

7

Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: proposições para a construção de outra escola

José Matias Alves¹

Acreditar que nada vai mudar ou que tudo vai mudar rapidamente são duas ilusões igualmente absurdas. (Nóvoa, 2020)

Está muy claro que solo nos podemos salvar juntos. (Santos Guerra, 2021)

1. Organizamos o presente texto em duas sequências principais: na primeira procuramos sistematizar os efeitos da pandemia em termos sociais, territoriais, organizacionais, profissionais e pessoais procurando averiguar os prováveis impactos nas 4 finalidades maiores da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Delors/UNESCO, 1996). De algum modo, procuramos rastrear os efeitos “da cruel pedagogia do vírus” (Santos, 2020); na segunda, fazemos o esboço da escolarização desejável e possível num cenário pós-pandémico.

A metodologia de escrita que se adota assume, na primeira parte do texto, uma natureza, em regra, tópica e telegráfica, instituindo-se como uma carta de navegação que os leitores percorrerão e aprofundarão conforme for seu entendimento e interesse.

2. Os efeitos da pandemia em termos sociais

2.1. Como se sabe, o encerramento das escolas e a generalização do “ensino remoto de emergência” provocou um incremento da visibilidade social das desigualdades e assimetrias face ao acesso, à frequência e ao sucesso educativo. É certo que estas desigualdades já existiam, mas a crise tonou-as mais claras, extensas e evidentes.

2.2. Simultaneamente, a obrigação de se ficar “fechado em casa” criou um sentimento e uma prática de celularização social, gerou sentimentos de angústia e solidão existencial, obrigou a viver uma vida na distância e na privação dos outros.

2.3. Esta ausência do outro gerou o sentimento de saudade da “escola presencial” e vontade de um regresso a um futuro de convivialidade e de rosto humano. Como veremos, esta saudade de um regresso ao futuro presencial não pode

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa.

ser entendida como um regresso ao passado. Porque o passado, na excelência da exposição, passividade, alheamento, “abandono escolar oculto” (Oliveira, 2019) não pode ser desejado e perseguido.

2.4. A escolarização forçada em casa veio acentuar a centralidade da escola na construção da identidade pessoal e social e o lugar imprescindível dos professores na construção de um futuro mais interativo, mais participativo, mais autoral, mais relacional.

2.5. A privação do outro reforçou a ideia-chave de que a escola é uma agência essencial para viabilizar a aprendizagem do “viver juntos” e construir uma vida mais comum, mais societária, mais solidária.

3. Dimensão territorial

Em termos territoriais, a emergência que a todos interpelou provocou também alguns efeitos óbvios.

3.1. Desde logo, face à dimensão do desafio, todas as redes de colaboração intramunicipal terão sido ativadas para cuidar das pessoas em casa: os municípios e as juntas de freguesia e outras instituições de solidariedade social participaram no esforço conjunto de fazer chegar às casas das pessoas carenciadas alimento e meios didáticos, tecnológicos ou artesanais.

3.2. O reforço da disponibilização de meios/equipamentos tecnológicos para minorar as desigualdades de acesso à educação obrigou a um diagnóstico rápido de quem estava *out* nos processos de aprendizagem, tendo sido disponibilizados, em larga escala computadores, ligações à *net*, ou mesmo materiais impressos.

3.3. Dado o isolamento social, foi também notório o reforço da “*proximidade a distância*” através de comunicação via telemóvel, e uso mais intensivo das plataformas digitais, deslocalizadas pelas escolas e pelos municípios. Como refere Bolívar (2021: 69):

Como se ha mostrado en las mejores experiencias con la pandemia, en una visión ampliada (distribuida o colectiva), se extiende – en redes – a otras escuelas, al contexto local, familiar y a la comunidad. La colaboración entre centros escolares y los entes locales para articular redes interconectadas, orientadas a intercambiar buenos modos de hacer escuela, para avanzar hacia el desarrollo de proyectos educativos comunitarios.

