
“REDESENHAR” A ESCOLA PARA LÁ DA PANDEMIA¹

“REDESIGNING” THE SCHOOL BEYOND THE PANDEMIC

Lúcia Amante²

Resumo: Vivemos mundialmente, nestes últimos 2 anos, uma situação de exceção que obrigou ao fecho de escolas e universidades, de modo abrupto, e à transição para formas de educação não presencial, que designaremos como ensino remoto de emergência. De que maneira viveram as escolas e os professores este enorme desafio? Que fragilidades vieram à tona? Que mudanças ocorreram e como se refletirão na educação pós pandemia? Que oportunidades poderão ser exploradas e aproveitadas para tornar a educação escolar mais atrativa e adequada à realidade do século 21? Procuraremos neste texto abordar este conjunto de aspetos tendo como base um conjunto de depoimentos recolhidos junto de professores durante o primeiro período de fecho das escolas em Portugal (março a maio de 2020) pretendendo conhecer como professores e escolas enfrentaram no seu dia a dia o desafio de transformar da noite para o dia a forma como trabalhavam. Refletimos depois como a Escola se pode apropriar dessas mudanças para se redesenhar e reinventar tendo em vista a urgência de promover processos de aprendizagem autênticos consonantes com os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Escola; Pandemia; Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Formação de professores.

Abstract: In the last two years, we have experienced an exceptional situation worldwide that has forced the abrupt closure of schools and universities and the transition to non-face-to-face forms of education, which we will call emergency remote education. How have schools and teachers lived through this enormous challenge? What weaknesses have surfaced? What changes have occurred and how will they be reflected in post-pandemic education? What opportunities can be explored and taken advantage of to make school education more attractive and adequate to the reality of the 21st century? In this text we will try to address this set of aspects based on a set of testimonies collected from teachers during the first period of school closure in Portugal (March to May 2020) in order to understand how teachers and schools faced in their daily lives the challenge of transforming overnight the way they worked. We then reflect on how the school can appropriate these changes to redesign and reinvent itself in view of the urgency of promoting authentic learning processes in line with the challenges of the contemporary world.

Keywords: School; Pandemic; Digital Technologies; Learning; Teacher training.

¹ A reflexão produzida neste texto só foi possível graças aos testemunhos de Ana Fonseca, Célia Ribeiras, Cristina Barcoso, Luís Costa e Odília Freitas. A estes professores que buscam diariamente a melhoria da sua prática pedagógica e com quem tive o privilégio de trabalhar no âmbito dos seus mestrados, o meu reconhecido agradecimento. Um agradecimento ainda à investigadora Elizabeth Souza (LE@D, UAb) pelos contributos dados a este texto e pela sua atenta revisão.

² Universidade Aberta, Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Portugal.
Lucia.Amante@uab.pt

Introdução

Nunca como nestes últimos tempos se falou tanto da Escola, da Educação, dos professores, de aulas, de avaliação, de Educação a Distância... a escola assumiu uma centralidade que há muito não tinha e quer o seu fecho, quer a sua reabertura, foram alvo de polémica, de incertezas, de avanços e recuos, gerando um debate sobre a sua importância, que às vezes julgávamos esquecida. Com essa centralidade nas notícias diárias, ficou evidente como a escola assume na vida das famílias e na economia dos países, por consequência, um papel determinante. É certo que a pandemia nos trouxe todos ao debate sobre a Escola e sobre as suas fragilidades. Mas também nos fez refletir sobre as suas capacidades e, especialmente, sobre a oportunidade de se reinventar e se reafirmar como instituição fundamental que continua a ser na sociedade.

Em setembro de 2020 iniciava-se um novo ano letivo em Portugal, com aulas presenciais, mas sabendo todos que uma 2ª vaga da pandemia poderia voltar a fechar as escolas, como efetivamente acabou por acontecer em janeiro de 2021. Ainda antes desta 2ª vaga e deste 2º fecho generalizado das escolas solicitámos a alguns dos nossos alunos de mestrado (na modalidade a distância) que são professores em diferentes escolas do país, que escrevessem um depoimento sobre a sua experiência enquanto docentes durante o 1º encerramento das escolas. Queríamos conhecer através destes relatos na 1ª pessoa, as vivências de um período em que a escola foi confrontada com enormes e inesperados desafios.

De que maneira viveram as escolas e os professores este enorme desafio? Que fragilidades vieram à tona? Que mudanças ocorreram e como se refletirão na educação pós pandemia? Que oportunidades poderão ser exploradas e aproveitadas para tornar a educação escolar mais atrativa e adequada à realidade do século 21? Que ensinamentos podem servir para aprimorar a formação de professores?

Ainda que provenientes de diferentes escolas e de diferentes regiões do país, não temos, naturalmente, a pretensão de considerar os depoimentos destes professores como representativos de toda a realidade vivida na escola em Portugal durante este período. Porém, acreditamos que são testemunhos importantes e que, em conjunto com outros dados resultantes da proximidade que fomos mantendo durante a pandemia com diversas escolas públicas através de oficinas de formação (online, desde 2020), podem guiar e pontuar a nossa

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

reflexão sobre esta situação única que temos mundialmente atravessado e que tanto tem repercutido no *modus operandi* das escolas.

