor no olhar, eis o que bem pode definir tudo o que resta de um homem, do seu mundo perdido e de **um tempo presente que ainda falta inventar [...]**”

João de Melo, «Gente Feliz com Lágrimas», 1988.

O filme *Her*, de Spike Jonze, conta a história de um amor heterodoxo passada num futuro tecnológico, aparentemente, não muito distante. A personagem principal, Theodore Twombly, corresponde a um escritor de cartas personalizadas, cuja vida solitária, melancólica e saudosista se rege por uma rotina tediosa e narcotizante. É neste contexto que Theodore se apaixona pela voz de Samantha, uma inteligência artificial *OS1*, cuja consciência virtual compreensiva e interativa integra o sistema operacional do seu computador. O universo ilusório oferecido por Samantha distorce a visão de Theodore em torno da realidade, levando-o a acreditar que um amor *eros* (vertigem sentimental e emocional) com uma máquina possa evoluir para um amor *ágape* (dádiva completa e incondicional ao outro). Também o espetador é manipulado nesse sentido, de que é exemplo o recurso, pelo realizador, à interpretação da canção *The Moon Song* pelas personagens centrais. *Her* não vislumbra a distopia de um mundo desumanizado e sob regulação totalitária, mas imerge-nos numa atmosfera onde cada pessoa é partícula elementar, à mercê do isolamento emocional e afetivo, numa peripatética digressão quotidiana pela indiferença e solidão.

De escolas consideradas, pelos mais céticos em relação aos sistemas educativos atuais, como caixas de cimento com cercas passamos, face ao contexto pandémico, para

escolas virtuais à distância de um clique. Assim terá sido? Quantos e quais os alunos que permaneceram algures entre esses dois mundos? Quantos e quais os professores que passaram a viver a sua prática profissional como sonhos (pesadelos?) lúcidos? Quantas e que famílias recordam esta experiência, de um modo bem claro e nítido?

Muitos foram os que, na busca de otimismo em período de crise, viram no impulso tecnológico a oportunidade de disrupção, há demasiado tempo almejada, com o modelo escolar clássico, oriundo do século XVIII. Mas terá o recurso a plataformas eletrónicas possibilitado a mudança de práticas pedagógicas institucionalizadas e centradas na reificação da transferência de informação para momentos de produção e construção de conhecimento? Terá o paradigma do estar quieto e calado, do decorar a matéria e cumprir os programas, do fazer figura de corpo presente sido alvo de curto-circuito? Tal desígnio não continua a ser apenas miragem?

É consensual que a digitalização escolar corresponde a uma inevitabilidade que possui uma miríade de potencialidades. O sistema de *b-learning* é, assim, uma realidade que se impõe e que poderá acelerar determinados procedimentos numa lógica de gestão racional de tempo em prol de aprendizagens que se pretendem significativas e integradas. Todavia, nesta fase, quais os maiores perigos associados ao fluxo frenético de dados e à contínua estimulação a que os agentes educativos foram sujeitos? Quais terão sido os comportamentos por estes acionados perante a necessidade de autopreservação?

Na esteira das teorias de Georg Simmel de 1903 (*como um tempo presente que ainda falta inventar* não dispensa o recurso aos olhares sensatos do passado!) e, tendo por base uma reflexão pessoal em torno de perceções recolhidas em contexto escolar a distância e presencialmente assinalo sete perigos:

- **Perigo um:** a racionalização exacerbada da realidade para a salvaguarda da parte emocional;
- **Perigo dois:** a impessoalidade crescente;
- **Perigo três:** a atitude blasé;
- **Perigo quatro:** a reserva quanto à sociabilidade e ao individualismo da aversão e da estranheza;
- **Perigo cinco:** o *xico-espertismo* que serve a realização de instrumentos de avaliação;

- **Perigo seis:** a superficialidade das aprendizagens;
- **Perigo sete:** a exaustão, o desencanto e o mal-estar dos agentes educativos.

Tais perigos destacam os cuidados a ter com a dimensão relacional do ato educativo, onde parecem assentar as maiores debilidades do ensino a distância, pois um *upgrade* ao nível das literacias mediática e digital não garante, necessariamente, melhorias significativas em todas as áreas de competências, em particular, no que concerne às aprendizagens sociais, emocionais e pessoais.

A função social da escola não se coaduna com a metáfora do *IT*, *a coisa* que é uma plataforma eletrónica de acesso à educação formal, é de uma pobreza extrema quando comparada com a metáfora do *HER*. A escola *Ela* vai muito para além da voz da Samantha do filme, pois ao nutrir-se da dimensão relacional oferece um manancial de estratégias que, de um modo interdisciplinar, integrado, inclusivo e diferenciador, poderão servir os interesses e as necessidades de cada um, visando o desejado sucesso para todos os alunos.

Contra o desperdício da experiência⁷

Isabel Lage | i.c.lage@gmail.com



Professora do Ensino Secundário

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismos e de excessos de indeterminismos.

(...)

Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim, a desorientação dos mapas cognitivos, internacionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de nos ser confiáveis. Os novos mapas são, por agora linhas tênues, pouco menos que indecifráveis. Nesta dupla desfamiliarização está a origem do nosso desassossego.

(Santos, 2002, p. 39)

Vivemos num desassossego acrescido desde o início desta pandemia. A escola teve de reagir rapidamente e agora é urgente refletir para projetar o futuro próximo, não desaproveitando a experiência acumulada e atentando à maior perda que sofremos: a dificuldade de acesso à expressão emocional dos nossos alunos. O seu bloqueio foi um dos principais obstáculos ao processo de ensino e de aprendizagem, o que reforça a convicção da importância basilar do ensino presencial (salvaguardando as óbvias questões de saúde pública).

Existem, porém, perigos acrescidos na retoma de um ensino presencial tendencialmente tradicional baseado na repetição de informações, que insiste num padrão de funcionamento mais ou menos inalterado, quer na organização dos alunos em turmas relativamente homogêneas, quer na uniformização do currículo, quer na disposição dos tempos e espaços de acordo com um modelo que privilegia a

⁷ Inspirado no título do livro de Boaventura Sousa Santos “A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência”

fragmentação, quer na forma de alocar os professores, quer numa lógica essencialmente disciplinar.

Rejeitar a cristalização da escola questionando a (im)permeabilidade da sala de aula torna-se, assim, uma urgência e amplifica, como um grito, a afirmação de Guerra (2018): se a escola não evoluir, ficará sem respostas, deixará de existir, morrerá - a inovação é, por isso, uma questão de vida ou de morte.

Nessa perspetiva, retomam-se algumas ideias da minha dissertação de doutoramento (Lage, 2019) concluída há menos de um ano, na qual se estudam as dinâmicas que se estabelecem na fronteira da sala de aula convencional, bem como os principais fatores que as inibem e as impulsionam. Uma das suas teses enfatiza a importância de que o ensino e a aprendizagem respirem muito para além das tradicionais fronteiras da sala de aula, considerando-se, nesta época em que tentamos pensar na escola pós-COVID, ainda mais determinante romper com o microcosmo vazio que pauta algum trabalho na sala de aula.

Não se trata de minimizar o trabalho dentro da sala de aula, mas defende-se que se atribua maior protagonismo a modos de trabalho mais ativos (como o trabalho de projeto e a aprendizagem baseada na resolução de problemas), se incremente a flexibilidade do espaço (com mobiliário facilmente adaptável a novas reconfigurações), considerando a possibilidade de reorganizar o tempo e o tipo de agrupamento dos atores (vários professores na mesma sala e maior interação entre os alunos do mesmo ano de escolaridade numa aprendizagem mais cooperativa).

Encontram-se, igualmente, vantagens num reajuste da tecnologia organizacional que inclua com intencionalidade e regularidade atividades fora da sala de aula, principalmente as de natureza interdisciplinar que explorem vários espaços da escola, que sejam dinamizadas pelos alunos (apresentação de trabalhos, workshops, etc.) e que tenham abertura à comunidade escolar.

A multidimensionalidade dos fenómenos associados aos processos educativos complexifica a tarefa da reorganização pedagógica, defendendo-se que a sua consecução não pode ser efetuada de forma simplista, sob a pena da criação de um folclore desprovido de intencionalidade. Desta forma, reforça-se a importância de rejeitar as acomodações imediatas e as reduções tecnicistas da educação, muito justificadas pela pressão diária dos professores “empurrados para reuniões apressadas

para encontrar soluções rápidas” (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 43). Este facto é conotado como negativo por Edgar Morin (2000) que adverte para os perigos em adaptar-se ao imediato ou de subtrair-se às limitações da realidade em processos que ocorrem com pouca reflexão e escolha intencional (Schön, 2008), sem outra cronologia que não a do acaso, legitimando lógicas de “caixote do lixo” no que diz respeito à tomada de decisões.

Como nos diz Santos (2002), num discurso que hoje ainda parece mais atual, o desassossego originado pela desorientação que se instala quando os mapas que utilizamos colapsam, projeta-nos para uma transição paradigmática propiciando posturas mais reflexivas e críticas. Sendo indispensável desdobrar as interpretações na procura do sentido para a ação, como forma de encarar o indeterminismo e a incerteza do conhecimento, pois em épocas de mudanças importa “compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real” (Morin, 2000, p. 85).

Assim, de forma a permitir a tomada de decisão mais consciente e fundamentada, contribuindo para um entendimento compósito da realidade, referem-se de seguida os principais fatores chave que foram identificados como impulsionadores ou inibidores do trânsito nas fronteiras da sala de aula (Lage, 2019):

(i) Do tempo

A excessiva compartimentação do tempo escolar parece favorecer um currículo uniforme, centrado nas disciplinas e propiciando um trabalho individual do docente. A falta de tempo dos professores para executar as suas tarefas também obstaculiza este fluxo, pois o tempo parece escasso para a conceção, planificação e preparação das atividades, para a consecução de processos de inovação e de autoria, para o cumprimento das metas de aprendizagem devidamente articuladas com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, para reunir e refletir em conjunto e para enfrentar uma miríade de tarefas destinadas aos professores e que os desfocam do *ethos* da sua profissão, que é o ato de fazer aprender (Roldão, 2010).

Esta falta de tempo e o excesso de tarefas parecem, então, conduzir a uma diminuição do potencial reflexivo dos docentes e ao consequente imediatismo das suas ações, que a todos empobrece porque nos retira o tempo do olhar demorado, atento e terno: o tempo da emoção e da escuta (Alves, 2018).

(ii) Da naturalização das práticas

A repetição da rotina tende a tornar certos procedimentos invisíveis, que assim se assumem como inatos, e pode contribuir para a fossilização das fronteiras da sala de aula. A este fator indexam-se principalmente: a conceção de que as aprendizagens relevantes apenas ocorrem na sala de aula; o desenvolvimento de mecanismos de proteção por parte dos docentes e alunos, que se refugiam na aparente segurança dos modos mais tradicionais de trabalho; a preocupação em legitimar o que supostamente se espera da escola e da atuação dos docentes e discentes; o foco na preparação dos testes e exames; a perceção de que o professor deve controlar a todo o custo o comportamento, centralizando a aula, o que é percecionado como mais difícil pela aplicação de métodos ativos.

A resistência à mudança surge intimamente relacionada com um défice de reflexão sobre as práticas muito subordinado pela falta de tempo já equacionada.

(iii) Dos espaços e dos recursos

Dentro da sala de aula, a pluralidade de modos de trabalho parece condicionada pela dificuldade na organização flexível, quer dos alunos e professores, quer do mobiliário e, ainda, pela dificuldade no acesso a computadores, internet e projetores multimédia. A abertura da sala de aula é limitada pela (in)existência de espaços físicos exteriores à sala de aula e pela sua dimensão, mas também é indexada ao acesso e ao domínio das novas tecnologias de informação.

(iv) Da relação pedagógica

Quando associada a um bom ambiente relacional, a relação pedagógica constitui um fator impulsionador do cruzamento das fronteiras da sala de aula tradicional. A ativação da confiança e da proximidade professor/aluno parece produzir uma maior pessoalidade e diferenciação, uma melhor compreensão dos comportamentos dos alunos, bem como tornar os processos de comunicação mais verdadeiros e empáticos.

(v) Do trabalho colaborativo e motivação docente

A satisfação docente parece constituir outra alavanca para aumentar a dinâmica das atividades que ultrapassem a tradicional sala de aula. Encontraram-se particulares focos deste facto no desejo dos professores em: ver estimulada a sua criatividade e autoria em processos de inovação; participar em formas de trabalho colaborativas; obter reconhecimento do seu trabalho pelos pares; possuir maior autonomia e contribuir nos progressos efetivos dos seus alunos.

A necessária reconfiguração morfológica, pedagógica e profissional da escola pós-COVID não deve, então, centrar-se numa discussão assente apenas na dualidade entre o ensino presencial e não presencial, nem considerar as tecnologias de informação e de comunicação como um fim, mas sim como um meio.

O debate deve, antes de mais, focar-se nas práticas pedagógicas, contribuindo para o desenho de modos de trabalho mais ativos, de contextos mais colaborativos, de maior articulação curricular, equacionando outros espaços, onde se incluem as novas tecnologias. As decisões devem ser sustentadas, eticamente responsáveis e alinhadas com o indeterminismo e com a incerteza que vão continuar a pautar a atualidade, agora mais permeável a novas sonoridades.

Referências Bibliográficas:

Alves, J. M. (2018). *SPA: Síndrome do Pensamento Acelerado*. Disponível em <https://terrear.blogspot.com/2018/12/spa.html>

Guerra, M. A. S. (2018). Inovar o morrer. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Escola e Mudança: Flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Porto: Universidade Católica Editora.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.

Lage, I. (2019). *As fronteiras da sala de aula: Elementos para uma pedagogia da metamorfose* (Dissertação de Doutoramento). Porto: Universidade Católica Editora.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da indolência*. Porto: Edições Afrontamento.

Schön, D. A. (2008). *Educando o profissional relexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed.

Cantar em tempos de pandemia

Janete Costa Ruiz | Janeteruiz@gmail.com



Jovens Cantores de Guimarães | Sociedade Musical de Guimarães

O início da segunda década do século XXI será memorável. Pelas piores razões, mas sempre memorável. Até fevereiro de 2020 os ecos de uma epidemia viral parecia ainda um problema longínquo, sem implicações na vida normal. Professores e alunos do Conservatório de Guimarães viajaram para Berlim em visita de estudo. Quatro dias de viagem (com direito a batismo de voo a alguns) em que assistimos a um concerto na sala da Berliner Philharmoniker lotada, visitámos museus apinhados de famílias e turistas, percorremos a cidade contemplando a História do século XX - a 2ª Guerra, o Muro e a nova Europa, a modernidade emergente. O regresso faz-se com uma mala cheia de imagens, uma comunidade educativa mais unida, adolescentes participativos, despertos para a Arte, a História e a sua atualidade.

Iniciam-se os planos para os concertos de Páscoa e tudo corre dentro da normalidade de uma escola de artes, permanentemente em ebulição. Subitamente, março inicia ameaçadoramente preocupante e os ecos dos primeiros casos de Covid 19, (entre eles, um músico) fazem soar os sinais de alarme. Em pouco mais de uma semana as atividades musicais coletivas (coros e orquestras) são interrompidas e todos remetidos a um isolamento forçado. Desde 9 de março, toda a comunidade educativa do Conservatório de Guimarães, professores, alunos, funcionários, cantores, instrumentistas, todos, sem exceção, mergulham num desafiante processo de reinvenção, criatividade e resiliência.

O período de confinamento, transformou tudo e todos, tendo um impacto profundo nos processos de ensino, nas manifestações artísticas, nas relações humanas. Em Portugal, como em outros países da Europa, a atividade artística durante a

“quarentena” assentou num sem fim de experiências. Desde meados de março multiplicaram-se ensaios em plataformas online, os coros virtuais, as reuniões em parques de estacionamento para ensaios recorrendo a walkie-talkies, as coreografias realizadas na sala de estar, os concertos à varanda, na sala, no terraço ou no jardim, transmitidos online. O limite foi apenas a imaginação e a criatividade. Os professores transfiguram-se em técnicos de informática, especialistas de TICs e tentam, ainda, manter a lógica do ensino artístico a funcionar.