4. Organizacionais

No domínio organizacional, ao nível da organização dos estabelecimentos de ensino e no campo específico dos mega-agrupamentos, houve múltiplos impactos: os edifícios ficaram quase vazios, os alunos e os professores ficaram retidos em casa, e as lideranças tiveram de reorganizar tempos, ativar plataformas que permitissem a exposição e a interação digital. Em síntese, neste nível:

4.1. A aprendizagem em casa obrigou à seleção, montagem e ativação de dispositivos tecnológicos que permitissem a comunicação biunívoca, a interação entre os alunos, à refeitura de horários para tempos síncronos e assíncronos, sendo aqui de destacar a centralidade das lideranças escolares.

4.2. Os professores tiveram de rapidamente colocar-se frente às câmaras dos seus computadores (em regra, pessoais e colocados ao serviço público) e obter uma formação mínima e rápida “on the job”, que é, provavelmente, a formação mais eficaz, porque responde a questões concretas emergentes da ação.

4.3. Nesta emergência, houve certamente uma pluralidade de pedagogias em ação e competição: o recurso a pedagogias contíguas (ou mesmo replicadas do ensino presencial) fundadas na exposição e no ditado da matéria, no treino, até ao recurso a pedagogias da participação, da pesquisa, e modalidades diversas de fazer aprender os alunos conjugando regimes síncronos e assíncronos. Poderá, provavelmente, afirmar-se com base em algumas evidências empíricas, que foi um tempo de assimetrias e diversidades, de excesso e esgotamento de alunos e professores.

4.4. Nestes tempos de isolamento forçado, a vida das pessoas foi obrigada a refugiar-se em confinamentos interiores e restritos e as distâncias sociais, físicas e psicológicas entre as pessoas ganharam peso e densidade. A ausência de rosto (tapado com máscaras) dificultou a interação através do olhar e dificultou a compreensão do estado de espírito das pessoas.

4.5. Mesmo nos cenários do regresso à escola presencial, o funcionamento em “bolhas” restringiu contactos e interações, a privação de recreios e a permanência em contínuo dentro das salas de aula criou sentimentos de mal-estar e angústia que necessariamente colocaram em crise a convivência, a comunicação e as interações entre os pares e, em última instância, as aprendizagens de diferente natureza.

Mas nestes cenários, parece existir uma evidência clara:

Más que el sistema o las políticas, son las escuelas las que han dado las mejores respuestas, según han entendido sus equipos directivos de acuerdo con sus situaciones singulares. Por eso, incrementar y favorecer la autonomía de los centros, siempre acompañada de recursos (humanos y materiales), es una vía privilegiada para hacer fuerte el sistema educativo. Sucesivamente irán apareciendo prácticas y experiencias escolares, en vinculación con sus comunidades respectivas y contexto local, que evidencian respuestas y vías de futuro. (Bolívar, 2021: 70)

5. Profissionais

No campo profissional, os professores, quando fechados em casa, foram obrigados a viver num conflito de papéis que certamente terá afetado, em graus diversos, a coabitação das várias identidades (ser pai/mãe, professor...).

5.1. Dada a grande instabilidade do risco e da doença que obrigou a frequentes reconfigurações dos grupos de aprendizagem, as pessoas tiveram de viver as vidas pessoais e profissionais sob o signo da incerteza, da imprevisibilidade e da urgência. A esta circunstância bem se poderia aplicar a problemática do livro de Philippe Perrenoud *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (Perrenoud, 2001). Esta manifestação também se relaciona com a incerteza face às aprendizagens reais dos alunos, a dificuldade de ativação de processos eficazes de *feedback* e precariedade da relação pedagógica dado o frequente *desligamento das câmaras* e os alunos aparecerem representados com um nome num quadrado negro, tanto podendo estar *on* como *out*.

5.2. Para além da incerteza e da urgência, verificou-se uma clara intensificação (e complexificação) do trabalho docente: as planificações tiveram de ser refeitas, novos recursos pedagógicos tiveram de ser procurados e/ou construídos, os métodos de trabalho tiveram de ser reequacionados, as técnicas e instrumentos de avaliação tiveram de ser revistos e refeitos, mesmo que se tivessem mantido os padrões prévios dos testes (perfeitamente desaconselháveis neste contexto).