1.O que a pandemia revelou

Na primeira parte deste texto buscamos enunciar, fundamentalmente, algumas das fragilidades da escola que se evidenciaram em virtude das alterações provocadas pela situação pandémica e o recurso forçado à utilização de meios digitais como forma de manter as atividades letivas. Importa tomarmos consciência delas.

1.1 Desigualdade digital

Logo que as escolas fecharam, muitas vozes se levantaram assinalando que a educação a distância (leia-se ensino remoto de emergência) não era solução.

Assistimos assim, a várias críticas a esta modalidade de educação, desde logo por se confundir EaD com uma solução de ensino remoto de emergência que, naturalmente, não teve por detrás toda a planificação e organização prévia que caracterizam os sistemas de educação a distância, nem tinha como seus atores, professores conhecedores das metodologias específicas desta modalidade de educação. As escolas transitaram da modalidade presencial para o designado ensino remoto de emergência, procurando de um dia para o outro manter as suas atividades letivas sem qualquer presença física. Muito se disse então sobre as desigualdades sociais associadas à opção por esta metodologia assente na utilização de tecnologias digitais. Mas, na verdade, estas desigualdades já existiam, a pandemia apenas as tornou mais evidentes.

Sim, há de facto uma brecha digital. E, a Escola, mesmo quando presencial, não a supera, apenas a atenua. Essa é uma fragilidade que a pandemia tornou impossível esconder. Em vários países, em que Portugal não foi exceção, os governos viram-se obrigados a recorrer a emissões de televisão (#EstudoEmCasa) considerando que estes conteúdos televisivos seriam “*um apoio para os alunos que estão em casa sem outra forma de conectividade digital, bem como um recurso para todos aqueles que queiram aceder a um conjunto de blocos pedagógicos e até como ferramenta pedagógica para professores em ensino a distância*” (Cf. <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>).

Com efeito, nos testemunhos que recolhemos, detetamos também escolas que se confrontaram com este problema:

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202115

Surgiram problemas como formandos que não tinham computador, e formandos que tinham limitações de utilização da Internet e dos dispositivos tecnológicos. Como escola privada, não tivemos direito a apoio ao nível tecnológico, mas resolvemos a questão com contactos com as juntas de freguesias, com amigos e com computadores e portáteis emprestados (Professora de uma Escola Profissional privada do Distrito de Castelo Branco, outubro de 2020).

Apesar dos esforços das escolas, como o relatado no depoimento anterior, importa sublinhar que as desigualdades não se cingiram e não se cingem apenas ao acesso à Web, a meios e equipamentos, estendem-se à literacia digital das famílias, estendem-se aos recursos disponíveis e à sua qualidade. Isso requer uma abordagem global envolvendo políticas do poder central em articulação com intervenções locais de apoio a escolas e famílias. A pandemia trouxe-nos a constatação inequívoca da existência desse fosso digital, precisamos agora de nos empenhar para que seja eliminado, porque ele sempre significa desigualdade de oportunidades, mesmo quando a escola é presencial.

1.2 Frágil competência digital da Escola

Além desta desigualdade digital, verificou-se que a escola estava pouco preparada para usar as tecnologias digitais quer como recursos, quer especialmente como espaços pedagógicos. Apesar de anos e anos de investigação e de programas e projetos de incentivo ao uso dos meios digitais, demos conta que grande parte das escolas não tinha uma plataforma online que usasse habitualmente e à qual pudesse recorrer como espaço pedagógico de interação, numa situação de não presencialidade. Como relataram alguns professores, nas primeiras semanas, foi o caos:

(...) foi um choque para toda a comunidade a notícia que as escolas encerrariam (...) assisti a um pouco de tudo, professores a se inscreverem em vários webinars que proliferaram pelas mãos de universidades, escolas, academias, editoras, associações etc. Professores a criarem as suas turmas no Teams e a terem de as apagar devido a informações contraditórias, Professores a adquirir material informático avançado para facilitar as suas aulas expositivas via web e obviamente Professores que se ausentaram das suas responsabilidades profissionais por motivos pessoais ou de inaptidão. (...) muitos professores tentaram reverter o EaD para aquilo que conheciam, não me esquece em reunião de departamento a tentativa dos professores de matemática em replicar para online o horário presencial de

forma integral, alguns quiseram manter o contacto de qualquer forma utilizando o seu telemóvel ou redes sociais como o Facebook e o Instagram o que resultou numa multiplicidade de plataformas de comunicação, as diretivas que iam chegando eram vagas e por vezes contraditórias. (...) Nuns casos resultou numa explosão de fichas e trabalhos na plataforma, um aluno do sétimo ano chegava à plataforma no início da semana com mais de quarenta fichas para fazer (...) Uma professora usava os serviços da junta de freguesia para enviar fichas em papel para os seus alunos, de tal forma que a junta de freguesia tinha dificuldade em acompanhar, os alunos resolviam as fichas e enviavam a foto das fichas resolvidas via email, a professora imprimia as fotografias, corrigia as mesmas, tirava fotografia da correção e reenviava por email. (Professor de um Agrupamento de Escolas da Ilha de São Miguel, Açores, novembro de 2020)

A desorientação inicial foi um denominador comum em muitas escolas. Com efeito, o processo foi muito repentino e para muitos a ideia de a Escola fechar era algo impensável, ou que, acontecendo, seria por um curto período. Contrariamente ao que pudéssemos pensar, o facto de as escolas estarem melhor ou pior equipadas parece não ter feito grande diferença na reação inicial.