Mas nem tudo se apresenta com facilidade: não é possível cantar ou tocar em simultâneo em plataformas online, a qualidade do som é modificada pela compressão de frequências agudas e graves, a qualidade do sinal de internet condiciona a continuidade do som e da imagem. Assim, emergem rapidamente questões: como desenvolver atividades musicais, cantar, tocar, mantendo a coesão e a continuidade dos projetos artísticos em contexto de pandemia? Como promover a aprendizagem musical sem o contacto pessoal, humano, imprescindível no ensino- aprendizagem de uma arte? A solução encontrada no Conservatório de Guimarães foi contornar as adversidades e diversificar a abordagem, em linha com práticas aplicadas noutros países: desde Workshops de respiração e técnica vocal online, ensaios em pequeno grupo ou naipes, webinars sobre história da música coral, audições comentadas sobre repertório contemporâneo, criação de coros e orquestras virtuais, audições domésticas (em que pais e amigos assistiam online ou na sala de estar), passando por exercícios de escrita criativa, foram múltiplas as práticas, tendo como principal objetivo a motivação dos jovens músicos e a descoberta de aspetos pouco explorados relacionados com a sua arte.

Para os Jovens Cantores de Guimarães, a quarentena foi passada entre ensaios online, participação num coro virtual, a criação de desafios destinados a manter e reforçar os laços de cumplicidade e união entre os cantores. Manter rotinas semanais, ler novo repertório, celebrar aniversários online, criar um mural de momentos especiais, permitiu dar continuidade ao trabalho iniciado, cimentou a relação humana e desenvolveu a autonomia de cada cantor, enquanto as limitações nos reduziram ao confinamento.

Lentamente, a reabertura das atividades sociais e económicas permite um progressivo desconfinamento da atividade musical, ainda longe da normalidade anterior

ao pico da pandemia. O reinício das atividades corais tem sido muito diverso em toda a Europa, acompanhando as diretrizes das autoridades de saúde de cada país, e com efeitos igualmente diversos. A unanimidade está longe de ser a regra, uma vez que os regulamentos diferem grandemente de país para país, e mesmo dentro de cada um.

Inicialmente, terão sido os coros profissionais a recomeçar, inicialmente fazendo concertos sem público, transmitidos em streaming ou publicando playlists do seu repertório. Já em meados de maio, na Noruega, Alemanha, Países Baixos, mais recentemente nas Astúrias e País Basco espanhol recomeçaram os concertos com público reduzido e os eventos religiosos. Diferentes graus de proteção são usados, quer em ensaios quer em concerto (barreiras acrílicas, máscaras) bem como distanciamento físico entre cantores (de 2 a 4 metros) e entre estes e o maestro (a distância deste pode ir de 3 a 8 metros). Em comum, estes agrupamentos têm a existência de salas de ensaio ou igrejas muito amplas, arejadas e que possibilitam a existência de grande distanciamento físico entre todos, condições não habituais entre coros amadores e que têm limitado o regresso à atividade destes.

Segundo os inquéritos realizados pela Europa Cantat (<https://europeanchoralassociation.org/covid-19/>) e pelo Tenson Network (<https://www.tensonnetwork.eu/>) o regresso pleno a uma atividade coral regular será ainda demorado e lento, condicionado pelas condições de segurança sanitária exigidas em cada país. Em paralelo, a atividade coral está também a ser um alvo de atenção privilegiada por estudos dedicados a investigar a projeção de aerossóis e partículas emitidas durante o canto e o risco de contágio para cantores e público. Neste momento (e ainda longe de clarificar a situação) estes estudos têm contribuído para alertar para o risco de presença de elevado número de pessoas a cantar em espaços reduzidos e sem ventilação por longos períodos de tempo (Echternach, M. 2020; Naunheim, M., Bock, J. ed all, 2020).

Comprometendo a realização de concertos, ensaios, aulas, eventos diversos, a pandemia trouxe também limitações à formação musical, nomeadamente nas escolas corais europeias continentais e na Grã-Bretanha, depois de um momento inicial em que diversas notícias vindas a público davam nota do contágio de coros inteiros e respetivas famílias e comunidades, com desfechos mortais, na Holanda, Alemanha e Estados Unidos. A prática coral surge descrita como atividade de alto risco: cantar em coro é

matar! Assim, dezenas de adultos, crianças e jovens ficaram privados da possibilidade de cantar em conjunto, algo que os coros virtuais não conseguem substituir realmente. Para muitos, pelo menos na tradição coral britânica, seria o último ano que cantariam antes de terminar a sua formação como jovens coralistas (Ashley, 2020). Tal não aconteceu, com consequências ainda desconhecidas ao nível da motivação e continuidade de estudos de toda uma geração.

Não obstante, serão já alguns os coros que recomeçaram a ensaiar em ginásios, jardins, parques de estacionamento e com formatos alternativos. Permanecem ainda em suspenso as atividades da maioria dos coros amadores, particularmente aqueles com um elevado número de seniores. Em Portugal, os Jovens Cantores de Guimarães, o Coro Infantil da Universidade de Lisboa, diversos coros universitários, o Coro Casa da Música, os Cupertinoos, entre outros, recomeçam lentamente a reconstruir a sua atividade, seja em concertos sem público, seja com rígidas regras de distanciamento físico. Busca-se uma sonoridade que ficou perdida em março, recuperando repertório, programando, projetando.

Lentamente recomeça-se a viver a magia que surge quando se respira em conjunto e se produz um som saído do espírito e da intenção de cada indivíduo, unidos num resultado comum. Até ao dia em que seja possível voltar a estar lado a lado e recuperar o lugar do coro na vida de cada comunidade e de cada um.

Referências Bibliográficas:

Ashley, M. (2020). Where have all the singers gone, and when will they return? Prospects for Choral Singing after the SARS-CoV-2 Pandemic. (https://www.abcd.org.uk/news/2020/06/abcd_publishes_research_paper_on_the_impact_of_COVID19?fbclid=IwAR23gA3Ta2L2P8xC_8zCj0mogOVehzWSVNtO-76bAuQdCUGuNlrsDERWuJM)

Echternach, M. E Kniesburges, S. (2020) <https://www.lmu-klinikum.de/aktuelles/pressemitteilungen/erste-ergebnisse-zu-aerosol-studie-mit-dem-chor-des-br/caf8e9f9c407a2b>

Kriegel, M. E Hartmann, A. (2020). Risk assessment for internal spaces regarding aerosols loaded with virus. Technical University of Berlin, Hermann-Rietschel-Institute

Naunheim, M., Bock, J. ed all (2020). Safer Singing During the SARS-CoV-2 Pandemic: What We Know and What We Don't, Journal of Voice.

A Nossa Escola na Nossa Casa

Um ano letivo diferente no 1ºCEB do AE Prof. Carlos Teixeira-Fafe

Vítor Sousa | vitor.sousa@aecarlosteixeira.net



Coordenador do Departamento do 1º CEB

Jorge Machado | diretor@aecarlosteixeira.net



Diretor do AECT

Jorge do Nascimento | jorgenascimentosilva@gmail.com



Consultor UCP

“Com base nas evidências recolhidas pelos professores acerca da participação dos alunos e tendo em conta as estratégias, os recursos e as ferramentas utilizadas pela escola e por cada aluno, deve ser realizada uma síntese desta informação, para que os coordenadores de departamento possam fazer chegar à direção o mais cedo possível essa análise prévia, para que a sua súmula possa ser apresentada na próxima reunião do Conselho Pedagógico.”

No âmbito do determinado no Plano de E@D (Decreto-Lei n.º 14-G/2020) do AE Carlos Teixeira, os docentes do 1.º CEB elaboraram relatórios semanais do trabalho desenvolvido e da monitorização do E@D, tendo em conta as estratégias, os recursos e

as ferramentas utilizadas pelo AECT e por cada aluno em particular. Este texto resulta dos relatórios elaborados por cada um dos 35 professores titulares de turmas (721 alunos) do 1.º CEB do AE Carlos Teixeira, em articulação com os restantes professores das turmas, onde está descrito todo o trabalho desenvolvido com os alunos e o respetivo retorno. Com os dados recolhidos nos relatórios individuais elaboraram-se, semanalmente (monitorização contínua), quatro relatórios gerais, um por cada ano de escolaridade, o compromisso de todos e de cada um para levar a escola à casa dos nossos alunos, mantendo a qualidade a que todos estamos habituados. Todos se adaptaram a uma nova realidade (ensinar e aprender em tempo de COVID 19) e conseguiram apropriar-se das ferramentas necessárias para prosseguirem com confiança, determinação e motivação fazer aprender os alunos, apesar da situação anormal em que todos mergulhámos de repente, revestindo-a de valor acrescentado. Os professores consideraram os obstáculos desafiadores e, por isso, criaram eixos de paixão e de ligação que lhes permitiram encontrar, todos os dias, renovadas oportunidades no processo ensino/ aprendizagem dos alunos. As numerosas evidências recolhidas são a prova de que todos os alunos se mantiveram ligados à escola e a adquirir muitas aprendizagens, culturalmente significativas, enquadradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, na perspetiva de uma escola inclusiva. Algumas destas evidências foram tornadas públicas, fazendo parte da nossa exposição digital: **A nossa escola em nossa casa.** (consultar <http://eb23carlosteixeira.net/a-nossa-escola-na-nossa-casa/> ; <http://eb23carlosteixeira.net/vencedores-do-concurso-chef-de-cozinha-e-horta-sustentavel/> ; <http://eb23carlosteixeira.net/santos-populares-em-tempo-de-covid/>)

É convicção dos professores que os alunos se adaptaram a este novo contexto e foram capazes de adquirir e mobilizar novas aprendizagens e novas competências que não constam dos programas. Nos 3.º e 4.º anos, a maioria dos alunos aprenderam a usar, autonomamente, os meios digitais necessários: e-mail, plataformas (ZOOM), internet, Classroom e whatsapp. Nos 1.º e 2.º anos, estes meios digitais de ensino à distância também foram usados pelos nossos alunos com a ajuda da família.

Ao longo das semanas, verificou-se um acompanhamento permanente na realização dos trabalhos, das tarefas e dos desafios propostos. Privilegiaram-se as mensagens, de motivação, de incentivo, de valorização pessoal e de esperança no

futuro. Pelo envolvimento comprometido do nosso AE nas suas casas e pela informação dos professores e dos encarregados de educação, verificou-se que estas palavras de esperança foram fundamentais para manter os alunos próximos, motivados e felizes.

Os professores titulares de turma em estreita colaboração e articulação com os professores da Educação Especial, professores dos Apoios Educativos e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular apresentaram tarefas para ir de encontro às especificidades e características dos alunos e das suas famílias de modo a maximizar o apoio disponibilizado, com particular cuidado para com os alunos que beneficiam da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão. Os professores titulares de turma, os professores do ensino especial e os professores dos Apoios Educativos trabalharam com estes alunos em aulas individuais síncronas ou através do WhatsApp, reforçando e valorizando os seus progressos. Os terapeutas também continuaram a desenvolver o seu trabalho junto dos nossos alunos.

As professoras da disciplina de Inglês no 3.º e 4.º anos, prosseguiram o seu trabalho com aulas síncronas e assíncronas, recolheram muitas evidências das aprendizagens realizadas e trabalharam em articulação com os professores das turmas. É referida a execução de tarefas propostas na planificação no âmbito do projeto CLIL (inglês-1.º ano) enviadas pela professora responsável, tal como comprovam as evidências enviadas à professora titular de turma que depois as remeteu para a professora de Inglês. São também referidas atividades realizadas e evidências recolhidas no âmbito do projeto Eco-Escolas e atividades que levaram à participação no Concurso “Chefe de cozinha e Horta sustentável.” É referida, por todos os professores, a implementação de medidas inscritas no Plano de Ação Estratégica do nosso Agrupamento, a realização de atividades do PAA e outras atividades facilitadoras das aprendizagens, da saúde, do bem-estar, da harmonia e da consciência e responsabilidade social.

Os alunos assistiram às aulas da televisão em diferido e enviaram, por iniciativa própria, alguns trabalhos realizados com base nessas aulas.

Os professores referem que privilegiaram, sempre que possível, os recursos tecnológicos, as plataformas online, as estratégias e dinâmicas sugeridas para esta modalidade de ensino, aulas em videoconferência na plataforma ZOOM, uso de plataformas pedagógicas online de vídeos informativos e outras indicações constantes

no nosso Plano de E@D. Vários professores referem o uso continuado da plataforma Hypatiamat e do backoffice desta plataforma para a recolha de evidências. Referem, ainda, que levaram em linha de conta as considerações feitas pela equipa de monitorização do nosso Plano de E@D, nomeadamente no que diz respeito ao aumento do número de aulas síncronas. Nas últimas semanas os professores realizaram mais aulas síncronas, tendo estas, nos 3.º e 4.º anos, variado entre duas e cinco aulas, por semana.

A planificação das atividades foi efetuada, semanalmente. Houve uma preocupação constante com a quantidade e a qualidade dos trabalhos propostos. A participação dos alunos foi elevada e as faltas foram justificadas. Referem que a participação nas aulas (síncronas e assíncronas) se situa em valores muito próximos dos 100% e quando houve ausências foram, quase sempre justificadas. As ausências foram justificadas, na sua maioria, com as falhas na internet ou nos recursos tecnológicos.

Nas sessões síncronas foram abordados os conteúdos e deram-se orientações para a realização das atividades das sessões assíncronas, com o objetivo de favorecer a realização dos trabalhos de forma autónoma. As planificações, as propostas de trabalho, os desafios e as orientações chegaram aos alunos, através de e-mail e/ou da Classroom com instruções claras e simples e sempre, que necessário, adaptadas à realidade e às características de cada aluno. São referidos alguns casos (poucos) em que os trabalhos foram enviados e devolvidos em suporte de papel.

Todos os professores reconhecem o grande trabalho dos alunos, valorizando as suas aprendizagens e reforçando a avaliação formativa.

Verificou-se a excelente cooperação e articulação entre os docentes, na elaboração das planificações, de documentos de apoio ao processo de ensino/aprendizagem, na partilha de conhecimentos e de estratégias de ensino e para a correta utilização das ferramentas digitais. As reuniões semanais, por ano de escolaridade, foram fundamentais para favorecer e arejar o desempenho nesta nova forma de ensinar, de aprender e de ser. Todos continuaram a aprender a ser pessoas na escola de que todos tanto gostamos.

Também houve pontos críticos. Foram registados alguns casos problemáticos e referidas as medidas de intervenção para os resolver: Contactos telefónicos com os encarregados de educação, reforço da intervenção dos professores de apoio educativo

e dos professores da educação especial em articulação com os professores titulares de turma, envolvimento dos órgãos de poder local, pedida a intervenção da psicóloga do Agrupamento, comunicação da situação à CPCJ, depois de esgotadas todas as formas de manter estes alunos ligados à escola.

Nos relatórios semanais os professores referem a necessidade de, no próximo ano letivo, se fazer um trabalho centrado na recuperação e consolidação das aprendizagens, com enfoque no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e nas aprendizagens essenciais como, aliás, já está previsto.

Os nossos alunos foram fantásticos e, também por isto, é essencial valorizar e reconhecer efetivamente esse desempenho para induzir mais motivação, e principalmente porque eles merecem.

Muito obrigado aos professores, aos alunos e às famílias pela resposta afirmativa à exigência da vossa vontade. Obrigado por se terem despertado cedo, não tarde. Obrigado por serem corajosos cedo, não tarde. Obrigado por remexerem agora, não mais tarde. Obrigado por termos encontrado a chave do sucesso, juntos.

Continuem a perfumar a vossa arte com otimismo, com o coração e com a alma. Muitos parabéns a TODOS.