5.3. Esta intensificação do trabalho e o regime da sua prestação reforçaram, provavelmente, a tendência para um esgotamento profissional o que, cruzado com o nível de envelhecimento da classe docente, terá gerado situações críticas de ausência e turbulência psicológica, agravando a solidão (e sofrimento) profissional.

5.4. Paradoxalmente, a situação crítica acabada de enunciar, também induziu a um certo incremento de um “profissionalismo interativo” (Hargreaves e Fullan, 2012), ainda que operacionalizado a distância, revelando o que Dias Figueiredo anotou: “essa é talvez uma das consequências mais positivas do ensino remoto de emergência: a descoberta de que os professores portugueses conseguem mobilizar-se massivamente para construir excelência pedagógica.” (Figueiredo, 2021a: 7). Também António Nóvoa reitera a mesma ideia quando afirma

O melhor foram as reações de muitos professores que, em condições difíceis, conseguiram inventar respostas úteis e pedagogicamente consistentes, através de dinâmicas de colaboração dentro e fora das escolas. A Unesco identificou e divulgou essas experiências, que constituem uma base importante para repensar o ensino e o trabalho docente. (Nóvoa, 2020)

5.5. No campo das pedagogias, e retomando (parcialmente) a tipologia de Dias Figueiredo (2021a), este foi um tempo da coexistência de um mapa heterogéneo de pedagogias em ação. As pedagogias da exposição, da explicação (tendencialmente uniforme), do treino (provavelmente as mais extensivas e presentes) em conjugação com as pedagogias mais promissoras da *emancipação, da socialização, da pesquisa, do projeto* (*Ibidem*: 8 ss).

6. Pessoais

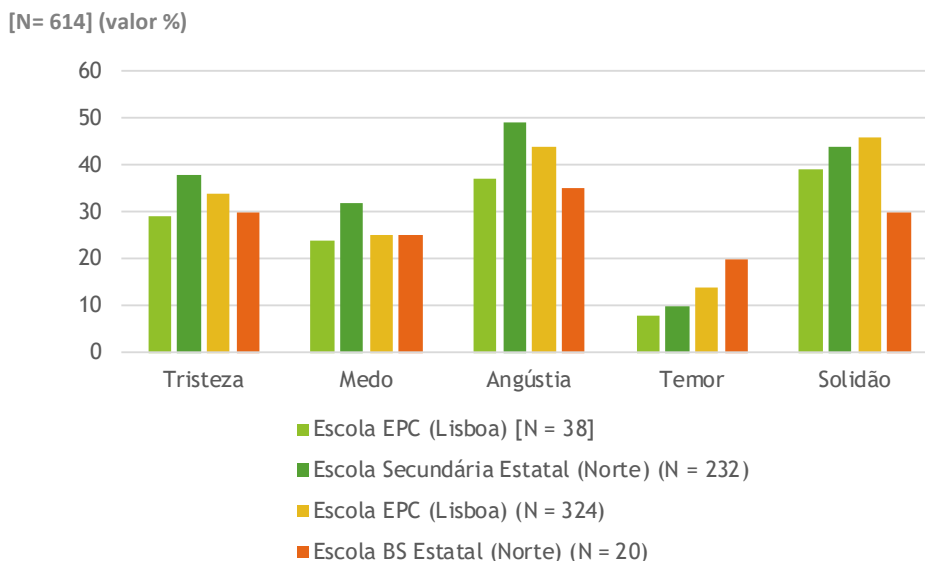
No campo pessoal são notórios diversos sentimentos e sensações caóticas gerados por uma alteração radical dos modos de vida pessoal, social e profissional. Destacamos os seguintes tópicos:

6.1. Esvatimento e diluição de fronteiras trabalho/casa/trabalho. Se bem que o trânsito entre fronteiras possa gerar um grande potencial de aprendizagem entre o dentro e o fora (da escola e da sala de aula), como mostrou Isabel Lage (Lage, 2019), é também certo que a ausência de fronteira de espaços, de tempos, de horários, de funções (pessoais e profissionais) gera situações de crise de identidade e um mal-estar pessoal e profissional.