(...) a minha escola é muito bem apetrechada, mas tem muito pouca cultura de partilha, visão tecnológica e um conjunto grande de professores pouco interessados em inovar práticas e que se viram impedidos de dar aulas como era normal, com o confinamento. E aí usaram a tecnologia para serem ainda mais conservadores e copiarem o pior do pior que as aulas podem ter: foram expositivos, declarativos, prescritivos, agarrados a horários fixos (...) atascaram os alunos de atividades para entregar no dia seguinte e tarefas para fazer “na aula” a distância (...) foi o descalabro (...). Perguntei aos miúdos como estava a ser e como tinha sido essa coisa das aulas online: ‘Eia, Stora, uma seca (...) só síncronas.’ Sessões síncronas seguidas 50 após 50 minutos... com um professor a explicar e a perguntar se tinham percebido e se tinham dúvidas, e a pedir para ligarem a câmara e eles a verem Netflix em paralelo ou a jogar um jogo online ali ao lado (...), mas nadinha envolvidos no que se passava ‘na aula’. Não terá sido assim com todos, mas foi assim com muitos. (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Leiria, outubro de 2020)

1.3 Ensino centrado no professor

Independentemente da desorientação inicial, que é perfeitamente natural dada a excecional situação com a qual as escolas foram confrontadas, tendo de alterar por completo o seu modo de funcionamento, estes testemunhos põem a nu uma outra fragilidade que vai além do saber ou não saber usar os recursos disponíveis, que vai além dos problemas iniciais de organização e utilização das infraestruturas tecnológicas, que vai além do conhecerem ou não metodologias de ensino a distância, que vai além das competências digitais. Como testemunha outra professora:

As Editoras entraram em ação e, num misto de informação e propaganda, fomos cilindrados com uma avalanche de Webinares, que promoviam as aulas síncronas como o expoente máximo do EaD. Apregoaram-se dezenas de ferramentas e multiplicaram-se as videoconferências, atulhando os alunos de TPC e de aulas síncronas até à exaustão, tendendo a reproduzir online os vícios das aulas presenciais, de carácter essencialmente expositivo. (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Setúbal, julho de 2020)

Este relato, e os anteriores, que infelizmente poderiam ser de bastantes mais escolas, evidenciam que muitos professores continuam a insistir num ensino meramente expositivo, excessivamente centrado nos conteúdos curriculares e na sua avaliação. Um ensino no qual a participação dos alunos é mínima, a sua autonomia não é incentivada e os contextos são grandemente ignorados, dando lugar a uma aprendizagem muito pouco autêntica. Na verdade, o foco está no ensino e o ensino é centrado no professor.

Fica claro que a fragilidade mais importante não é a necessidade de inovação tecnológica, trata-se da necessidade urgente de inovação metodológica e pedagógica, trata-se de abandonar os modelos formatados da escola tradicional e de tornar a educação que se faz nas escolas adaptada às competências que se requerem aos alunos do século 21. Essas competências passam pela construção de autonomia que os prepare para fazer face a um mundo imprevisível e desconhecido, como assinala António Dias de Figueiredo:

As pedagogias da explicação, que hoje predominam nas nossas escolas, dificultam, em vez de facilitarem, o desenvolvimento da autonomia. (...) A transição de uma cultura da explicação para uma cultura da autonomia confronta-se desde logo com os hábitos de passividade e dependência que os alunos adquiriram ao longo da sua vida escolar. (...) O que se impõe na escola para a autonomia não é uma reforma dos currículos, mas uma reforma das pedagogias. (FIGUEIREDO, 2020)

Como refere o autor, é necessário apostar nas pedagogias que promovem a autonomia porque elas se ajustam à era de complexidade, à era da imprevisibilidade e da interação social em que vivemos. Só um aluno autónomo poderá fazer frente a desafios que lhe serão certamente colocados e para os quais a escola não tem respostas prontas, porque eles não são sequer conhecidos. Não se trata mais de ensinar conteúdos, mas fundamentalmente de ensinar a pensar, a pesquisar, a analisar a refletir a validar a informação, a colaborar e, para isso, é necessário apostar na autonomia e no papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, requerendo-se processos de aprendizagem situados e autênticos que assumam significado para quem os vivencia.

1.4 Avaliação tradicional

A situação pandémica veio assim tornar ainda mais evidente e imperativa a necessidade de o ensino sofrer uma alteração conceptual, deslocando o seu foco na aquisição de conteúdos para o desenvolvimento de competências dos estudantes. O professor no seu papel de mediador tem de mudar a sua visão sobre a função da tecnologia nos contextos de aprendizagem online. Há que considerar que, mais além da aquisição de conhecimento a tecnologia favorece a aprendizagem colaborativa e serve de suporte à construção de conhecimento, não apenas à sua transmissão (BADIA; GARCÍA; MENESES, 2017).