Juntos, continuamos a percorrer e a encontrar caminhos facilitadores das aprendizagens e da VIDA.

A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola

José Afonso Baptista | jab2437@gmail.com



Ex-docente da UCP e ex-consultor da Unicef

Poderá o Covid 19 pôr termo à velha escola herdada dos antigos mosteiros e das primitivas organizações militares? Poderão as lições, as aulas, as turmas, os programas uniformes, os exercícios, os testes, as notas e os exames ser apenas vestígios arqueológicos da escola atual?

A educação não se adquire em casa, sozinho, isolado, confinado. A educação é uma questão de relação, de diálogo, de partilha, de confronto, de cooperação, de solidariedade. É uma questão de democracia, de cidadania, de princípios e valores, de respeito pelo outro, de honestidade. Educação é ajudar as pessoas a crescer, a melhorar, a tornarem-se cidadãos livres, independentes, os artífices de uma sociedade livre e democrática, pacífica e harmoniosa. Isto as tecnologias não dão nem podem levar às crianças isoladas. Podem levar o conhecimento, a educação, não.

O termómetro é imprescindível para medir a temperatura, mas não tira a febre; toda a engenharia tecnológica, os computadores e a inteligência artificial são fundamentais para aceder ao conhecimento, à informação, à ciência, mas não educam. Está aqui o cerne da questão.

Não podemos confundir os meios com os fins, não podemos atribuir aos instrumentos hoje indispensáveis as competências exclusivas dos humanos. O objetivo maior da educação é formar as pessoas servindo-se de toda a engenharia ao nosso alcance e de todo o conhecimento que nos faculta para nos ajudar a atingir esse objetivo. Se as tecnologias, o conhecimento e a ciência são apenas instrumentos, onde se situa então a educação? Em períodos de confinamento, se os alunos não podem vir à escola, poderemos levar a escola aos alunos?

Aprende-se na comunidade. É na comunidade que a criança constrói a sua língua, com os pais e familiares próximos, mas mais ainda com os seus pares. Por isso é que a escola é uma unidade tão importante no crescimento e formação da criança. A escola não é apenas o depósito onde os pais arrumam as crianças para poderem trabalhar, gerir os compromissos profissionais. Também desempenha essa função, mas é aí que elas se constroem como seres sociais. É aí que se formam. Uma função secundária ao serviço do objetivo central: criar comunidades de aprendizagem.

O confinamento mostrou que as tecnologias são uma resposta ao isolamento obrigatório e não falta quem desenhe a escola do futuro no quadro deste figurino. É possível, desejável e já nem é novidade no panorama da organização educacional, mas apenas em situações muito excecionais, quando a escola aberta não possa acolher as crianças e os jovens no seu seio. Levar a casa o conhecimento e a ciência, podemos. Mas o conhecimento e a ciência tanto podem estar ao serviço do bem como do mal. É aqui que entra a educação.

A mudança de paradigma em educação é tema de análise de antigos e novos debates, com propostas muito promissoras. Mas é mínimo o efeito dessas propostas numa instituição gigantesca que repousa em muitos milhões de pessoas. É neste universo gigantesco que é difícil mudar mentalidades e práticas instaladas ao longo de séculos. A escola é muito mais reprodutora do que inovadora e a formação dos educadores não acompanha a mudança que se opera fora da escola.

As grandes inovações resultam sempre de grandes convulsões que impõem mudanças a partir do exterior. É muito difícil que a escola se mude a si própria porque contem múltiplos fatores de imobilismo. O 25 de abril foi um bom exemplo. Não mudou as estruturas da organização escolar, mas mudou as pessoas, os órgãos de comando, os chefes, os reitores, antes nomeados pelo regime, e atribuiu às escolas o direito de eleger os seus órgãos de gestão. Com isso mudou o chip do fascismo para o da democracia e esta foi a maior mudança. Proclamou a liberdade, libertou os alunos do discurso de sentido único do professor e introduziu o diálogo na relação entre discentes e docentes. Os alunos tornaram-se mais soltos, mais libertos e expressivos. Tudo o que se inovou não nasceu no interior da escola, mas no exterior.

A matriz que agora se desenha a partir da pandemia põe o foco nas tecnologias e isso é um enorme avanço para os atuais estudantes, sobretudo se o estado, cumprindo

o seu discurso sobre inclusão, não deixar para trás os alunos pobres que não têm acesso nem ao computador, nem à internet.

Para alguns, a educação é responsabilidade da família, competindo à escola transmitir o conhecimento. O próprio ministério da educação funciona nesta onda e investe tudo no cumprimento dos programas e nos exames. Mas a educação é outra coisa: é o longo processo de socialização que só a escola presencial pode proporcionar. Equacionando as fragilidades e as forças que caracterizam o momento atual, é possível definir algumas linhas de ação para os problemas que vivemos.

No campo das fragilidades, a pandemia veio agravar de forma clamorosa a situação social das famílias, aumentou a fome e a pobreza que agora atinge a classe média quando perdeu as suas fontes de rendimento. Agravam-se as desigualdades num país empobrecido e sem capacidade de resposta inclusive no campo da inclusão e dos sistemas de apoio social, situação tanto mais grave, em termos escolares, porque mais crianças deixarão de ter em casa as condições mínimas de sobrevivência e de bem-estar para uma educação equitativa e de qualidade, como rezam os diplomas oficiais.

A solução é fechar as portas da escola? É isso que evita a propagação da pandemia? As crianças e jovens que vivem em condições degradadas e promíscuas correm muito mais riscos em casa e na sua comunidade quando não existem condições de higiene e de segurança. A escola, devidamente organizada e protegida, é o lugar mais seguro para a população escolar mais carenciada.

Há várias razões para manter abertas as portas da escola mesmo em tempo de pandemia: alimentação, higiene, instalações adequadas para o trabalho escolar, recursos que os alunos não têm em casa, nomeadamente computadores e acesso à internet, e a relação com os seus pares, o espírito de convívio, de partilha, de colaboração, de solidariedade que só o trabalho em equipa pode dar. É preciso acolher as crianças onde corram menos riscos e onde se sintam mais confortáveis e mais seguras. Para uma grande parte dos alunos esse meio é a escola, que deve manter-se aberta todo o tempo necessário para que as crianças não levem trabalhos que não têm condições para fazer em casa. Não fechamos os hospitais, criamos melhores condições de proteção. Assim deve ser nas escolas.

Seria mesmo desejável, nas situações extremas das crianças mais carenciadas e mais vulneráveis, que as escolas tivessem condições de acolhimento para quem vive em

extrema pobreza e insegurança. O regime de internato apenas para estes casos seria uma boa resposta. O pior para as crianças é viver na extrema miséria em famílias sem capacidade de resposta. A saúde, segurança e bem-estar da criança estão primeiro.

É na escola que podem ter as condições e recursos que não podem ter em casa: conforto, mobiliário adequado, computadores, internet, material escolar e todos os meios necessários para um bom desempenho. Para crianças e jovens pobres este seria um estímulo e um fator de responsabilidade, ganhando consciência de que o sucesso na escola pode ser o caminho para o sucesso na vida.

O sistema educativo tem de ser dotado de um sistema informático como existe no SNS. Um sistema nacional capaz de acolher toda a informação respeitante a cada aluno, desde o pré-escolar ao momento atual. O perfil pessoal, o contexto, as características e necessidades, as suas potencialidades e fraquezas, as motivações, as atividades que vai desenvolvendo, todos os trabalhos que produz, as dúvidas e pedidos de ajuda. Um professor que chegue de novo tem ao seu dispor toda a informação necessária para acompanhar cada aluno. O sistema tem a memória que não está ao alcance de nenhum professor.

Estas condições permitiriam mudar radicalmente a matriz da escola atual. Palavras como lição, aula, turma, disciplina, programa, testes, notas, exames, poderiam desaparecer com vantagem do vocabulário da escola. Os novos instrumentos e as fontes de informação disponíveis podem dar finalmente ao aluno a autonomia necessária para ser o principal motor da sua aprendizagem. Isto não dispensa, antes requer mais professores para o seu acompanhamento, apoio e orientação. Todas as atividades, investigações e trabalhos são acompanhados presencialmente ou à distância pelos docentes, e todo esse reportório de dados é introduzido no sistema, sempre acessível aos responsáveis. Os testes e exercícios artificiais são substituídos com vantagem por trabalhos, as aulas e as lições são substituídas pelo diálogo e orientações pelos docentes, as turmas são substituídas por grupos de trabalho formados pelos próprios alunos, as matérias obrigatórias e opcionais serão acompanhadas e avaliadas pelos docentes e sempre inseridas nas pastas e ficheiros de cada aluno com as devidas recomendações.

O sistema informático dará conta dos níveis de realização e eficácia da atividade e dos trabalhos produzidos, pondo fim à ditadura dos exames agora desnecessários. São os exames que roubam o espaço da educação, que impõem a competição doentia e

impedem o espírito de cooperação, de convívio saudável, sem rivalidades, num clima saudável de colaboração e entreaajuda. Sobrepõem o egoísmo à solidariedade.

Se a escola se organizar e funcionar neste modo democrático, dando voz a todos os seus atores, se abrir espaço para os princípios e valores da cidadania ativa e se cumprir as promessas de igualdade e de inclusão, assegurando aos mais carenciados o acesso ao bem-estar e às tecnologias que são ainda um privilégio das classes média e alta, poderemos sair por cima desta pandemia.

17 R para pensar e organizar o próximo ano letivo

José Matias Alves | jalves@porto.ucp.pt



Professor associado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Um pouco mais de sol – e fora brasa,
Um pouco mais de azul – e fora além.
Para atingir faltou-me um golpe de asa...
Mário de Sá-Carneiro

“Nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos”, lê-se no preâmbulo do relatório anual *Global Education Monitoring*, da Unesco, dedicado ao tema da inclusão. O relatório alerta para a desigualdade no que toca às oportunidades educativas: “Mesmo antes da pandemia, um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças estava totalmente excluído da educação. Além disso, a existência de estigmas, estereótipos e discriminação significa que outros milhões são excluídos nas próprias salas de aula.”

As orientações para pensar e organizar o próximo ano letivo foram divulgadas através de uma resolução sem autoria. O único dado certo é a incerteza. Precisamos, contudo, de prever e planear o próximo ano, mesmo num cenário de imprevisibilidade. Para termos êxito nesta complexa operação precisamos de orientações genéricas, abertas e flexíveis. Mas precisamos de assumir *uma escola presencial* diferente e de pôr à prova uma autonomia organizacional muito mais acentuada. A tese que se enuncia é a de que haverá sempre escola *presencial* que se terá de adaptar às circunstâncias [também não se fecharam os hospitais, certo?]. E de confiar nas capacidades, inteligências e poderes das escolas. As escolas não têm de pedir autorização ao ME se entenderem que devem adotar determinadas medidas, fundamentadas e legitimadas pela direção, conselho pedagógico e conselho geral.

Enuncio seguidamente 17 R para pensar e organizar o próximo ano letivo.

1. Rever radicalmente a “gramática escolar”. Se não alterarmos os ambientes educativos nada de relevante poderá acontecer na melhoria das qualidades

das práticas educativas. A gramática escolar é o modo de organização do conhecimento, o espaço, os tempos, os modos de trabalho de professores e alunos. Este é o R âncora de todos os outros. Precisamos de outras regras para agrupar os alunos (em grupos mais reduzidos e flexíveis), para gerir o currículo (que deveria deitar fora todo o lixo inútil), para organizar o trabalho docente e discente. Precisamos de uma oferta curricular mais livre e aberta, mais inscrita nos territórios e mais sensível às necessidades dos alunos, abandonando de vez o conceito de *currículo único pronto a vestir*.

2. Rever o regime de acesso ao ensino superior, deixando os exames do ensino secundário de se constituir como provas de acesso e libertando todo o sistema educativo desta prisão que coloca gravemente em risco o trabalho educativo. Só esta libertação permite um trabalho educativo alinhado com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. As instituições do ensino superior (e ou o conselho de reitores /presidentes dos politécnicos) deveriam ser responsáveis pela organização do processo de acesso, podendo a classificação final do ensino secundário valer alguma ponderação mas não superior a 30%.

3. Reorganizar o modo de agrupar os alunos por ano de escolaridade [grupos flexíveis de alunos por ano e no limite por ciclo de estudos]. A existência de turmas pode coexistir na maior parte do tempo semanal. O que se advoga é o uso de cerca de 25% do tempo semanal para agrupar alunos do mesmo ano segundo as suas necessidades de aprendizagens, durante períodos relativamente longos (1 a 2 meses).

4. Reduzir o número de alunos por escola, ano ou ciclo de escolaridade, configurando uma geometria variável de grupos de alunos fora da rigidez administrativa da turma [esquecer a redução universal do número de alunos por turma] de forma a que as pessoas possam estar presencialmente reduzindo os riscos da aglomeração e dos ajuntamentos.

5. Reduzir o número de tempos curriculares dos vários ciclos de estudo, alinhando um currículo pelo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e pelas aprendizagens essenciais e corrigindo um dos excessos perniciosos da “cultura escolar

prescrita. (redução equitativa de tempos de áreas/disciplinas, justaposição/integração de disciplinas, tempos projetos/tutoriais, tempos aulas ar livre, tempos para trabalhos práticos e laboratoriais e de grupo e tempos online (blended learning ou aprendizagem mista ...).

6. Reduzir tempos de exposição de matéria de modo a incrementar o trabalho autónomo, trabalho de pesquisa, trabalho entre pares. Esta revisão metodológica e estratégica é de vital importância. O professor tem de aprender a estar calado. Tem de aprender a gerar a *sede* de aprender. Tem de desafiar, convocar, incluir os alunos em processos densos de implicação e aprendizagem. Evidentemente que *isto* não de se pode decretar. Só pode ser gerado pelas competências profissionais (individuais e colaborativas) em ação. Vamos querer, vamos saber, vamos poder?

7. Reforçar tempos de socialização e de produção de trabalho colaborativo entre discentes de modo a compensar a solidão, a distância e o confinamento. Para que estes tempos sejam viáveis, parece imperativo uma redução de nº de alunos por escola/ciclo/grupo. [se os hotéis e restaurantes são obrigados por razões sanitárias a reduzir fortemente a lotação por que razão as escolas não seguem esta diretriz?]

8. Reorganizar o tempo de aprendizagem dos alunos em função das suas necessidades [25% do tempo semanal dos alunos será organizado segundo as suas necessidades e não segundo a lógica padronizada da oferta].

9. Rever distribuição do serviço docente de modo a assegurar a constituição e o funcionamento de equipas educativas (reduzir a dispersão de níveis de ensino/professor).

10. Rever a afetação letiva de tempo docente, criando uma componente de apoio ao ensino e à avaliação dos alunos [equiparada a letiva], a aplicar preferencialmente aos docentes com mais de 60 anos de idade.

11. Rentabilizar, reorganizar e reinventar o espaço [e o tempo] escolar -2 turnos de 4 horas?- e sempre que possível deitar paredes abaixo para aumentar os espaços de aprendizagem..

12. Requisitar novos professores para se poder cumprir o projeto educativo de cada escola e possibilitar uma nova organização escolar [criando uma bolsa de docentes de suporte à ação educativa e à aprendizagem dos alunos].

13. Revogar as metas curriculares afirmando as Aprendizagens Essenciais e O Perfil do Aluno como referenciais curriculares orientadores do trabalho nas escolas e impulsionadores de novas metodologias ativas de aprendizagem.

14. Recuperar aprendizagens de natureza cognitiva, emocional, social, relacional através de metodologias participativas, ativas e responsáveis.

15. Recuperar alunos que saíram do radar da escola (equipas multidisciplinares, foco nas áreas de conhecimentos e competências do Perfil dos Alunos ...).

16. Repensar a escola como espaço público de aprendizagem alargado ao território local convocando recursos e sinergias que promovam o desenvolvimento pessoal e social.