6.2. A sensação de se estar prisioneiro dentro da própria casa acabou também por fazer da casa um lugar de proteção e opressão, muitas vezes difícil de conciliar. Os sentimentos de solidão e angústia existencial pela obrigatória privação dos outros é outra ferida gerada pela pandemia.

6.3. No campo dos sentimentos experienciados pelos alunos, em estudo realizado em 4 escolas (fevereiro de 2021), sobressaem, sobretudo sentimentos negativos relacionados com a angústia, a solidão e a tristeza (Alves, 2021b).

Figura 1. Sentimentos negativos referidos pelos alunos

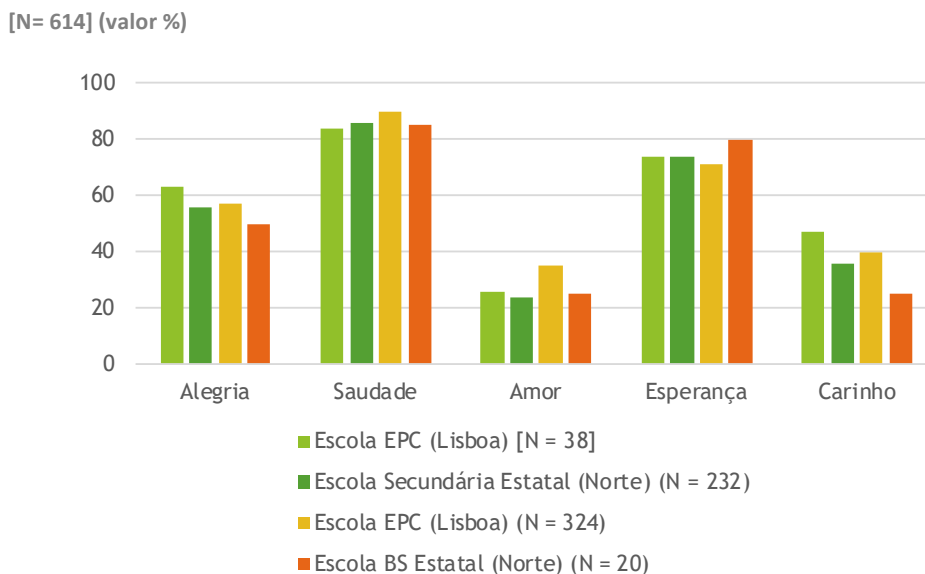


Nota: EPC: Ensino Particular e Cooperativo; BS: Básico e Secundário

Fonte: Alves, 2021b

6.4. Não deixa, contudo, de se notar que os mesmos respondentes também referenciam, em menor número, alguns sentimentos “positivos”, com destaque para a saudade de um passado em que podiam viver juntos e de um futuro em que sonhavam um regresso a uma vida em comunidade.

Figura 2. Sentimentos positivos referidos pelos alunos



Nota: EPC: Ensino Particular e Cooperativo; BS: Básico e Secundário

Fonte: Alves, 2021b

7. As aprendizagens no domínio cognitivo, emocional, relacional

7.1. No campo específico das aprendizagens curricularmente prescritas, regista-se a redução e a precariedade resultante deste modo de ensinar remotamente. Como é referido pelo IAVE, em estudo realizado,

(...) a uma amostra de **23.338** alunos dos 3º, 6º e 9º anos de escolaridade, tendo avaliado competências e literacias de leitura, científica, matemática e de informação. Os resultados mostram maiores dificuldades no 6º e 9º anos e melhores resultados no 3º ano.