Por outro lado, promover o desenvolvimento de competências é uma atividade docente muito distinta de ensinar conteúdos pelo que *“los criterios para tomar decisiones sobre cómo enseñar que comúnmente usan muchos profesores para enseñar contenido, evaluar conocimientos e «intentar acabar el temario» no son apropiados para la enseñanza competencial”*. (BADIA, 2020, p.142)

Assim a pandemia veio também, em definitivo, confrontar a escola com a necessidade de alterar profundamente a sua perspetiva sobre a avaliação, tradicionalmente baseada em testes, que apresentam muitas limitações na avaliação de competências. Por outro lado, na ausência do controle presencial suscitam recorrentemente a desconfiança dos professores sobre a eventual adoção de comportamentos menos éticos por parte dos alunos. Por isso muitas escolas decidiram que as avaliações do 3º período não seriam consideradas, ou que deveriam no essencial aproximar-se da avaliação anteriormente realizada:

Sobre a avaliação... considerado o mais complicado e difícil. Em Conselho Pedagógico foi recomendado que as classificações do 3º período não se 'afastassem' das obtidas nos períodos anteriores e se privilegiasse o domínio atitudinal (...) (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro, abril de 2020)

Constatámos na altura, o desânimo de vários alunos que tendo tido um grande envolvimento nas atividades online e nas propostas de trabalho daí decorrentes, muitas delas inovadoras, não viram o seu esforço e os seus progressos serem tidos em conta na nota de final de ano.

No final do período (última semana de aulas) no meio de uma confusão sobre como proceder à avaliação (...) face à incredibilidade do corpo docente veio então a ordem, a avaliação do terceiro período seria apenas qualitativa e não teria impacto na nota dada aquando do terceiro período, contudo era recomendado que não houvesse descidas de notas especialmente quando as mesmas punham em risco a passagem de ano (...) (Professor de um Agrupamento de Escolas na Ilha de São Miguel, Açores, novembro de 2020)

Com efeito os novos cenários de aprendizagem decorrentes do desenvolvimento tecnológico e em particular a emergência das ferramentas da web 2.0 tornaram necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem e as práticas docentes, também ao nível de estratégias de avaliação. No contexto atual, com o recurso crescente das escolas à realização de atividades letivas em contexto digital, esta questão ganhou ainda mais atualidade e pertinência. Contrariamente à perspetiva tradicional em que a avaliação é algo que ocorre em momentos pontuais e da exclusiva responsabilidade do professor, a nova cultura da avaliação encara o estudante como um participante ativo que partilha a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, que se envolve na avaliação. Avaliação esta que deve assumir múltiplas e diversificadas formas e que deve decorrer em paralelo com o processo de aprendizagem e não apenas pontualmente. (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015. AMANTE; OLIVEIRA, 2019).

Como assinalam Cabrera e Fernández-Ferrer: “*El reto para docentes y estudiantes es diferenciar entre evaluar para calificar y evaluar para aprender, entender las interrelaciones entre ellas y orientar la práctica hacia una nueva cultura evaluativa.*” (2020, p.65), promovendo uma avaliação online formativa, continuada e que se centra no desenvolvimento de competências.

1.5 O sentimento de que a Escola importa

Mas a pandemia veio igualmente revelar a importância da Escola, uma importância que não se prende apenas com o seu papel formador no sentido mais restrito da palavra, mas também a importância da escola nas relações interpessoais, nos processos de socialização e também como suporte às famílias, designadamente aos pais e mães que trabalham e que contam com a Escola como um espaço que além da educação formal proporciona acompanhamento e constitui um importante espaço de socialização para os seus filhos durante o período das suas atividades laborais.

Com efeito, durante os períodos de confinamento obrigatório, muitos pais sentiram a dificuldade de conciliar a sua atividade laboral com o acompanhamento dos filhos, quer nas atividades educativas, quer lúdicas, dada a obrigatoriedade de permanecerem a tempo inteiro em casa. Também os próprios alunos, às vezes, tão críticos da Escola, ambicionavam o regresso e davam-se conta da importância desse espaço pedagógico e, especialmente, de convivência e de relação interpessoal com os colegas e professores. No relato que se segue, fica bem evidente este sentimento:

Fiz ontem uma experiência no Meet com alunos e contive o grito quando os vi do outro lado. Senti-me uma psicanalista a ouvi-los divagar sobre a saudade de acordar às 6 horas para apanhar um comboio de Monte Gordo até Faro para estudar. Sobre a falta do outro, do colega, do professor, das aulas. Acho que quando regressarmos à escola eles, os alunos, terão uma atitude diferente, mais cooperante, mais participativa, valorizarão mais o professor e a escola! (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro, abril de 2020)

Sabemos da importância dos contextos escolares presenciais nos processos de socialização das crianças, adolescentes e jovens, e a impossibilidade de os vivenciar veio reforçar a consciência de todos sobre a sua importância. A identidade constrói-se num processo dialético entre o outro e o “eu”, entre a semelhança e a diferença e, ainda que as tecnologias e, em particular, as redes sociais também constituam espaços de interação e de construção de identidade (AMANTE et al., 2014), a partilha física do espaço, as dinâmicas que se geram nos contextos presenciais e a interação face a face continuam a ser especialmente importantes nesta fase da vida.

1. O que a pandemia começou a mudar

Procurámos, até aqui, assinalar aspetos sobre a Escola que a pandemia revelou, mas importa também refletir sobre o que a pandemia começou a alterar, sobre o que trouxe de novo e até que ponto estas mudanças serão uma mais-valia no redesenho da escola que, inevitavelmente, necessita ser feito. Procuraremos, neste segundo ponto, dar conta de como a escola e alguns professores encontraram formas de responder aos desafios colocados, procurando ajustar as suas práticas à nova realidade, com avanços e recuos, com dúvidas e incertezas, mas repensando e redesenhando o seu modo de trabalhar.