17. Remirar as finalidades da educação e da escola, reafirmar a sua centralidade estruturante e alinhar a ação profissional tendo em conta os fins educativos e não os meios

Nota: os R 5, 11, 12, 13 e 14 foram na sua base lidos em texto divulgado no Facebook de Carlos Gomes, com o título Programa dos 6 R's.

Da dificuldade à mudança...

Letícia Silva | leticiarfs@gmail.com



Grupo Ribadouro – Colégio da Trofa

Doutoranda de Ciências da Educação na Universidade Católica Portuguesa

Em março a escola foi para casa!

Professores, alunos e pais tiveram de se adaptar a uma nova escola e a uma nova realidade que, meses antes, parecia apenas fantasiosa. A escola sofreu uma verdadeira revolução, e em poucos dias criou-se uma rede de comunicação entre os professores e os alunos.

Foram meses difíceis para todos. Os alunos e os encarregados de educação queixavam-se da elevada carga de tarefas e trabalhos para realizar a todas as disciplinas. Os professores lamentavam-se da falta de tempo para planificar as atividades, elaborar os materiais adequados ao ensino à distância e dar feedback aos seus alunos. Além disso, foi necessário aprender a trabalhar e a dominar novas ferramentas de trabalho.

Nunca o professor empenhou tanto do seu tempo, na sua atividade profissional, e nunca a escola mudou tanto em tão pouco tempo. Foi um período difícil, muito difícil, dirão a generalidade dos professores e das famílias. Mas, segundo a teorias evolucionistas da biologia, é a mudança do meio ambiente que conduz à evolução. E esta é uma oportunidade de mudança e de melhoria para a escola que não se pode perder.

No ensino à distância existiram aspetos positivos e negativos. Por isso, da experiência adquirida devemos valorizar aqueles que contribuíram para a promoção eficaz das aprendizagens e aperfeiçoar os aspetos que podem ser melhorados.

O ensino à distância permitiu dar um maior ênfase à avaliação formativa, em detrimento da avaliação sumativa. Ao longo do terceiro período, além dos momentos de interação nas aulas síncronas, os momentos de aula assíncronas, nos quais foram

utilizados vários recursos educativos e formativos, criados pelos professores ou adaptados das plataformas digitais, o que permitiu aferir a evolução da aprendizagem. O constante *feedback* permitiu ao aluno identificar os aspetos a melhorar no seu desempenho, possibilitando a promoção uma aprendizagem de maior qualidade. É também de salientar que este *feedback* se tornou mais personalizado e individualizado. O que, apesar de parecer um contrassenso, permitiu uma maior proximidade entre o professor e o aluno. Os alunos facilmente poderiam aceder ao professor, através de videoconferência, mensagens e email, para esclarecimento de dúvidas na execução das tarefas e o professor tinha um canal de comunicação direta, podendo prestar um maior apoio à promoção da aprendizagem.

A execução das tarefas e a existência de aulas assíncronas permitiu aos alunos um maior desenvolvimento da sua autonomia, de acordo com a sua faixa etária. Se numa primeira fase o apoio dos pais e familiares era bastante notório, à medida que as aulas foram decorrendo, os alunos tornaram-se cada vez mais autónomos, levando-os a desenvolver a sua capacidade de pesquisa e de procura de soluções para os seus problemas. A necessidade de entregar as tarefas no prazo estabelecido pelo professor, possibilitou o desenvolvimento da responsabilidade nos alunos.

Quando o ensino decorria de forma normal, na escola, era frequente os professores pedirem um maior envolvimento das famílias no processo de ensino aprendizagem. No ensino à distância o envolvimento das famílias foi essencial. Os pais desempenharam um papel de mediador em todo o processo de ensino e aprendizagem, a importância deste apoio era maior no caso dos alunos mais novos. Foi também um tempo de desafio para os pais, pois muitos deles também estavam a trabalhar à distância e fazer a gestão entre o seu trabalho e o auxílio aos filhos não foi fácil.

Claro que os aspetos elencados não se verificaram na totalidade dos alunos e o ensino à distância apresenta também aspetos menos positivos, alguns são passíveis de ser melhorados, com uma melhor planificação e gestão do ensino on-line, outros aspetos estão intimamente ligados com as debilidades do ensino através de um ecrã.

Um dos primeiros aspetos a destacar é a impessoalidade de falar para os alunos através de um ecrã. Os professores necessitam de ver os seus alunos, necessitam da linguagem não verbal dos alunos para impor o ritmo de aula. Por outro lado, os alunos referem que a capacidade de concentração é menor que nas aulas presenciais. Um outro

aspecto a salientar é a impossibilidade de realização de atividades experimentais, por exemplo no ensino das ciências. Ainda que, com alguns ingredientes e instrumentos caseiros, se possam simular algumas das atividades prevista, outras pela sua complexidade ou exigência de materiais não são possíveis de se realizar.

O ensino à distância aprofundou ainda mais as desigualdades já existente na escola. Apesar do esforço feito pelos professores, escolas e autarquias para garantir as ferramentas necessárias a esta modalidade de ensino, não foi possível garantir que o ensino à distância chegasse a todos. Além disso, o ambiente familiar de cada aluno é diferente, bem como a importância que cada família atribui à escola, o que se poderá traduzir num maior ou menor apoio dos encarregados de educação, na promoção de um ensino de qualidade. Dentro da mesma turma esta desigualdade existe e é por isso importante que, no início do próximo ano letivo, além da lecionação dos conteúdos programáticos não lecionados, que se realize uma recuperação das aprendizagens não realizadas.

Os professores chegaram ao final do ano letivo exaustos. Foi-lhe exigida a maior mudança e adaptação no modo de trabalhar que alguma vez existiu na escola. A necessidade de simultaneamente, aprender a trabalhar com novas ferramentas, de criar novos materiais, dar um feedback constante aos alunos, e ainda a lecionação das aulas, ocuparam ao professor um tempo muito superior ao habitual. A barreira entre a vida da escola e a vida de casa desapareceu, pois, escola era agora a sua casa. E por vezes foi necessário impor essas barreiras e determinar quando seria tempo da escola e o tempo da família.

Então quais serão os ensinamentos a retirar desta experiência? Como podemos transformar esta crise em contributos para a melhoria da escola?

O próximo ano letivo é incerto, não é possível determinar a esta distância qual será a evolução da pandemia. Este tem de ser um tempo de planificação e de elaboração de múltiplas estratégias de ação para as várias realidades possíveis.

Contudo, será importante continuar a utilizar algumas das ferramentas das múltiplas plataformas digitais, utilizadas no ensino à distância. Será também importante dar continuidade à realização de trabalhos autónomos, permitindo desenvolver a autonomia responsabilidade e criatividade dos alunos. Estes trabalhos autónomos

devem ser as mais transversais e integradores possíveis, permitindo trabalhar os conteúdos de várias disciplinas de uma forma interligada, contribuindo para uma construção do conhecimento mais rica e significativa para os alunos. Será também muito importante uma atenção redobrada aos alunos que não tiveram acesso a um ensino a distâncias de qualidade, ou caso contrário, será impossível recuperar as aprendizagens não realizadas as e as desigualdades irão agravar-se ainda mais.

A escola tem de transformar esta crise em oportunidades e dela retirar as melhores experiências para se metamorfosear.

Uma teoria e 9 palavras-chave para a educação

Lídia Santos Sousa



Doutoranda da FEP-UCP

Vice-Presidente da CAP do AEIDH

1. Teoria da responsabilidade civil e o princípio *neminem laeder* aplicados à Educação

“...honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere”⁸

Eneo Domitius Ulpianus

Situados (ou sitiados?) entre a pandemia causada pela COVID 19 e as verdadeiras acrobacias feitas nos estabelecimentos escolares para dar resposta aos vários cenários por ela impostos e de todos conhecidos; fugazmente inspirados pela sensação de que *nada-mais-seria-como-antes* na educação; abismados com a capacidade de sobrevivência dos rankings escolares e (já) imersos na densidade das *Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021*, como não arriscar um breve exercício de extrapolação?!

Prosseguindo nesta linha de enumeração, capacitados (?) por dúzias de cursos de formação e *webinars*, saudosos da esperança que tivemos nos cenários de transformação que, acreditámos, poderiam vir a consubstanciar-se na promoção das almejadas “aprendizagens significativas”, e do *Bem* que sabíamos que nos fariam, a nós docentes, mas sobretudo aos alunos, às escolas e às comunidades que entretanto conosco se apaziguaram. Entre março e junho de 2020, construímos um “património educativo” edificado sobre esperança, tecnologia e honra.

Na consideração desta problemática, por razões de clareza e método, importa clarificar *a priori* os termos da extrapolação proposta, oriundos da filosofia grega,

⁸ Tradução da epígrafe da autoria de Ulpiano: “Viver honestamente, não lesar a outrem, dar a cada um o que lhe pertence.”

subsequentemente adotados como pilares do Direito romano, convergentes não só no “dever geral de não lesar a outrem”, como também no que dele decorre, no sentido da reparação do dano ou danos causados à integridade física, à honra ou aos bens de uma pessoa, por meio de uma indemnização, quase, mas nem sempre, pecuniária.

Quem há-de ressarcir-nos dos danos causados ao património educativo pela combinação forçada de binómios inesperados? Flexibilidade curricular/ sobrecarga curricular; priorização de áreas de competências dos perfis dos alunos /exames nacionais do ensino secundário; medidas apertadas de proteção da saúde pública nos espaços escolares/ *1 metro de distância é qb*; “foi um ano atípico, logo, há que usar de calma e ponderação” /alargamento do calendário escolar; combinação criteriosa de ensino presencial e a distância/vulnerabilidade e diferença tratam-se presencialmente

Neminem laeder.

Quem há-de repor a esperança? A quem imputar as responsabilidades das oportunidades perdidas? Sendo a Educação um direito universalmente consignado; se é garantida constitucionalmente a liberdade de aprender e ensinar⁹, apliquem-se as sanções devidas em caso de incumprimento. Haverá ainda “indemnização” possível? Recuperação possível?

2. Autonomia → Cooperação → Solução

O relatório TALIS 2018, publicado em 2020, trouxe ao conhecimento público o baixo grau de autonomia dos professores portugueses, comparativamente com todos os outros países da OCDE, em absoluto contraste com a capacidade de iniciativa demonstrada durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais.

Em Portugal foi visível a cooperação entre docentes, em grupos online e/ou interpares, quer para planeamento de atividades e articulação de procedimentos, quer para, em colaboração com parceiros sociais e institucionais, encarregados de educação e comunidade em geral, encontrarem soluções para dotação dos alunos oriundos de contextos mais vulneráveis das condições de subsistência e dos meios tecnológicos

⁹ Constituição da República Portuguesa, Artigo 43º, número 1

necessários para garantir o acompanhamento das atividades escolares e o bem-estar pessoal.

Temporariamente livres das rotinas de pendor burocrático que ditam as suas (re)ações quotidianas, a larga maioria dos professores respondeu aos imperativos do momento com responsabilidade e criatividade.

O que aprendemos?

Urge consolidar e apostar (n)a efetiva autonomia das escolas

3. Visão → Contexto → Intuição

É fundamental que a Escola e todos quantos nela interagem caminhem no sentido da interiorização do conceito da educação como património comum e tenham por horizonte uma visão da educação promotora da equidade, da segurança e da qualidade de vida. Contudo, há que adequar a ação educativa às realidades e contextos em que ocorre, em função de pessoas concretas. Ao conhecimento, há que juntar intuição no sentido da previsão de necessidades, de planeamento e gestão e visando a prestação de um serviço educativo adequado e de qualidade às comunidades que convergem em cada escola.

O que aprendemos?

Torna-se necessário alargar o conceito de educação para contemplar as mudanças dos contextos sociais e comunitários.

4. Princípios → Responsabilidade → Comunidade¹⁰

As respostas exigidas para a situação pandémica nos diferentes contextos ancorar-se-ão numa visão humanista da educação e do desenvolvimento, no quadro dos direitos humanos.

A escola pública atravessa o maior desafio desde a sua criação. Cumpre aos líderes e agentes educativos promover a solidariedade como princípio de atuação e vida, em cada escola/contexto e pugnar pela expansão daquele princípio, que fortalece a responsabilidade coletiva das comunidades.

¹⁰ Baseámo-nos na recente publicação da UNESCO: “Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action” para a redação deste último ponto.

A par da responsabilidade, individual e coletivamente considerada, que se coloca à educação e aos agentes educativos na fase pós-COVID19, torna-se relevante projetar cenários que resgatem a esperança no mundo e agir, fielmente aos nossos princípios, no sentido da promoção da melhoria.

O que aprendemos?

Há que ter ousadia, coragem, e agir incondicionalmente em prol da construção de uma educação melhor para as pessoas.

Não há transição digital

Luis Fernandes | luishfernandes@outlook.pt



Diretor do CFAE da Póvoa de Varzim e Vila do Conde, Membro do Pedagogical Advisory Board da Teacher Academy¹¹ e Expert na European Digital Academy¹²

Não há transição digital: há integração digital na continuidade, pela simples razão que a escola não parou, não foi suspensa, não foi reinventada, apenas mudou um pouco de lugar, mas sempre com o saudosismo de voltar ao que que era, o que nunca acontecerá.

Todos sentimos na primeira pessoa o que significa ter de encontrar soluções imediatas para um problema que nos submergiu por completo. Como se repetiu inúmeras vezes, ninguém estava preparado para o que aconteceu com esta pandemia. Falar de tempos atípicos e sobretudo sobre as aprendizagens que se fizeram neste período único é tarefa inglória pois o distanciamento não existe e todas as estratégias, metodologias, atividades, planificações e outras soluções foram uma resposta de emergência sem rede, literalmente sem rede.

Irritantemente, surgiram discussões (estéreis) sobre a nomenclatura do “ensino a/à distância”, “E@D”, “ensino não presencial”, “ensino remoto”, “transição digital” com uma proliferação de especialistas instantâneos sobre a matéria e repescando literatura académica que nunca estudou um fenómeno destes, pelo simples facto de nunca ter existido algo assim.

A primeira resposta dos docentes foi a procura de apoio para encontrar soluções imediatas, substituindo aquilo que se fazia na sala de aula para as vias digitais, pululando

¹¹

https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/teacher_academy/pedagogical_advisory_board.htm

¹²

<https://www.digitalsme.eu/european-digital-academy-aims-to-bring-digital-skills-to-european-citizens-and-smes/>

entre listas infindáveis de aplicações, como se estas por milagre permitissem carregar num botão e tudo se resolvesse. Apenas se percebeu a imensa dificuldade de muitos docentes, que pouco (ou nada) tinham usado aplicações digitais nas suas aulas presenciais, tiveram (têm) em saber usar e integrar o digital nas suas atividades letivas, mas sobretudo como as utilizar de forma pedagogicamente relevante. E isso, não se aprende num ou dois meses.

Esta fase foi acompanhada pela boa vontade de ter todos os alunos ligados à escola e aqui começaram a surgir os problemas insolúveis, acompanhados de bons e menos bons exemplos, (quem nunca tiver falhado que atire a primeira pedra).

Havia que assegurar o funcionamento da escola e o conceito prevalecente do professor que dá as aulas em horários definidos e com programas e metodologias planificados no início do ano. Pela necessária rapidez de resposta acometeu-se aos docentes a procura dos caminhos. E aqui as fragilidades de um sistema educativo/escolar organizado por turmas rígidas, com base no papel insubstituível do docente e em trabalho predominantemente presencial em todas as atividades letivas começou a falir. Aquelas escolas que já integravam a utilização de ferramentas digitais para a comunicação, partilha e trabalho colaborativo com base digital conseguiram continuar o seu trabalho pois a estrutura base estava criada. Por outro lado, nas escolas onde essa estrutura era débil ou quase inexistente foi necessário criar tudo de raiz.

A grande questão é que a utilização do digital não é algo que se faça em dias, demora anos a consolidar, a experimentar e a errar. E o erro é a melhor das aprendizagens na educação.

Foi um trabalho avassalador para as escolas e, sobretudo, para os docentes que, em poucos dias, tiveram de conseguir comunicar com os alunos e fazer a escola acontecer. Surgiram movimentos espontâneos de apoio entre docentes que procuravam ajudar quem tinha dificuldades e que foram resolvendo algumas dificuldades imediatas e permitindo avançar.

Mas o que pediam/pedem estes docentes? Das inúmeras necessidades, emergem três categorias: (a) Questões de natureza técnica sobre aplicações e sua utilização; (b) Orientações para saber como comunicar com os alunos e (c) Apoio para o seu trabalho no dia a dia.

Mas afinal o que pode e deve ser feito, gerindo com a falta de tempo? Como não podemos voltar atrás e planificar de novo, podemos sempre perceber como preparar uma escola para estes desafios¹³:

1. A Estrutura Digital: As Escolas precisam de uma plataforma digital (definida e assumida pela própria escola) que congregue os contactos de todos os envolvidos, que cumpra o RGPD, que permita construir grupos, que sirva de arquivo, que possibilite o contacto por vídeo e outros canais, entre outras funcionalidades;

2. Os Conteúdos: Há muitos e bons conteúdos já produzidos por editoras que podem ser consultados e utilizados pelos alunos e docentes. Para além de todos aqueles que foram produzidos pelos docentes. Há que os rentabilizar, pois a produção de conteúdos é morosa e consome desnecessariamente tempo útil para a pedagogia.

3. A Formação: Os docentes, primeiro, depois os alunos e também as famílias, precisam de formação básica para aceder à estrutura e conteúdos digitais. Uma literacia digital básica e universal. Veja-se o que a Teacher Academy¹⁴ tem desenvolvido para a formação online dos docentes europeus e o novo projeto da European Digital Academy¹⁵ que pretende desenvolver as competências digitais dos cidadãos europeus.

4. O Rumo necessário: Não pode cair nos ombros de cada docente a responsabilidade de encontrar as formas digitais de continuar o contacto com os seus alunos. Não é, nem pode ser, uma iniciativa individual.

5. O Caminho: Parem de correr os 100 metros barreiras! A transição digital/integração, digital é uma maratona ou mesmo um Ultra Trail. É preciso tempo e passos seguros e sobretudo não se perderem no caminho.

6. As Soluções prontas a usar: Não há! Não existem! e não percam tempo a tentar perceber o top 100 das apps para educação.

7. O aviso à navegação: uma aula digital não é uma reprodução de uma aula presencial.

¹³

https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/viewpoints/experts/how_to_address_the_challenges_.htm

¹⁴ https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/teacher_academy.htm

¹⁵ <https://www.digitalsme.eu/european-digital-academy-aims-to-bring-digital-skills-to-european-citizens-and-smes/>

Aprendemos muito? Nada mudará sem que se tenha trabalhado no sentido de assegurar que todo o investimento no digital continue, que seja útil, que evolua, que se aproveite o que melhor pode dar para atividades letivas significativas e, sobretudo, que sirva para nos ligar uns aos outros sempre.

O RGPD foi muitas vezes atropelado: por um lado, por profundo desconhecimento e por outro, pela falta de um plano de implementação de um processo digital de ligação da escola aos alunos. Este período fez perceber que todos os que usam dados de alunos, docentes e encarregados de educação deviam ter uma formação obrigatória (disponível no INA, gratuita e que permite uma abordagem inicial e certificação sobre o RGPD). Acresce à responsabilidade individual a responsabilidade da entidade (escolas) que processa toda a informação. Mas aquilo que aconteceu foi apenas a publicação de normas e alertas ameaçadores para os docentes e escolas sobre esta matéria, sem sequer haver preocupação em oferecer ajuda e informação temporalmente útil (mas todos somos obrigados a conhecer e aplicar a lei).

Não há transição digital: há integração digital na continuidade, pela simples razão que a escola não parou, não foi suspensa, não foi reinventada apenas mudou um pouco de lugar, mas sempre com o saudosismo de voltar ao que que era, o que nunca acontecerá.

Por ser um exemplo recente, cito apenas um projeto¹⁶, entre muitos outros, que demonstra a capacidade dos professores portugueses para integrar inovação digital e melhoria utilizando MOOC para fazerem formações contextualizadas. Continuo a acreditar que é possível, pois muitas escolas o provam na forma como se organizam há muito tempo, que a integração digital no ensino aconteceu e continuará a acontecer, mesmo que as dificuldades e fragilidades por vezes, se sobreponham. A capacidade de envolvimento e reinvenção das escolas e docentes é uma esperança no futuro e, por isso, continuamos sempre a dar muito de nós.

RGPD – Regulamento Geral de Proteção de Dados

INA – Instituto Nacional de Administração

MOOC – Massive Online Open Courses

¹⁶ <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/using-moocs-in-schools.htm>

Carta aberta... a políticos e concidadãos

Maria do Céu Roldão | mrceuroldao@gmail.com



Não faço parte dos numerosos cultivadores de teorias da conspiração, em grande ascensão no momento presente, face à voracidade mediática imparável e aos anseios mórbidos que, sabe-se lá porquê, constituem parte não desprezível da chamada “natureza” humana.

Quando confrontada com o choque em cadeia causado pela pandemia, e comparando-o com outros momentos de grande perplexidade do meu passado como pessoa, e dos inúmeros choques do passado nas sociedades em que nos inserimos, tenho tendência, sobretudo, a colocar questões... Em geral esse procedimento ajuda-nos a compreender e, eventualmente, a contribuir para transformar alguma coisa.

Mas as questões que me ocorrem, neste caso, e que podem ser dirigidas aos cientistas, aos decisores políticos, aos teóricos, e muito principalmente a mim e às pessoas comuns em geral, constituem de algum modo uma novidade, na medida em que o Covid 19 tem corporizado um fenómeno global de contornos menos habituais. Daí talvez o acrescido grau de choque e neurose coletiva em que nos sentimos sufocar...

A primeira questão: Que há de “novo”?

Pandemias, crises, catástrofes naturais, guerras, fazem parte do património que transportamos todos e também da experiência de cada um. Que há então de novo, que estranheza é esta que nos submerge e desconforta?

De realmente novo, no plano estrutural, à primeira vista quase nada. Já tudo estava cá... Mas agiganta-se e assume formas novas, em resultado de algumas variáveis que se revestem de uma visibilidade acrescida, essa sim nova, nomeadamente:

- A evidência crua, tornada óbvia diante dos nossos olhos, do assombroso grau de desigualdades em que estamos mergulhados a todos os níveis: económico, sanitário, cultural, político, educacional ... Tomemos o exemplo da

educação, que conheço um pouco melhor: saltam para os noticiários, e bem, as preocupações com o manifesto desfavorecimento, iníquo, dos meninos que, em isolamento, não têm acesso aos mesmos meios tecnológicos que muitos outros, nem a idênticos apoios familiares nas suas casas. Pois é verdade e é grave. Mas a escola tem funcionado no seu modelo algo arcaico herdado do formato oitocentista em que se constituiu, em pacífica convivência com o insucesso recorrente nesses mesmos meninos, quase tido como inevitável, ou “natural”, proveniente dessa óbvia desigualdade, sem que se tenha transformado significativamente o trabalho presencial pré-pandemia nas escolas. Produz-se sim muito discurso, teórico, normativo e opinativo. Existe consciência, mas relativamente pouca eficácia na ação transformativa. E agora... o rei vai nu!... E eis que este pode ser um benefício que sai da crise. Não dá mais para deixar oculto ou naturalizado o grau de desigualdade e o seu impacto na educação de todos os nossos cidadãos, e não só dos nascidos no lado certo do sol.... Algumas medidas sem dúvida já se realizaram ao longo dos anos, mas outras sairão desta emergência, como o apetrechamento tecnológico das escolas. Não, não é “natural” os mais desfavorecidos não poderem quase nunca superar as desvantagens de partida. “Vemos, ouvimos e lemos, não podemos ignorar...”

- A impensável velocidade de passagem de um fenómeno desta natureza a todo o planeta em tempo record – dias, semanas! A revolução comunicacional e tecnológica que aí estão para o mediar, a globalização em que há muito estamos enredados- económica, de transportes, de informação, de mercado - nada são de novo. Mas ficaram de um dia para o outro brutalmente visíveis! ... E nós , que (sobre)vivemos em grande parte protegidos por uma película de quotidiana ocultação do real, aconchegados no que Camus chamava a “segurança” das oito horas de trabalho diárias, e rotinas anexas (que, dizia ele, evitam imensos suicídios..), que nos permite manter para nós mesmos a ilusão de uma certa normalidade, eis que fomos , todos, precipitados numa vida não normal!... Desprotegidos face às nossas angústias internas e desarmados face a esta monumental nuvem externa sem rosto, onde não parece descortinar-se a existência de alguma aberta. E em relativa igualdade no plano emocional...

- Novo é ainda a universalidade transversal das dimensões que a pandemia afeta. A crise causada pelo minúsculo e insuportável vírus, mexeu com tudo e em toda a parte - a saúde, a política, as questões climáticas, as relações intergeracionais, a escola e os seus dispositivos, os muito novos, e os muito idosos, as crenças, as zonas de segurança, as noções de família ou de não família, os limites do poder e os limites da liberdade...Uma autêntica revolução não comandada, desdobra-se em frente dos nossos olhos estupefactos e das nossas mãos impotentes.. Que irá, ou não, mudar?

E essa é a segunda questão que me surge: Para que pode servir este tsunami?

Como em quase todas as situações de rutura, é lugar-comum reconhecer as oportunidades e os riscos que cada uma comporta. Mas a dimensão excecional desta crise transporta um potencial particular:

- De paragem e auto-análise retrospectiva: que vidas e sociedades gerámos? que monstros temos alimentado? que é essencial e acessório? que necessita mais urgentemente de ser corrigido?

- De consciência da fragilidade das estruturas políticas e sociais: de repente tudo abanou, tudo foi atingido, mesmo o que parecia sólido de séculos! Sermos humanos implica lembrar que é essa fragilidade que se tem de monitorizar, com o poder da inteligência e do conhecimento. E retomar e reconstruir constantemente o equilíbrio possível, porque sempre permanecerá frágil...

- De interrogação sobre dinâmicas sociopolíticas em curso: que sentido e que riscos estão subjacentes a todos os “ismos” que cresceram desproporcionadamente nas últimas décadas, alimentando-se de fechamento, recusa dos outros, supremacia, humilhação, egoísmo, salve-se o que é meu ou nosso, expulsem-se os diferentes? Para onde estão a sumir-se séculos de pensamento humanista, de caminhos penosos para assegurar melhores direitos a mais pessoas e grupos, de inestimáveis, ainda que insuficientes, ganhos de igualdade e liberdade?

- De cautela, porque vai ser mais fácil, neste turbilhão, como alguns governantes de ópera-bufa não se coíbem de afirmar (e quem lhes deu o poder? cabe interrogar.):

- Defender regressos impensáveis a inúmeras discriminações e ofensas à decência elementar da nossa humanidade, que julgámos superadas;
- Legitimar restrições inadmissíveis de direitos em nome da demencial proteção;
- Gerar um furor securitário que será, já é, mortal.

Por fim, a pergunta que não sei de todo se tem sustentação: Que podem fazer os decisores políticos?

Poder, poderão... para o bem e para o mal. E com o poder que lhes dermos. Mas a política é ela mesma um jogo muito complexo de forças, e poderes, imbricado em todas as questões anteriores, que não se pode confundir com idealismo simplista ou com um voluntarismo fácil e moralizador.

Destacaria três princípios que, desejavelmente, deveriam estar presentes em quaisquer políticas e intervenções sociais que venham a concretizar-se no pós-pandemia. Para que não tenha sido em vão...

- A rigorosa consideração do *conhecimento científico* disponível na análise das situações e na tomada de decisões.
- A valorização do que podemos designar como *inteligência social* – capacidade de interligar e ter em conta os fatores intervenientes e influentes na qualidade da vida das comunidades e indivíduos.
- A revalorização da *cultura humanista* no ADN das sociedades híper tecnológicas para que resvalamos.

Ou, nas palavras de Fernando Sabino:

“De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre a começar...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.
Por isso devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro.”

Nota editorial: uma versão mais condensada deste texto foi publicada na revista *Activa*, nº 356/Julho 2020, 49.

O futuro da mudança

Maria José de Figueiredo Tavares | mjftavares@gmail.com



“Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo, ela não me salva ”
Ortega y Gasset, Meditações do Quixote

“Pensar o futuro é um exercício arriscado” Nóvoa, A. (2009) . No entanto, atrevemo-nos a afirmar que, neste momento, em tempo de medo e de distanciamento social, circunstanciados pelo estado de emergência por força da crise pandémica, o recolhimento é uma prerrogativa e a reflexão uma obrigação, para todos nós, professores, educadores, responsáveis pela instituição escolar. É exigível que sejamos portadores de um maior ou menor grau de consciência das questões cruciais que se tornam cada vez mais emergentes, em torno da Escola.

É urgente repensar e reconfigurar a escola, rumo a novos valores e novas vivências. Sair da nossa “caixinha” onde estamos muito confortáveis há muitos anos.

Há quem não assuma estes novos desafios, mas há aqueles que abraçam a mudança – de hábitos, ideias, práticas, modelos, padrões repetitivos e estereis. Declara-se necessário sair da zona de conforto das velhas e gastas matrizes escolares.

Quando nos tornamos resistentes, passamos por um processo mais denso , porque sair da zona de conforto é enfrentar caminhos diferentes de conhecimento, gerindo as nossas emoções e reorientando as nossas práticas. Promover o desapego do antigo e ousar enfrentar a mudança de paradigma, rompendo velhos modelos e estruturas, inovando, inovando-se e reinventando-se.

Daniel Sampaio, em entrevista à Revista Visão (maio de 2020), afirma que a passagem para uma escola virtual foi precipitada pela epidemia. E acrescenta que "com algumas exceções, vivíamos com uma escola do século XX: professores a falar sem parar,

escolas com má internet ou sem ela, ausência de pesquisa e de trabalho de grupo, muitos professores infoexcluídos".

Não sendo este cenário aplicável a todas as escolas, é, contudo, um panorama recorrente em muitos quotidianos escolares por todo o país. E adita "a indisciplina grassava e a boa relação professor- aluno, individualizada, era pouco frequente. Com esta doença, a escola virtual teve de aparecer à pressa, porque isso era algo completamente estranho à maioria dos estabelecimentos de ensino".

Num rompante, e paradoxalmente, passámos de uma escola "confinada" a quatro paredes, a uma escola que, em tempos de confinamento, se desconfinou, se abriu, e se reinventou. Em três tempos, precipitada pela pandemia, passámos de uma escola presencial para uma escola com um ensino a distância. Esta transformação foi-se realizando, paulatinamente, à medida que o regresso à escola se foi adiando, por razões de saúde pública e para evitar contágios.

Para Nóvoa (2009), "São muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir". E em Educação 2021: Para uma história do futuro (2009) aponta três caminhos que poderão servir de bússola para novas abordagens de trabalho e até novas políticas educativas: Educação Pública, Escolas Diferentes; Escola centrada na aprendizagem, Espaço Público de Educação: Um novo contrato educativo.

Quase diríamos que, profeticamente, Nóvoa fala de "Um Tempo Futuro – 2021 – Ainda sem Nome", numa antecipação e projeção de cenários vindouros "traçar caminhos e a definir orientações para a ação presente", onde a defesa da Escola Pública pressupõe "uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes".

Esta não é uma nova oportunidade de alterar obsoletos paradigmas, esta é a OPORTUNIDADE de inventar uma nova narrativa de uma nova "história do futuro", numa transformação do velho em novo, da crise em potencialidades, numa espécie de transformação alquímica da velha e gasta escola que se enfada e satura. Para isso, " precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito".

Entre março e junho, a escola viu a sua imagem valorizada e reconhecida a sua importância, enquanto suporte e condição para o normal funcionamento da vida familiar, social e profissional do país.