1.1 Apropriação das Tecnologias Digitais

É certo que se evidenciaram fragilidades na escola, mas é também certo que, face ao inesperado da situação e passada a turbulência inicial, as escolas começaram, de um modo ou de outro, a procurar a melhor forma de alterarem a sua prática e o seu funcionamento e, os professores, por sua vez, apropriaram-se como nunca das tecnologias digitais e desenvolveram, de um modo muito intensivo, competências múltiplas nesta área:

Criei Classrooms, uma por cada turma para a minha disciplina e convidei as Diretoras de Turma (DT). Agora é aguardar que os alunos aceitem o meu convite. Mas a maioria não me liga! Tenho de insistir enviando mais emails aos DT, suplicar aos alunos inscritos que digam aos outros para aceitem o convite no classroom. Pode ser que no início da próxima semana já tenha todos! Sinto-me uma otimista irritante! (...) Os webinares deram-me pistas para recursos digitais. Estou a estudá-los para criar. O formulário google tem sido o meu melhor amigo. Dá trabalho, muito trabalho, mas o feedback e a correção são tão fáceis e rápidos! (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro, abril de 2020)

Posso inclusivamente acrescentar que neste momento na escola que dirijo, todos os formandos e formadores têm uma conta no LMS selecionado, que funciona como um auxiliar na formação. O digital passou a estar mais presente pedagogicamente e espero que muitas das aprendizagens e experiências, para os meus colegas, sejam mais do que um ponto nas suas linhas cronológicas. (Professora de uma Escola Profissional privada do Distrito de Castelo Branco, outubro de 2020)

2.2 Novas estratégias de ensino-aprendizagem

Paralelamente à aquisição de competências tecnológicas foram desenvolvendo novas competências ao nível pedagógico, experimentando novas práticas adaptadas ao novo

contexto e que, provavelmente, não teriam experimentado não fosse a vivência de atividade letiva realizada por trabalho remoto.

(...) escola alargou a capacidade da plataforma, criou uma equipa de apoio técnico-pedagógico e surgiu a obrigatoriedade de se fazer um PST (plano semanal de turma) (...) É importante referir que o meu trabalho foi facilitado pelo facto de todos os meus alunos terem acesso à internet (...) Assim, gizei um plano, que fui afinando em interação com as turmas, apoiado no que denominei de SAV (Sala de Aula Virtual) e que resultou muito bem. No primeiro dia de cada semana, respeitando o horário letivo (para evitar sobreposição de disciplinas), convidava os alunos (12º ano de História) para uma breve videoconferência, na qual anunciava o Tema da Semana, divulgava a SAV, despistava eventuais dúvidas e tentava perceber qual o estado de espírito de cada um. (...) Cada aluno tinha que fazer as suas leituras e pesquisas (orientadas e fixadas pormenorizadamente na SAV) sobre o tema da semana, (...) eu apenas interferia nos fóruns, muito discretamente, de modo que pudessem trabalhar autonomamente e ao seu ritmo. Encarreguei os Delegados de Turma de exercerem uma espécie de Tutoria, zelando pela participação de todos e desenvolvendo esforços no sentido de que nenhum colega ficasse para trás. Quando se aproximava o último dia de cada semana, eram os delegados que faziam a ronda e contabilizavam as participações, puxando pelos ausentes. (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Setúbal, julho de 2020)

Em certa medida, a estratégia aqui descrita aproxima-se da conhecida “Classe invertida” (BERGMAN; SAMS, 2016). Esta estratégia pedagógica surgiu no contexto do ensino presencial, procurando alternativas aos modelos centrados no professor, expositivos. Nesta estratégia os momentos presenciais são destinados a interação, cabendo aos estudantes trabalharem previamente, em modo autónomo, com base em recursos digitais, sob orientação do professor. No excerto apresentado por esta professora de História, esses momentos presenciais em sala de aula foram substituídos pelos momentos de interação síncrona através de videoconferência, em que os estudantes podem colocar questões, problematizar, pedir e receber orientações por parte do docente, mas durante o resto da semana desenvolviam o seu trabalho de modo autónomo, explorando recursos diversos.

Nas sessões síncronas a maioria dos alunos não ligava a câmara e era desesperante olhar para o ecrã negro. Por isso, investi em atividades que exigiam a sua presença, como criar murais de sínteses de aula, pesquisas cujos resultados eram colocados no Padlet, responder a Kahoots ou a formulários Google, visualização de curtos vídeos e construção de resumos. (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro)

Estes exemplos dão conta da busca de novas estratégias e, de como, efetivamente trabalhar em contextos não presenciais pode estimular o recurso a atividades diferentes das

habituais, atividades que requerem alunos mais proativos, já que apenas ouvir o professor é algo que se revela difícil e completamente desadequado num contexto de comunicação online.