Nesta experiência de ensino e escola a distância, muitas situações, no entanto, não correram bem: aprendizagens que não se realizaram, adaptações que se lentificaram no tempo, alunos em risco de exclusão, por não reunirem as condições sócio-afetivas que lhes permitissem usufruir do seu direito inalienável de aprender, além de outras questões que terão de ser mitigadas e ultrapassadas para que se cumpra o desiderato da escola inclusiva, promotora de igualdade e equidade.

No documento Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021, emanado da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, refere-se que “Atendendo à situação provocada pela pandemia da doença COVID-19 e aos vários cenários possíveis da sua evolução ao longo do próximo ano, há que definir um quadro de intervenções que garanta uma progressiva estabilização educativa e social, sem descurar a vertente da saúde pública.”. Ora, a organização do próximo ano escolar assume-me de uma, ainda, maior responsabilidade, para todos nós, aliada a uma grande dose de flexibilidade e a uma enorme capacidade adaptativa necessária face à incerteza dos desafios que serão colocados.

Referências bibliográficas:

Nóvoa, António (2009). Professores imagens do futuro presente, pp.69 – 95.

Revista Visão (maio 2009).

Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021 (julho 2020).

Clube dos Valentes

Manuela Gama



Professora no 3ºciclo

Elisabeth Badinter, refletindo sobre a construção social da masculinidade, afirma: “Ser um homem diz-se preferencialmente no imperativo do que no indicativo. A ordem, tantas vezes ouvida, «Sê um Homem», implica que a coisa não vai só por si e que a virilidade não é porventura tão natural como se gosta de dizer [...]. Sem disso estarmos plenamente conscientes, agimos como se a feminilidade fosse natural, portanto inelutável, enquanto que a masculinidade deverá ser adquirida e por alto preço. O próprio homem e os que o rodeiam estão tão pouco seguros da sua identidade sexual, que exigem a si mesmo provas da respetiva virilidade. «Prova que és um homem», tal é o desafio permanente com que é confrontado um ser masculino”

(Badinter, 1996: 15-16; in Carrito e Araújo, 2013)

No balanço destes três meses, o que me aparece como imediatamente mais relevante é o empobrecimento das interações de trabalho no grupo e o fortalecimento de diálogos professor-aluno no acompanhamento da realização de tarefas e no trabalho de mentoria. Outros professores confirmam como descobriram facetas dos seus alunos que antes nem adivinhavam. A distância permitiu uma inesperada proximidade, primeiro na procura de resolução de problemas técnicos no uso da plataforma e depois no desvelar das circunstâncias de trabalho, tantas vezes confusas, barulhentas ou simplesmente atravessadas pela vida familiar no seu ritmo habitual.

Sair tão repentinamente da sala de aula e da delimitação de espaço e tempo que lhe é própria e passar para uma gestão autónoma foi para muitos como cair num vazio. Da realização acompanhada presencialmente por colegas e professores passa-se agora para a responsabilidade de decidir sozinho – ou quase – como e quando estudar, de que modo realizar as tarefas. Poderia saber a liberdade, mas o sentimento é de solidão.

Menos presos ao ritmo da turma, houve quem avançasse rapidamente até em pesquisas espontâneas que permitem trazer perguntas para as aulas síncronas. A outros, tanta liberdade de movimentos, quando estão habituados ao amparo constante das orientações dos adultos, deixou-os perdidos.

E houve quem, ao cabo de anos rotulado de mau aluno, se descobrisse afinal a ser capaz.

O efeito inibidor do olhar dos outros pode ser terrível. «Vou colaborar em sala de aula com a minha fragilidade, as minhas hesitações, os meus erros ortográficos? Antes morto.» É preferível ser mau aluno. No ano passado, o Tiago reprovou, como reprovaram os rapazes com quem foi apanhado dentro de uma loja, não, não era para roubar nada, só para ver.... Forçar a entrada a horas proibidas, sentir o gosto poderoso da infração. Acabaram a responder na Polícia e ficaram todos sinalizados.

É tímido e nada tem do ar «rufião» de dois desses colegas, os mais admirados e invejados na turma, numa pose incontestada de rebeldia, sobrançeria e mando. Respondem mal às funcionárias e ficam a rir-se. Agridem e conseguem a anuência do silêncio. A humilhação das vítimas envergonha-as e cala-as. Por causa de um namoro ultrajado, bateram impiedosamente num rapaz do oitavo ano e os que ficaram de vigia à entrada dos balneários, não, não deram conta de nada. E o principal culpado que o espancado apontava, não, nesse dia nem veio aos treinos! Foi impossível encontrar «evidências», o crime ficou impune, a vítima está em casa, desde novembro, com atestado médico e a tomar comprimidos para conseguir dormir à noite.

Nesta escola não há praticamente casos disciplinares graves. O episódio do espancamento foi no balneário de uma associação desportiva. No recinto escolar, são pontuais as situações em que se chegue a agressão física. Os professores que chegam de outros meios vão comentando como o ambiente é pacato e os alunos, na generalidade, humildes, colaboradores e tendem a acatar o que se lhes diz. Sim, mas talvez digamos que o ambiente é pacífico porque temos como “normal” o que não deveria ser aceite.

A violência é exaltante. O Tiago acha mal, mas vai sondando as ocasiões em que precisem dele no círculo próximo dos poderosos. Que afinal aceitam o Carlos, bem mais inábil, e lá anda com eles a troco de umas moedas todos os dias para cigarros. «Quanto trouxeste hoje? Só isto? Amanhã, são cinco euros.» E conseguem que o Carlos arranje o

dinheiro a troco das migalhas que lhe dão. «Também posso ir? OK, mas vê lá se vens estragar tudo!»

Para o Carlos e para o Tiago, o confinamento foi uma libertação. Acabou-se aquele desassossego permanente em sala de aula, aquela dependência da aprovação dos amigos, o terror do gozo, das risotas: «Agora também dás graxa ao professor! Queres ser bom aluno, é?»

A casa não é sempre um lugar calmo, seguro. A escola também não.

São todos trabalhadores na vinha, os pais e os irmãos do Carlos. É uma vida dura de labuta, mas o rapaz tem uma mesa de trabalho, um computador, telemóvel, Internet. Organiza as suas coisas e até faz a lista do que tem para fazer cada semana. É senhor do seu espaço. Na sala de aula, era o estojo que lhe escondiam, era a capa que aparecia rasgada, era o trabalho que lhe tinha riscado. «Professora, eu fiz isso no meu caderno, mas não sei onde está.» Uma agitação constante a perturbá-lo, a deixá-lo incapaz de pensar. Em casa, encontrou a serenidade necessária para conseguir trabalhar. Sempre com a câmara ligada, estava feliz e até admirado com a sua participação bem ativa nas aulas síncronas. Passou sem negativas.

Como o Tiago, enfim liberto do olhar paralisador daqueles que invejava e com a atenção acalentadora da mãe, começou a trabalhar com afinco. «Fizeste os trabalhos, meu filho? – É o que lhe estou a perguntar sempre, senhora diretora, porque não lhe podemos comprar um computador, nem temos Internet, mas ele vai a casa do primo que é aqui a trinta metros e a minha irmã já pôs um horário para cada um, porque senão nem sei como poderia ser para estar nas aulas. Ele está a fazer tudo, não está? Olhe que até, ontem, eu perguntei-lhe se não ia andar de bicicleta com os vizinhos antes de jantar e disse que não ia porque ainda não tinha acabado tudo. Eu sei que ele tem dificuldades, mas só queria que ele conseguisse fazer o nono ano!»

A estabilidade que têm em casa é-lhes devida na escola. E se em casa a não têm, que seja então a escola um espaço de paz assegurada. Porém, como o Tiago e o Carlos, quantos não são sacudidos a diário por uma violência com direitos de cidadania, a trazer insegurança e dispersão? É possível o trabalho intelectual sem bem-estar? Num ano escolar normal, o Tiago e o Carlos engrossariam o número dos reprovados.

O insucesso masculino deixou de ser, na última década, a “desigualdade escondida”, e agora os números do CNE espelham-na com clareza, como nesta

conclusão do relatório *Estado da Educação 2018*: “a maioria das mulheres (54%) entre os 25 e os 44 anos terminou o ensino obrigatório, ao passo que entre os homens a percentagem é de 44,8%”. Já o relatório de 2012 apontava « os rapazes » como um dos quatro grupos em risco de insucesso.

As causas desta desigualdade são múltiplas. Num artigo de 2013, dedicado à construção da masculinidade em contexto escolar, Manuela Carrito e Helena Araújo fazem uma revisão dos estudos dedicados a este tema e ouvem, nos grupos de rapazes que entrevistam, as palavras que nos são familiares na escola: *As condutas perturbadoras são percecionadas como inerentes à natureza masculina, como se o facto de «ser rapaz» fosse por si só justificativo de comportamentos transgressores: «Homem que é homem é assim e mais nada»*. (Carrito e Araújo, 2013 :149)

Reconhecemos no quotidiano das escolas que esta perceção é obviamente condicionada pelo modelo de “masculinidade hegemónica” veiculado pela televisão, redes sociais, jogos vídeo muito mais influentes na vida dos jovens que outros objetos culturais, a que dedicam menos atenção e menos tempo. Num tal braço de ferro, tem a escola possibilidades de êxito na instalação de uma cultura que garanta a segurança e o bem-estar sem os quais toda a aprendizagem é penosa, impossível?

É com esta interrogação, que vou partilhando com colegas com as mesmas preocupações, que recebo um convite de professores da Cantábria para participar nas Jornadas 2019/2020 a encerrar um ano de “Tertúlias Pedagógicas Dialógicas – Compartiendo palabras”. Para além de professores de todos os graus de ensino, também são convidados estudantes, famílias e interessados em educação de uma forma geral. Não é preciso deslocar-me a Santander uma vez que o encontro é numa plataforma *online*. Há participantes de diferentes lugares de Espanha, de Portugal e também do México. A Associação para uma Educação Baseada em Evidências de Cantábria trabalha em rede com outras entidades que perseguem os mesmos fins, como a Rede Internacional de Comunidades de Aprendizagem. Desde há três anos que também em Portugal, em cinquenta Agrupamentos de Escolas, se deu início à instalação de Ações Educativas de Êxito e ao processo de transformação em Comunidades Educativas, com acompanhamento do CREA*-Barcelona.

O título geral destas Jornadas de fecho de ano é, para mim, novo, surpreendente: **“A amizade como chave na aprendizagem e na socialização preventiva de violência.”**

Chave? A amizade? Quer dizer, as intensidades íntimas são o contexto fundamental no acesso ao conhecimento? Os termos são bem claros e trazem assumidamente as relações entre pares para o chão do trabalho de aprender. Tantas vezes ouvimos, na sala dos professores: “Ora, eles andam é interessados noutras coisas...” A vida real dos alunos, essas outras coisas que competem e derrotam a atenção devida aos programas de estudo, tem de ser relegada para as margens, para os intervalos, para o recreio, para as conversas noite fora no *WhatsApp*, para os confrontos físicos nos balneários ou outros lugares de invisibilidade?

Vi, nas Jornadas, os professores intervenientes assumirem o vínculo entre a amizade e a aprendizagem instrumental. Assumirem a força de tempos de comunicação alargada onde possam emergir incómodos, sentimentos de injustiça, porque se instalou a confiança necessária para a sua expressão. Relatarem como numa rede de iguais se constrói a cultura de resistência à trivialização da violência desconstruindo, pela palavra, a sua ligação a símbolos atrativos. Saber discernir para dizer: aqui NÃO!

Os Clubes dos Valentes são para turmas inteiras nos Jardins de Infância e nas escolas do primeiro ciclo. Cada um é chamado a ser valente, isto é, a ser vigilante para rejeitar a violência em qualquer uma das suas formas e desenvolver um comportamento eticamente correto. O agressor sai do Clube de Valentes – ainda que temporariamente – e os outros fazem um muro para que a vítima se sinta apoiada e protegida. Mais tarde, espera-se que este alicerce faça regredir, entre outros, toda forma de praxe, essa imposição de sofrimento sem razão nem objetivo.

Quando chegam à idade dos meus alunos, a prevenção de conflitos e a construção do ser Homem prossegue, sempre dialógica, em múltiplas vozes que incluem familiares e outros adultos da comunidade. Como na vida real.

*CREA – Community of Research on Excellence for ALL

Referências bibliográficas:

Carrito, Manuela / Araújo, Helena Costa : A « palavra » aos jovens – a construção de masculinidades em contexto escolar *In : revista Educação, Sociedade & Culturas – Porto*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2013

Contributos para a atuação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva em tempos de pós-confinamento: Princípios, valores e domínios de atuação

Marisa Carvalho | mscarvalho@porto.ucp.pt



Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Helena Azevedo | helenaisabelpsi@gmail.com



Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar

A situação de pandemia vivida em 2020 conduziu diversos países a implementar planos de emergência para reduzir a disseminação do vírus e diminuir os impactos do mesmo na saúde das pessoas. Uma das medidas implementadas foi o fecho das escolas, adotando-se regimes alternativos de ensino tais como o ensino online (OECD, 2020; UNESCO, 2020). O fecho das escolas e a interrupção da atividade presencial teve impactos adversos nos alunos, quer do ponto de vista psicológico, quer do ponto de vista académico, em especial naqueles que apresentavam maior desvantagem prévia ou maior risco de exclusão (Reimers & Schleicher, 2020; Wajdi et al., 2020). Em Portugal, diversas medidas foram adotadas de modo a minimizar estes impactos, nomeadamente o ensino a distância, a disponibilização de atividades e materiais em casa, o #EstudoEmCasa. Contudo, a aproximação de um novo ano letivo coloca novos e diversos

desafios às escolas e aos seus profissionais. Importa desenvolver ações que contribuam para mitigar os impactos da interrupção da atividade presencial na aprendizagem dos alunos e garantir o acesso, a participação e a aprendizagem efetivos, fazendo uso da experiência prévia e do conhecimento construído em situação pandémica e mobilizando a melhor evidência científica disponível em educação.

As Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) das escolas tiveram, e continuarão a ter, um papel de grande importância na consolidação de práticas que atendam à diversidade. Enquanto recurso organizacional específico de apoio à inclusão e à aprendizagem assume um papel central na dinâmica da escola, imprimindo uma leitura alargada, integrada e participada. No decurso da situação pandémica, desenvolveram a sua ação em 4 eixos principais, a saber: (1) Apoio aos docentes e técnicos da comunidade educativa; (2) Continuidade da implementação / Identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas ou a definir no RTP/PEI/PIT; (3) Apoio às famílias no contexto da modalidade de E@D e; (4) Articulação com diversos serviços da comunidade (ME, 2020). Estas linhas de ação ampliam-se, agora, com as necessidades emergentes a considerar no planeamento do ano letivo 20-21, esperando-se que as EMAEI reforcem, sobretudo, o seu papel ao nível da escola, numa ação ampla, articulada e colaborativa, centrada nos alunos e nas soluções integradas. O risco de situar a sua ação na identificação de alunos/as, na verificação, *quase obsessiva*, do registo de medidas até que se *esgotem todas as possibilidades* e na produção burocrática de Pareces escritos ou Relatórios Técnico-Pedagógicos está aumentado com a enunciada expectativa de dificuldades e desigualdades agravadas pela situação pandémica. Contudo, esta não pode ser a ação central das EMAEI, enquanto recurso organizacional da maior importância no cumprimento do desígnio da Diversidade, Inclusão e Equidade. A ação da EMAEI precisa de se (re)situar como estrutura de reflexão e ação pela inclusão de todos e cada um dos alunos e, por isso, numa perspetiva holística e global, suportada no conhecimento real e efetivo da escola e da comunidade e na evidência científica em educação, só assim contribuindo para a educação de qualidade de todos os alunos.

No seguimento do referido, e revisitando documentos e recomendações nacionais vigentes, assinalamos um conjunto de princípios, valores e domínios de

atuação que consideramos fundamentais para a ação das EMAEI no próximo ano letivo¹⁷.

Dos 3 princípios: Equidade, Flexibilidade e Adaptabilidade

Equidade

Numa escola de todos e para todos, as respostas devem alinhar-se com princípios de inclusão, equidade e justiça social, em especial em situações de emergência e crise. Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem, de modo pleno e efetivo, a todos os alunos é condição da escola. As EMAEI, e os seus profissionais, devem orientar todas as suas ações por este princípio e advogar a intencionalidade de todas as ações das escolas à luz do mesmo. Com efeito, têm um papel importante na identificação de situações de risco ou desigualdade, em múltiplas áreas, mas também na definição de planos integrados de ação dirigidos a todos os alunos e àqueles em especial, acompanhando a sua execução.

Flexibilidade

A flexibilidade necessária na ação pedagógica amplia-se para responder a diferentes necessidades em termos de organização dos tempos, dos espaços, das dinâmicas e dos regimes (presencial, misto, online). A gestão flexível que se impõe deve alinhar-se de forma clara, intencional e coerente com a participação e aprendizagem efetivas de todos os alunos. As EMAEI, e os seus profissionais, devem orientar as suas ações por princípios de flexibilidade e apoiar os outros docentes a organizar ações pedagógicas intencionais e articuladas, de modo flexível, respondendo à diversidade de alunos. Convocar os contributos do Desenho Universal para Aprendizagem na ação do professor *em sala* e da Abordagem Multinível para a ação da escola no desenho de ações pedagógicas (e.g. aulas presenciais, síncronas, assíncronas, trabalho autónomo) e organizacionais (e.g. Coadjuvação, ATE, Mentorias), com carácter flexível e contextualizado, permite uma melhor resposta à diversidade.

¹⁷ Tomamos em consideração o documento “Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021”.

Adaptabilidade

Educar no século XXI implica educar para a adaptação a múltiplas situações e contextos. Implica, pois, que as escolas e os seus profissionais sejam capazes de responder à imprevisibilidade decorrente da situação pandémica, à novidade dos múltiplos meios e à imediatividade inerente às interações pedagógicas em múltiplos regimes de ensino. As EMAEI, e os seus profissionais, devem ser capazes de se adaptar às múltiplas situações e desafios, desenvolvendo ações de apoio a docentes, alunos e famílias na adaptação às circunstâncias, procurando garantir a qualidade da ação pedagógica. O desenho e a execução de medidas contextualizadas e integradas que contribuam para a promoção de competências de adaptabilidade dos diferentes intervenientes educativos deve ser elemento de ação das EMAEI.

Dos 3 valores: Responsabilidade, Excelência e Inovação

Responsabilidade

A ação dos profissionais deve pautar-se por sentido ético, consciente dos outros e do próprio, respeitando e pondo os interesses e necessidades em comum. A integridade de ação na interação com os alunos e com as famílias, a empatia pelas respetivas dificuldades e particularidades e tomada de decisão responsável são valores a privilegiar pelos docentes. As EMAEI, e os seus profissionais, devem organizar as suas ações com sentido de responsabilidade, contribuindo para a consolidação de uma escola com sabedoria ética, capaz de responder a situações de crise e emergência.

Excelência

A excelência e a qualidade devem ser valores a orientar toda e qualquer ação das escolas e dos seus profissionais. Garantir múltiplas respostas à diversas necessidades dos alunos e das famílias implica um trabalho sustentado, articulado e coerente, suportado na colaboração entre docentes e estruturas e na consolidação de parcerias. As EMAEI, e os seus profissionais, devem estruturar ações próprias com qualidade e excelência e criar condições de generalização destes valores a todas as práticas e ações da escola.

Inovação

A atual situação constituiu, de facto, um desafio ao desenvolvimento profissional, ao pensamento e reflexão e à busca de soluções para diferentes problemas. Às escolas, e aos seus profissionais, exigiu capacidade e disponibilidade de adaptação ao ensino a distância, inovando em respostas diversas para diferentes situações. A inovação continuará a determinar a ação das escolas. Às EMAEI, e aos seus profissionais, cabe inovar, estimular a inovação e colaborar na inovação, numa lógica de investigação-ação, integrando dados de contexto e a melhor evidência científica disponível para desenhar as ações das escolas.

Dos 3 domínios de atuação: Conhecer, Colaborar e Agir

Conhecer e planejar

A ação das escolas e dos profissionais requer avaliação prévia das circunstâncias para um melhor planeamento pedagógico e organizacional. Pretende-se, sobretudo, o conhecimento do *novo* contexto, das possibilidades dos professores, das aprendizagens dos alunos, das condições das famílias e da disponibilidade da comunidade. A leitura alargada e compreensiva do estado de cada escola deve informar a tomada de decisão e a consequente ação no próximo ano letivo, adequando-se às necessidades emergentes de forma intencional. As EMAEI, e os seus profissionais, podem contribuir da seguinte forma:

- Avaliar condições de acesso às oportunidades de aprendizagem;
- Verificar as aprendizagens dos alunos, em especial daqueles que apresentam maiores indicadores de risco, de modo a planejar intervenções pedagógicas adequadas e diversas (e.g. avaliação diagnóstica; rastreios universais);
- Desenvolver outras ações de avaliação/monitorização de suporte à tomada de decisão (e.g., grupos de discussão focalizada com pais, alunos e professores para avaliar o plano desenvolvido e desenhar o plano; análise de relatórios, registos e outros documentos, identificando pontos fortes e fracos da ação desenvolvida, aspetos de melhoria e condições);
- Mapear espaços, funcionalidade(s), horários, condições, recursos da escola, agrupamento, parceiros;

- Analisar, de forma integrada, condições de acesso e de aprendizagem dos alunos de modo a apoiar a definição de planos de transição entre regimes, informados em dados acerca dos alunos, das famílias e da escola, e também informados pela literatura quanto a práticas adequadas e eficazes para a diversidade de alunos em diferentes regimes.

Colaborar e assessorar

A colaboração com outros docentes e profissionais é fundamental na definição e execução de planos integrados, articulados e consistentes, centrados nos alunos, e com respostas diversas às múltiplas necessidades. As EMAEI têm um importante papel na colaboração e assessoria a outros docentes, por exemplo, desenvolvendo as seguintes ações:

- Apoiar o processo de avaliação das aprendizagens e das condições dos diferentes alunos através de múltiplos meios (e.g. análise de documentos e resultados; realização de rastreios);
- Desenhar recomendações para ação, integrando dados de contexto, literatura científica e recomendações nacionais/internacionais;
- Apoiar o planeamento e execução da ação pedagógica, atendendo à avaliação dos alunos, das famílias e da escola, à melhor evidência científica do ponto de vista das modalidades *b-learning* e Ensino a distância, das metodologias e estratégias de ensino e dos contributos dos modelos já em uso (e.g. Desenho Universal para a Aprendizagem).
- Definir documentos de registo claros, simples e de leitura rápida que permitam monitorizar as aprendizagens de cada um dos alunos, dando informação imediata acerca das medidas pedagógicas a adotar;
- Desenvolver ações de desenvolvimento profissional e organizacional, por exemplo tipo *hands-on* focadas nas necessidades reais, reuniões de trabalho para definição de estratégias informadas, reuniões para partilha de experiências e dinâmicas colaborativas.

Agir e Diversificar

A resposta centrada nos alunos implica a atenção à diversidade e a ação flexível orientada pelas necessidades de todos e de cada um dos alunos, oferecendo medidas

pedagógicas de elevada qualidade. As EMAEI têm um papel especial na atenção à diversidade e no desenvolvimento de medidas de suporte de resposta à inclusão e à aprendizagem. Importa, pois, que considerem ações como as que se apresentam abaixo:

- Adotar um modelo de atuação proativo e vigilante relativamente às questões do acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos (comportamento, discurso);
- Desenvolver planos de ação considerando todos os alunos, em especial os alunos em situação de maior risco;
- Indicar medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que considerem as múltiplas opções existentes nas escolas e as necessidades reais de cada aluno, identificado recursos físicos, materiais e humanos e adaptações necessárias;
- Apoiar a implementação de práticas pedagógicas com evidência empírica, através da organização de ações de formação, partilha de boas práticas, divulgação de literatura científica, entre outras;
- Monitorizar, de forma regular e sistemática, a ação da escola e dos profissionais bem como a aprendizagem dos alunos de modo a apoiar o planeamento pedagógico e a garantir uma atuação atempada e preventiva em situações de risco.

Referências bibliográficas

ME (2020). *Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D*.

OECD. (2020). *Education responses to covid19: embracing digital learning and online collaboration*. Paris.

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris.

UNESCO. (2020). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. *UNESCO COVID-19 Education Response, Issue note, 2(1)*, 1–8.

Wajdi, M., Kuswandi, I., Faruq, U., Zuhijra, Khairudin, & Khoiriyah. (2020). Education Policy Overcome Coronavirus, A Study of Indonesians. *EDUTEC. Journal of Education And Technology, 3(2)*, 96–106. <https://doi.org/10.29062/edu.v3i2.42>

Anamorfose ou Metamorfose

Pedro Jesus | pedro.jesus@csdoroteia.info



“A verdadeira esperança sabe que não tem certeza. É a esperança não no melhor dos mundos, mas num mundo melhor”.
Edgar Morin (2010)

No seu livro *Más escuela y menos aula*, Fernández Enguita (2018) reflete sobre o porvir da escola tomando como ponto de partida os cenários de futuro enunciados pelo projeto *Schooling for Tomorrow* (SfT) do Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da OCDE. Na apresentação desse projeto ocorrido na transição do milénio, podia ler-se: “No núcleo deste trabalho encontra-se o paradoxo persistente de que, ainda que a educação constitua um investimento a longo prazo nas pessoas e na sociedade, as decisões sobre ela tendem predominantemente a ser tomadas a curto prazo. As perspetivas de longo prazo na política e na prática são a exceção, mais do que a regra (OECD-CERI, 2001)”.

O SfT identificou seis cenários hipotéticos para o futuro: a) *Sistemas escolares burocráticos robustos*, em que a norma continuaria a ser os grandes sistemas, mantidos pelos interesses instituídos e pelas dificuldades em erigir qualquer alternativa; b) *Extensão do modelo de mercado*, que se caracterizaria por uma ampliação mais radical do anterior, com dinamismo e inovação mas também maiores riscos de exclusão; c) *Redes de aprendizagem e sociedade em rede*, contra uma decomposição generalizada das instituições escolares - dar-se-ia uma fuga da escola, previsivelmente pelos grupos mais educados e mais desconformes, surgindo novas formas privadas e comunitárias; d) *Êxodo dos professores - o cenário do colapso*, no qual a escassez de professores atingiria níveis de crise sem haver formas de a resolver, o que conduziria à desagregação do sistema educativo; e) *Escolas como centros comunitários*, no qual os estabelecimentos educativos se veriam reforçados com novos recursos, funções e responsabilidades que

os tornariam centros de referência nas suas comunidades locais, resultantes de um maior consenso político e social que se traduziria em financiamento, reconhecimento e apoio; f) *Escolas como organizações centradas que aprendem*, que se apoiariam num consenso geral em torno da educação como bem público, focadas numa educação exigente e de qualidade mas atentas à diversidade e à inclusão, escolas mais voltadas para a melhoria e a inovação, com mais trabalho em equipa, um uso mais intensivo das TIC e elevada flexibilidade organizativa. Os dois primeiros cenários enquadram o prisma da manutenção e extrapolação do *statu quo*, os dois seguintes revelam um horizonte de desescolarização, enquanto que os últimos dois perspetivam uma reescolarização. Fernández Enguita considera ser mais útil e realista pensar nas três categorias que o SfT apresenta como os três cenários verdadeiramente plausíveis, cada um deles dual em si mesmo (Fernández Enguita, 2018, p. 127): i) o primeiro, a *Extrapolação do statu quo*, ou a sua manutenção ou inércia, que o autor acredita que é aquele em que estamos agora imersos (ib. Ibid., p. 129); ii) o segundo, que qualifica como daninho e indesejável, é o da *Desescolarização*, formado pelas “Redes de aprendizagem na sociedade em rede” e pelo “Êxodo dos professores - o cenário do colapso” - dele encontramos hoje diversos exemplos de “fuga” da escola (ib. Ibid., p. 129); iii) o terceiro, que resulta da combinação das hipóteses “Escolas como centros comunitários” e “Escolas como organizações centradas que aprendem”, é o cenário da *Reescolarização*. Os dois primeiros cenários são, em grande medida, o resultado expectável da inação ou o resultado acumulado de ações descoordenadas dos distintos interesses e visões presentes no sistema educativo. Pelo contrário, o cenário da reescolarização requer uma ação consciente dos centros escolares, ou seja, “da profissão docente, das administrações que os regulam e das comunidades que servem. É o único cenário que em nenhuma circunstância cairá do céu” (ib. Ibid., p. 131).

Anamorfose ou perspectiva depravada

A anamorfose é uma técnica de deformação de imagens, que se forem vistas de um qualquer ponto de vista não têm qualquer semelhança com a realidade, mas se vistas de um outro ponto de vista privilegiado, tornam-se reconhecíveis (Baltrušaitis,

1984, p. 7)¹⁸. Daí se qualificarem as anamorfoses como jogos de ilusão ótica perversos: Baltrušaitis designa-as como “perspetivas depravadas”. Sem querer aqui aprofundar o conceito geométrico, importa acrescentar que existem dois tipos de anamorfoses: as óticas e as catóptricas. A anamorfose ótica requer que o observador se coloque diante da imagem segundo um ponto de vista preciso, o “olho sublime” (Trindade, 2008, p. 336). Atualmente, a anamorfose tornou-se num dispositivo conceptual e gráfico potente para artistas e espectadores, uma vez que convoca um engajamento entre o olhar do observador e a imagem observada (Ferreira, 2016, p. 168). Um exemplo porventura muito reconhecível são os painéis publicitários anamórficos que encontramos nas transmissões televisivas dos jogos de futebol. A manipulação das leis da perspectiva torna-o num meio de comunicação visual eficiente e, sobretudo, num meio que desperta o interesse na decifração de uma imagem oculta. Interessa-nos particularmente a sua capacidade de pôr em causa o que vemos num determinado momento e contexto.



figura 1 - Felice Varini: “*Quatre disques dans le rectangle*”¹⁹

Vista a partir do “olho sublime”



figura 2 - Felice Varini: “*Quatre disques dans le rectangle*”

Vista fora do “olho sublime”

¹⁸ Jurgis Baltrušaitis foi o primeiro Historiador de Arte a escrever sobre as anamorfoses

¹⁹ Obra do artista Felice Varini (2007) - fonte: <http://www.varini.org/varini/02indc/indant.html>

Possibilidade de metamorfose

Em 2010, Edgar Morin, no artigo *Elogio da metamorfose*, defendeu que quando um sistema não é capaz de resolver os seus problemas vitais, degrada-se ou desintegra-se. A alternativa é suscitar um meta-sistema capaz de lidar com esses problemas - metamorfosear-se. A desintegração é mais provável, a metamorfose, menos provável, é uma possibilidade.

Tomando como ponto de reflexão os cenários de futuro de Fernández Enguita, parece efetivamente mais provável a desintegração, se a associarmos às perspetivas da *Extrapolação do statu quo* ou da *Desescolarização*. A ideia de metamorfose, que “guarda a radicalidade transformadora, mas liga-a à conservação da vida e do património cultural” é a possibilidade que, em grande medida, depende das nossas vontades e inteligências em ação. Lembrando que a História humana mudou muitas vezes de caminho, Morin afirma que tudo pode recomeçar “por uma inovação, uma nova mensagem desviante, marginal, pequena, muitas vezes invisível para os contemporâneos” e que já “existe, em todos os continentes, uma efervescência criativa, uma multiplicidade de iniciativas locais, em conformidade com a revitalização económica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional ou ética, ou da reforma da vida” (2010).