Por outro lado, constatámos quer nos depoimentos recolhidos, quer nas oficinas de formação de professores que acompanhámos, que vários professores acabaram por descobrir potencialidades e vantagens nas atividades letivas desenvolvidas mobilizando as tecnologias em contexto de ensino não presencial:

Posso concluir que, de um modo simples e acessível, os meus alunos aprenderam e apropriaram-se dos conceitos com mais profundidade do que no ensino presencial, pois o tempo que se poupou de aulas e deslocações foi compensado com muito mais pesquisas e trabalho colaborativo nos Fóruns semanais, onde se criou um ambiente de salutar concorrência. Foi visível a partilha e o efeito de contágio, em que até os mais acomodados e com postura mais passiva nas aulas presenciais e/ou nas videoconferências, acabaram por alinhar, entusiasticamente, nas discussões assíncronas. E, curiosamente, os que optaram por fazer o Exame Nacional, saíram de lá muito satisfeitos! (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Setúbal, julho de 2020)

2.3 Diversificação das atividades de avaliação

Também as atividades de avaliação começaram a ser diferentes:

Cada aluno tinha que fazer as suas leituras e pesquisas (orientadas e fixadas pormenorizadamente na SAV) sobre o tema da semana, de modo que conseguisse responder a um Questionário/Trabalho, postar uma entrada no Glossário (que era imediatamente avaliada e, eventualmente, reformulada) e duas interações no Fórum. No último dia da semana, facultava as respostas ao Questionário, para que cada aluno se autoavaliasse. A Avaliação era feita semanalmente e publicada na plataforma, em termos qualitativos. Usei o email para situações mais pessoais, pois o feedback ia sendo dado no Fórum. (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Setúbal, julho de 2020)

Com efeito, a situação de fecho inesperado das instituições acabou por estimular o surgimento de novas respostas e experiências de aprendizagem em contexto online, alterando também positivamente algumas formas de avaliação:

Esqueço as planificações, (tão bonitas!) para as saudosas aulas presenciais. Crio novas com tarefas concretas e objetivas sempre seguidas de uma atividade de avaliação. (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Faro, abril de 2020)

A tomada de consciência de que a avaliação pode (e deve) estar interligada com o processo de aprendizagem foi ganhando algum terreno. Na verdade, quando o aluno deixa de ser um mero recetor do conhecimento debitado pelo professor e assume um papel ativo envolvendo-se no processo de aprendizagem, realizando pesquisas, resolvendo situações, delineando pequenos projetos etc., deixa de fazer sentido avaliar apenas o resultado final e deixa de fazer sentido avaliar apenas conhecimentos. Emerge a necessidade de avaliar o próprio processo e as competências a ele associadas. Ou seja, além dos conteúdos propriamente ditos, há um conjunto de outros saberes atitudinais, como a autonomia, a colaboração, o sentido crítico, a criatividade, entre outros, que impulsionam e favorecem o desenvolvimento da aprendizagem que devem também ser valorizados e incentivados. Surgem assim novas e criativas formas de aprendizagem e avaliação, como, por exemplo, a criação de uma exposição virtual sobre as Fases do Cubismo, com alunos do 11º ano de História da Cultura e das Artes (Cf. <https://padlet.com/cristinabarcoso/qng5rplm8rswsc6p>). Sabemos que muitos outros exemplos poderiam juntar-se a este porque fomos acompanhando ao longo dos meses mais difíceis da pandemia grupos de professores em formação online e fomos constatando como foram sendo desenvolvidas atividades pedagógicas poderosas e diversificadas com recurso a ferramentas digitais e que requeriam uma intensa participação dos alunos.

A avaliação deve tanto quanto possível ser autêntica (MacLELLAN, 2004), ou seja, relacionada com os contextos reais a que diz respeito e deve ser transparente proporcionando ao aluno a apropriação dos critérios subjacentes a essa avaliação favorecendo, desse modo, o seu juízo avaliativo, permitindo processos de autorregulação da aprendizagem que se juntam à regulação proporcionada pelo próprio professor (PANADERO et al., 2019). As provas de avaliação que têm assumido uma importância central nos sistemas educativos, há muito que demonstraram as suas limitações quando se trata de avaliar competências (BAARTMAN et al., 2007).

2.4 Valorizar a partilha e o trabalho docente em equipa

Trabalhar em equipa, colaborar, partilhar, planear em conjunto, debater, são procedimentos que, por diversas razões que não cabe abordar aqui, estão habitualmente ausentes da cultura docente. O professor trata das suas aulas, gere a sua sala, os seus alunos,

as suas avaliações, mas raramente procura fazê-lo de uma forma partilhada e discutida. Essa tem sido uma grande lacuna na profissão docente (NÓVOA, 2009). Profissão esta que exige, cada vez mais, um aprofundamento do trabalho em equipas pedagógicas “*porque a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais*” (NÓVOA, 2009, p.40).

Ora, a pandemia, parece ter começado a contribuir para alterar esta visão individualista do trabalho docente, fomentando a entre ajuda, a partilha e a colaboração. Os colegas que detinham mais conhecimentos tecnológicos, como os professores da área de informática, não davam mãos a medir:

Eu parti para um trabalho extra intenso, dupliquei o meu tempo com os alunos para os poder prestar um apoio condigno tanto na plataforma Teams como na sua experiência de EaD, com os professores criei workshops de formação em Teams onde em poucas semanas formei dezenas de professores com o básico da plataforma. O meu telemóvel na altura não parava de tocar com pedidos de ajuda muitas vezes de professores fora da minha escola. Elaborei dezenas de vídeos educativos para resolver problemas concretos de alunos, encarregados de educação e diretores de turma, a pedido deles ou do próprio Conselho Executivo. (Professor de um Agrupamento de Escolas na Ilha de São Miguel, Açores, 2020)

Por outro lado, assistimos ao emergir de outro tipo de iniciativas como a criação de espaços digitais de partilha de práticas que, estamos certos, terão constituído um apoio importante para todos os que os procuravam, como é o caso do “*Quinta às 5*” (Cf. <https://view.genial.ly/60214a3d9888130d8b930456/vertical-infographic-timeline-5f-as-5>) entre muitos outros que poderíamos referir. Com efeito, nunca se viu tanta troca e partilha de ideias e recursos entre professores nas redes sociais, tantos grupos criados para apoiar as atividades docentes e a sua transição para o online, como por exemplo, o grupo criado no Facebook eLearning Apoio (Cf. <https://www.facebook.com/groups/eLearningApoio/>). Também o grupo de pesquisa em que nos inserimos desenvolveu um Recurso Pedagógico Aberto, dirigido aos professores tendo como objetivo apoiar o desenvolvimento de atividades de avaliação em ambientes digitais, tendo sido consultado por um número significativo de docentes (<https://aulaberta.uab.pt/blocks/catalog/detail.php?id=52>).

Tem sido, efetivamente, um tempo que tem demonstrado a importância da ideia da *docência como coletivo* (NÓVOA, 2009), que tem reforçado a importância das comunidades de prática, que por sua vez, contribuem para o desenvolvimento profissional e reforçam a

identidade docente, permitindo, como referia António Nóvoa (2009), que *os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção* (p.42).

2. Vamos finalmente mudar a Escola?

Procurámos fazer uma análise e uma reflexão sobre a realidade da escola revelada pela pandemia, bem como identificar mudanças que ocorreram e que poderão ser potenciadas e consolidadas no redesenho da escola. No momento atual é realista pensar em propostas e experiências de aprendizagem que se possam adaptar a cenários de aprendizagem presencial descontínua, ou intermitente, pois não sabemos ainda como a evolução da pandemia poderá continuar a condicionar as atividades letivas presenciais. Porém, seja em contextos híbridos, a distância ou presenciais, importa reter e aprofundar alguns dos ganhos que foram conseguidos face à necessidade de desenvolver um ensino remoto com recurso a meios digitais.

A escola, tal como ainda hoje a conhecemos, foi herdada da sociedade industrial, tendo em vista responder às demandas do sistema produtivo da época. A este conceito de Escola associou-se um conjunto de características formais, quer no que se refere à organização e delimitação do espaço, quer no que respeita à definição dos tempos letivos e do conjunto de conhecimentos que eram também eles predefinidos, dando assim origem ao que conhecemos hoje como currículo. Com a emergência e disseminação das tecnologias digitais, a sociedade alterou-se profundamente e alteraram-se também as condições de desenvolvimento das funções sociais da educação. Mudaram também os seus objetivos e a abordagem pedagógica a realizar. A preparação para a vida ativa num mundo de trabalho precário, a volatilidade dos mercados, a construção de competências para atuar num mundo imprevisível e em permanente mudança, requer, há muito, a transformação das pedagogias assentes no modelo transmissivo, que continua a caracterizar os sistemas educativos ocidentais. A escola tem tido muita dificuldade em desprender-se dos esquemas estruturados que herdou da sociedade industrial, mas, como a situação da pandemia veio revelar, é urgente que evolua para modelos mais autónomos e dinâmicos, que privilegiem a iniciativa, a inovação, a participação e a

coresponsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem (FIGUEIREDO, 2016) permitindo o desenvolvimento de novas competências, adaptadas à atual sociedade.

3.1 Formação de professores e “isomorfismo pedagógico”

Demos conta, enquanto docentes a distância, em contexto online, como muitos dos nossos alunos de pós-graduação, grande parte deles professores em diferentes níveis de ensino, sentiram que a sua experiência enquanto alunos nesta modalidade constituiu uma mais-valia e os preparou para enfrentar os desafios do ensino remoto de emergência, ajudando também com a sua experiência os seus colegas e as instituições em que trabalhavam. Estes aspetos vieram também à tona nos testemunhos que recolhemos:

Quando o nosso Governo decidiu encerrar as escolas, senti que era uma grande oportunidade de mudar mentalidades e práticas. (...) Juntando a estes fatores a minha experiência com a Universidade Aberta (ano curricular de Mestrado em Supervisão Pedagógica e prática de Tutoria online na formação de professores), lancei mãos à obra, mesmo antes da Direção da minha escola abordar o assunto. Como a escola tem a plataforma Moodle e, sem saber ainda como iríamos funcionar, preparei os meus alunos, implementando um módulo de ambientação, que chamei semana zero (...) (Professora de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Setúbal, julho de 2020)

Considero-me uma privilegiada, pois estando a frequentar o segundo semestre do Mestrado em Pedagogia do eLearning, pela Universidade Aberta, possuía já conceitos teóricos muito pertinentes e exemplos práticos dos meus professores, que acabei por pôr em prática. (Professora de uma Escola Profissional privada do Distrito de Castelo Branco, outubro de 2020)

Inevitavelmente reforçamos a nossa convicção que o conceito de isomorfismo pedagógico (NIZA, 2009) constitui um aspeto essencial da formação de professores que temos de desenvolver para efetivar a mudança que não podemos continuar a adiar. Este conceito relaciona-se com uma estratégia metodológica que assenta em “*fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores*” (NIZA, 2009, p.352)

Com efeito, não podemos esperar que práticas de formação de professores que são elas próprias assentes em modelos transmissivos, descontextualizadas da realidade das escolas produzam mudanças e proporcionem práticas inovadoras. A formação de professores, seja inicial ou contínua, tem de se constituir ela própria como um modelo de inovação que se apresente como uma referência das mudanças que em teoria temos vindo a proclamar que a escola deve promover.