O que podemos ter aprendido

Sob muitas perspetivas, o tempo com os alunos tornou-se precário. A escassez e as limitações do contacto distanciado sob mediação dos recursos tecnológicos evidenciaram, no entanto, como esse tempo é um bem precioso. Cada aula não pôde simplesmente ser mais uma, teve de ser cuidadosamente planeada. Deixou de ser possível a ação pedagógica a não ser a partir do ponto em que cada aluno está. O sujeito aprendente passou a ser determinante na construção das aprendizagens: os seus referentes culturais, experiências e conhecimentos anteriores de repente passaram a ser matéria-prima. A autonomia dos alunos passou a ser uma ferramenta fundamental para a construção das aprendizagens: fomos forçados a pensar o ato educativo tendo em conta o trabalho autónomo dos alunos e o tempo para que ele aconteça.

Para o(s) professor(es), o diálogo com os alunos transformou-se numa valiosa fonte de informações - sobre os recursos que têm ou não à disposição, as dificuldades

que podem ou não sentir e o sentido que encontram naquilo que aprendem. A (re)descoberta desse diálogo mostrou como ele pode ser uma fonte de alimentação privilegiada da criatividade docente.

A tecnologia, subitamente, revelou-se uma aliada tão efetiva que nos questionamos como é que não fizemos uso dela mais cedo. Percebemos que o potencial da sua utilização não se esgota no tempo das aulas síncronas e que é possível organizar as dinâmicas de ensino-aprendizagem permitindo a utilização assíncrona dos alunos num tempo mais próprio do seu ritmo e necessidade. Tornou-se ainda mais óbvia a possibilidade de contacto personalizado entre professor e aluno e o *feedback* ganhou uma relevância porventura ainda não vislumbrada. Como foi possível até agora pedirmos tarefas sem darmos um *feedback* cuidado ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos?

Quanto à relação pedagógica, tenho a convicção que o período temporal em que se deu a *ida para casa* foi uma feliz circunstância. A confiança, fator fundamental nessa relação, é uma construção que dificilmente se pode alicerçar longe do ensino presencial. O facto do súbito confinamento se ter dado em março permitiu que a reta (ou curva) final do ano letivo se apoiasse em seis meses de um caminho já percorrido. Mas, se esta consideração aponta para a importância do arranque do próximo ano letivo acontecer em contexto presencial, talvez pudéssemos continuar a aprender com as possibilidades que o ensino a distância nos entreabriu e, pelo menos num período de transição, poderíamos conciliar um e outro modelo num contexto de *b-learning* que permitisse continuarmos a aprender e tornasse mais visível o potencial de alguns recursos digitais que passámos a dominar na melhoria do ensino presencial.

As escolas que vinham ensaiando alterações dos elementos da *gramática escolar*, em projetos de inovação pedagógica, porventura tiveram menos dificuldade em compreender que as alterações organizacionais ao serviço da melhoria das aprendizagens é uma responsabilidade que envolve as comunidades educativas, e não surge ou não surgirá de sucessivas orientações governamentais.

Se não o tínhamos feito antes, demo-nos conta, provavelmente, do ainda pobre repertório profissional docente que detemos em campos em que deveríamos ser especialistas, como a gestão do currículo, as metodologias promotoras de aprendizagens significativas e formas de avaliação que as sirvam. E que há um longo

caminho a percorrer, mas é possível percorrê-lo. Podemos acreditar que “estamos no estágio de começos, modestos, invisíveis, marginais, dispersos” (Morin, 2010), que vale a pena enquadrar as aprendizagens individuais, coletivas e institucionais que vamos fazendo em processos de melhoria de longo prazo, e “reconhecê-las, inventariá-las, cotejá-las, catalogá-las, combiná-las e conjugá-las numa pluralidade de caminhos reformadores” (ib. Ibid.). Segundo Morin, são esses caminhos múltiplos que podem, através de um desenvolvimento conjunto, combinar-se para dar forma ao caminho que nos pode levar à metamorfose ainda invisível e inconcebível.

Ou podemos persistir em ver e dar a ver os nossos contextos escolares a partir do “olho sublime” em que nos encontramos, convencendo-nos e convencendo os outros que essa anamorfose é a realidade. O ensino remoto de emergência que fomos capazes de implementar pode, na verdade, não ter alterado significativamente os elementos da *gramática escolar* instituída. As dificuldades inesperadas do período de ensino a distância podem ter acelerado aprendizagens importantes, mas como as capitalizamos na transformação das nossas escolas em comunidades profissionais de aprendizagem ao serviço do desenvolvimento de todos os seus membros, de modo sustentável e duradouro, dando corpo à hipótese de uma reescolarização?

Referências bibliográficas:

Baltrušaitis, J. (1984). *Les Perspectives Dépraveés: Anamorphoses*. Paris: Ed. Flammarion.

Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: La innovación en la perspectiva de um cambio de época*. Madrid: Ediciones Morata.

Ferreira, H. (2016). Entre a realidade e o engano: as anamorfoses na comunicação visual. *VISUALIDADES*, v.14 n.1, pp. 150-171.

Morin, E. (2010). *Elogio da metamorfose*. Fonte: <https://www.ecodebate.com.br/2010/01/12/elogia-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/> (acesso 28 de junho de 2020)

OECD-CERI (2001). *What Schools for the Future?*, Paris: OECD Publishing.

Trindade, A. O. (2008). *Um Olhar Sobre a Perspectiva Linear Em Portugal nas Pinturas de Cavalete, Tectos e Abóbadas: 1470-1816*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

O Melhor dos Dois Mundos

Sónia Soares Lopes | soniasoareslopes@gmail.com



Professora de Matemática no ensino básico

Doutoranda na área das Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Ao longo deste terceiro período, procurámos saber, a nível de escola, como estava a correr o Ensino à Distância, na visão dos alunos. Registámos que à medida que os alunos têm mais idade, a sua visão positiva sobre o E@D aumenta: 73% dos alunos do 2º ciclo e 83% fazem um balanço positivo do trabalho realizado. A capacidade de organização e trabalho autónomo têm uma influência relevante nesta forma de aprender.

Os alunos indicaram bastantes aspetos positivos neste processo. Referiram aspetos muito práticos, como não ter de acordar cedo, terminar as aulas mais cedo, estar confortável em casa, não ter de andar carregado com a mochila, não perder muito tempo no transporte escolar e ter o material escolar sempre à mão. Contudo, refletiram, também, sobre o processo ensino-aprendizagem. Valorizaram bastante o facto de não terem perdido o contacto com os colegas e com os Professores e consideraram que aprenderam mais sobre tecnologias. Referiram que melhoraram os seus conhecimentos sobre organizar o trabalho individual e realçaram a importância de realizarem as tarefas propostas ao seu ritmo (ainda que com um tempo limitado). Assinalaram o facto de se sentirem sempre acompanhados pelos Professores. Estavam sempre disponíveis para esclarecer as dúvidas, quer por videoconferência, por email ou pelo Whatsapp. Apesar de distantes fisicamente, estavam ainda mais perto dos Professores.

Estes tempos conturbados, de muitas novidades no processo de fazer aprender, não vieram acompanhados apenas de aspetos positivos. Trouxeram também algumas

inquietações. Os alunos referiram que sentiam falta uns dos outros, dos Professores, das assistentes operacionais. Um aluno partilhou que “agora damos valor à presença dos Professores”! Salientaram a sua dificuldade em gerir o tempo, gerir as tarefas propostas, organizar o trabalho e tentar estudar sozinho. Apesar das dificuldades, consideraram que foi um processo que foi melhorando ao longo do tempo. As suas reflexões indicam que muitos deles ainda esperam que os Professores “deem a matéria”. Este processo de ter de procurar aprender fazendo e depois esclarecer as dúvidas surgidas com os Professor parece-lhes que demora mais. Dá mais trabalho. Nesse sentido, alguns deles, indicaram como sugestão de melhoria, mais tempo para videoconferências “para o Professor explicar”. Apesar de terem diversa formas de contacto com os Professores e colegas, os alunos referiram que a qualidade do sinal da internet interferiu bastante neste processo. Muitas das vezes não conseguiram aceder às videoconferências, ou quando conseguiam, ouviam mal.

Pensando, agora, na preparação do novo ano letivo, sabemos que será um tempo de incertezas, no entanto, temos de nos fazer valer da experiência, do conhecimento que adquirimos neste tempo diferente e procurar conjugar o melhor dos dois mundos: o melhor do regime presencial e o melhor do E@D. Refletir e analisar sobre aspetos mais organizacionais tais como os horários dos alunos, os horários dos transportes escolares, o peso das mochilas, a forma de agregar os alunos, a forma de agregar os Professores. Refletir sobre dar sentido às aprendizagens, sobre como apoiar os alunos na sua aprendizagem, sobre como utilizar os recursos digitais no processo de aprendizagem, sobre como várias disciplinas podem contribuir de forma diferente para uma aprendizagem, sobre a aprendizagem colaborativa dos alunos, sobre a aprendizagem colaborativa dos Professores, sobre a aprendizagem de todos!

Um período curto, mas rico em aprendizagens, um futuro incerto

Vítor Alaiz | vitoralaiz@gmail.com



Consultor do SAME da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

A complexidade da situação causada pelo Covid-19 e consequente confinamento e encerramento das escolas é tal que a compreensão da mesma exigiria uma abordagem multidisciplinar, contemplando vários ângulos e níveis de análise. Pela nossa parte, resolvemos cingir-nos a um único ângulo de análise: o da avaliação pedagógica enquanto vertente fundamental da gestão curricular.

Os dados que recolhemos levaram-nos a inferir que as práticas da classe docente na gestão curricular (nível micro) foram muito diversificadas, contrastantes em alguns casos. Vão nesse sentido as conclusões preliminares de um inquérito da UNL a que responderam mais de 2500 professores: a maioria (68%) decidiu lecionar matéria nova, enquanto apenas 26% optaram por fazer revisões da matéria dada. Ou seja, no âmbito micro da gestão curricular terá, porventura, ocorrido predominantemente o “cumprimento sequencial de normativos programáticos” (Roldão, 2001:130), apesar do contexto (macro) de “flexibilidade curricular”.

Além disso, no domínio da avaliação, o inquérito da UNL revela que houve pluralidade de procedimentos. Diz-nos que 1/3 dos professores realizaram testes durante o 3.º período letivo. Registámos a resiliência da cultura de testagem. Julgávamos que, por uns meses, os testes desceriam do seu pedestal em benefício de outras formas de recolha de dados sobre as aprendizagens dos alunos. Supusemos que, não sendo garantida a confiabilidade dos resultados nos testes realizados remotamente, os docentes “resistentes” (defensores dos testes como única forma de avaliar eficazmente os alunos) acabariam por se render à procura de outros instrumentos de

avaliação. Porém, o mercado educacional descobriu formas de ultrapassar essas limitações através de novas tecnologias e a imaginação dos professores fez o resto para combater a fraude e obter confiabilidade aceitável para os respetivos resultados. Um exemplo das estratégias de “uniformidade avaliativa” (Formosinho, 1988) (como se isso fosse a garantia de uma avaliação objetiva e justa) foi o dos *testes BigBrother*, feitos pelos alunos em casa, sujeitos a exigências acrescidas: manter a câmara do computador sempre ligada, responder às perguntas escritas do teste sem olhar para o lado, sem falar com ninguém, com ausência de som no local da sua realização. Não seria essa a intenção, mas pareciam querer exemplificar o panóptico a que Michel Foucault se referiu na sua crítica da instituição escolar.

Felizmente que houve mais vida além do teste. Têm sido apresentados (UCP-Lisboa, por exemplo) relatos de inovações tecnológicas ao serviço das aprendizagens e da sua avaliação formativa, em vários níveis de ensino, no âmbito de diferentes disciplinas. O *feedback* que cada aluno recebeu aumentou seguramente em quantidade e qualidade graças ao empenhamento dos docentes. Precisamos agora de conservar e rentabilizar esse património adquirido.

Um futuro desejável. E possível?

No futuro próximo, no ano letivo de 2020/21, no (eventual) regresso de todos ao ensino presencial, a prioridade tem de continuar a ser dada à segurança e ao bem-estar de alunos e pessoal docente e não-docente. A exigência do distanciamento social tornará a elaboração dos horários das turmas e dos professores um delicado problema para as direções das escolas. Mas, as questões pedagógicas tornar-se-ão prioritárias à medida que o ano letivo vá decorrendo. E aqui uma pergunta se põe: significará o “novo normal” um retorno às rotinas didáticas do tempo pré-pandemia? Irão os professores, na sua maioria, regressar ao tal “cumprimento sequencial de normativos programáticos”, completado com umas boas doses de testes (presenciais ou não)?

A investigação educacional tem produzido múltiplas evidências do impacto das práticas de avaliação na aprendizagem dos alunos. Por isso, cabe perguntar: as práticas de avaliação nas escolas portuguesas irão manter-se tal e qual? Pela nossa parte, gostaríamos que as escolas introduzissem, na abordagem das questões de avaliação, um novo conceito: o de *política local de avaliação das aprendizagens*. Paralelamente à

introdução (ou prossecução) de um novo paradigma de gestão curricular, focada nas aprendizagens dos alunos e entendida “*como processo de tomada de decisão numa lógica de deliberação colaborativa*” (Roldão e Almeida, 2018: 18), o que gostaríamos de ver seria a generalização de diálogos, de discussões entre docentes (e consequentes tomadas de decisão) sobre as orientações globais da escola no domínio da *avaliação para as aprendizagens*, além da inevitável discussão dos aspetos relativos à *avaliação das aprendizagens*.

Discordando da ideia, alguns dirão que isso seria apenas complicar as coisas introduzindo mais vocabulário «eduquês». Dirão outros que é desnecessário porque, no âmbito nacional, essas orientações estão plasmadas nos sucessivos despachos de avaliação dos alunos. E que em cada escola ou agrupamento (e respetivos departamentos curriculares) isso está descrito no documento, de divulgação obrigatória, que contém os “critérios de avaliação”. É verdade que, em algumas escolas, as respetivas lideranças souberam transformar essa exigência em documentos que, além de citarem os normativos legais aplicáveis ou mesmo alguns teóricos, expressam as orientações locais no domínio da gestão curricular e da avaliação pedagógica (em particular (sob a designação, por exemplo, de Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular). Porém, em muitas outras, esse documento quase só contém as percentagens de ponderação por ciclo ou disciplina, em função de instrumentos (50% para o teste, 30% para...). Esta estreiteza do discurso pedagógico local revela uma persistente sobrevalorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa. Mas, num contexto de política educativa “flexível”, há condições acrescidas para dar prioridade à informação (de qualidade e atempada) prestada ao aluno sobre a sua progressão na aprendizagem. E o conjunto de competências adquiridas ou desenvolvidas por professores e alunos (e suas famílias...) durante o encerramento das escolas pode ser um facilitador significativo dessa orientação.

O que desejaríamos é que os dilemas sobre a avaliação dos alunos fossem abordados não segundo uma “racionalidade técnica e procedimental na resolução de problemas curriculares” (com discussões do tipo “*Eu defendo 10% para os valores*” vs “*Eu acho que 5% chega*”), mas antes numa lógica de “racionalidade curricular deliberativa” (Sousa, 2010: 116).

E, tendo presente que o *feedback* prestado ao aluno é “the power of teacher” (Hattie & Timperley, 2007) gostaríamos que fosse tida em conta, sendo objeto de deliberação e subsequente progressiva implementação na prática, a seguinte recomendação inscrita no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: “*Feedback* e planificação. Usar tecnologias digitais para fornecer *feedback* oportuno e direcionado aos aprendentes. Adaptar estratégias de ensino e proporcionar apoio direcionado, com base nas evidências geradas pelas tecnologias digitais utilizadas. (Lucas e Moreira, DigCompEdu, 2018: 21 e 66)

Referências bibliográficas:

Formosinho, J. (1992). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo In F. Alves e J. Formosinho (Eds.), *Contributos para uma outra prática educativa* (pp. 17-39). Porto: Edições Asa/Cadernos Pedagógicos.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Lucas, M. e Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C. e Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores* Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.