Temos, escolas de formação de professores, universidades, centros de formação, de incorporar essas mudanças nas nossas práticas de formação, sem o que não podemos esperar que a Escola mude. A este propósito e da necessidade de repensar a formação de professores, António Nóvoa (2017), no texto “Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente” dá-nos conta da evolução dos modelos de formação docente e de como nos anos 80 e 90 do século passado esta formação beneficiou da “universitarização” ao passar a ser assumida pelas universidades.

Tal mudança aproximou a profissão de professor dos espaços académicos e fortaleceu a ligação com a pesquisa. Contudo, tem vindo a crescer o sentimento de distância entre a formação teórica e a realidade das escolas e dos professores. Nesse sentido há que construir programas de formação que restabeleçam a ligação com as escolas e as suas realidades, sem que se perca a dimensão universitária do conhecimento e da sua produção através da pesquisa aplicada.

Há pois que lucidamente procurar realizar um “*diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o desmantelar, mas para nele buscar as forças de transformação*” (NÓVOA, 2017, p.1111). Tal como Nóvoa, acreditamos que é necessário pensar na formação de professores como uma formação profissional universitária, quer isto dizer uma formação que reforce a profissionalidade docente naquilo que ela tem de específico, valorizando os saberes académicos, técnicos e pedagógicos, mas em estreita articulação com o trabalho das comunidades profissionais docentes, de modo a valorizar essa dimensão coletiva da formação que reforça a profissão e vice-versa.

3. Nota final

As crises podem constituir espaços de oportunidade e estímulos para a mudança. Os reflexos da crise pandémica na Escola poderão ser aproveitados para definitivamente “redesenhar a educação”, usando as palavras recentemente proferidas por António Guterres (2020), secretário-Geral da ONU. Como referido no documento da ONU (2020) é necessário reinventar a educação e acelerar as mudanças nos contextos educativos:

Os enormes esforços feitos num curto espaço de tempo para responder aos choques dos sistemas educativos lembram-nos que a mudança é possível. Devemos aproveitar a oportunidade para encontrar novas formas de enfrentar a crise da aprendizagem e trazer um conjunto de soluções anteriormente consideradas difíceis ou impossíveis de implementar (p.4).

Este esforço tem de ser feito por todos nós. E é agora a maior oportunidade que temos para o fazer. Não a podemos perder.

Referências

- AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. Avaliação e Feedback. Desafios Atuais. e-book, *MPV_Inovaç@o*, Universidade Aberta: Lisboa, 2019. Disponível em: <http://abre.ai/akkr>.
- AMANTE, L. et al. Jovens e processos de construção de identidade na rede: O caso do Facebook. *Revista Educação, Formação & Tecnologias. Lisboa*, v.7, n. 2, p. 26-38, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/414>.
- BADIA, A.; GARCIA, C.; MENESES, J. Approaches to teaching online: Exploring factors influencing teachers in a fully online university. *British Journal of Educational Technology* v. 48, n. 6, p. 1193- 1207, 2017.
- BADIA, A. La mediación pedagógica y tecnológica para el desarrollo de competencias. Albert Sangrà (Coord.) *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC: Barcelona, p. 133-149, 2017.
- BAARTMAN, L.K.J, et al. Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, v. 2, p. 114-129, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X0700019X>.
- BERGMAN, J.; SAMS, A. *Sala de Aula Invertida. Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CABRERA, N.; FERNANDÉZ-FERRE, M. Claves para una evaluación en línea. In Albert Sangrà (Coord.) *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC: Barcelona, p. 63-80, 2020.

FIGUEIREDO, A. D. A Pedagogia dos Contextos de Aprendizagem. In *Revista e-curriculum*, São Paulo, PUC/SP, v. 14, n. 3, p. 809-836, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

FIGUEIREDO, A. D. O Imperativo de uma Escola para a Autonomia. *Sinal Aberto, Jornalismo de interesse público*, 2020. Disponível em: <https://www.sinalaberto.pt/o-imperativo-de-uma-escola-para-a-autonomia/>.

GUTERRES, A. ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/08/1722052>. Acesso em: 7 de jul. 2021.

MacLELLAN, E. Authenticity in assessment tasks: a heuristic exploration of academics' perceptions. *Higher Education Research and Development*, v. 23, n. 1, p. 19-33, 2004.

NIZA, S. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, p. 345-362, 2009.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n. 166, p. 1106-1133, out./ dez., 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>.

ONU. Policy Brief: Education During COVID-19 And Beyond. United Nations, 2020. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. Acesso em: 7 de jul. 2021.

PEREIRA, A.; OLIVEIRA, I.; AMANTE, L. Fundamentos da avaliação alternativa digital. In T. Cardoso; A. Pereira; L. Nunes (Eds.) *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*. E-book, LE@D, Universidade Aberta, Lisboa, 2015. Disponível em: <http://twixar.me/S9ZK>.

PANADERO, et al. Using formative assessment to influence self and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, v. 34, p. 535–557, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>.