No 6º e 9º anos menos de metade dos alunos mostrou ter o nível de conhecimentos elementares esperado. Os alunos do 6º ano foram os que registaram pior desempenho nas três literacias avaliadas. A Matemática continua a ser a área que regista piores resultados. (IAVE, 2021)

Sendo esta a tendência “científica” e geral, importa, no entanto, reter duas observações que se nos afiguram importantes. Em estudo de caso múltiplo que envolveu 614 alunos dos 9º e 10º anos, realizado em fevereiro de 2021 (Alves, 2021b), a grande maioria dos alunos regista a perceção de que aprendeu menos no ensino remoto de emergência, havendo uma percentagem não negligenciável de alunos (cerca de 15%) que afirma que aprendeu mais porque se sentiu mais livre, menos constrangido e mais autónomo. E este provável efeito paradoxal não pode deixar de ser convocado quando vivermos num tempo e numa escolarização pós-pandémica.

Cenários para as mudanças desejáveis e possíveis

Como tese geral, afirmamos que o regresso à escola presencial não pode significar um regresso à escola normal, normalizada, uniformizada. Não pode significar voltar ao “currículo único pronto a vestir”; não pode significar dar o “mesmo a todos no mesmo espaço e no mesmo tempo, não pode prevalecer a ideia do “ensinar a todos como se todos fossem um” que vem já do tempo de La Salle (1993) e Coménio (2015), com a arte do ensinar tudo a todos, e que António Nóvoa também retoma:

(...) o segundo problema era aquela sensação, sobretudo entre aqueles que gostam da escola, dos professores e da pedagogia, dentre os quais eu me incluo, de que o modelo escolar já não servia. Há um colega que fala do “undismo” da educação: um edifício, uma sala de aula, um professor, uma disciplina, uma hora. A pandemia não provocou esse problema, ela revelou. Num certo sentido, tornou mais nítidos esses dois problemas: não estamos a chegar a todas as crianças e, mesmo aquelas que estamos a chegar, esta escola já não serve. A pandemia vai obrigar-nos a mudanças. (Nóvoa, 2021, sp)

Como refere a Direção-Geral de Educação (DGE),

Os problemas [os efeitos] identificados exigem decisões e medidas educativas audazes para que todos os alunos tenham reais oportunidades para aprender, prosseguindo os seus percursos escolares. Agir já é crucial para o desenvolvimento inclusivo e integrado de todos os alunos, sobretudo aqueles que mais severamente foram atingidos, tendo como referencial o perfil de competências, princípios e valores à saída da escolaridade obrigatória. (Verdasca (Coord.), 2021)

A mesma entidade define um rumo que não pode deixar de ser valorizado e aplaudido,

Definir, em articulação com as escolas, uma política que apoie a formação e o desenvolvimento das lideranças escolares, de topo e intermédias, nos domínios com maior relevância para o apoio e para a melhoria das aprendizagens, do sucesso educativo, da inclusão e do bem-estar dos alunos e da comunidade educativa. (Verdasca (Coord.), 2021)

E mais concretamente,

Estimular a criação de ambientes educativos promotores de aprendizagem, saúde física e psicológica, bem-estar, diversidade, proteção social e inclusão, enquanto áreas prioritárias no regresso à escola presencial, tendo em conta os desafios que a pandemia tem vindo a colocar aos novos modos de interação pedagógica e na forma como se repercutirão no(s) próximo(s) ano(s) letivos. (Verdasca (Coord.), 2021)

A DGE avança, também, com um conjunto de princípios, teoricamente incontestáveis:

- I. Princípio da equidade, inclusão e qualidade das aprendizagens.
- II. Princípio das literacias como aprendizagens estruturantes.
- III. Princípio do desenvolvimento profissional contínuo
- IV. Princípio da autonomia das escolas e dos professores.
- V. Princípio da subsidiariedade educativa

- VI. Princípio da territorialização das políticas educativas.
- VII. Princípio da monitorização e avaliação das e para as aprendizagens
- VIII. Princípio do compromisso ético e deontológico na gestão de recursos

Os objetivos e os princípios merecem reconhecimento e aplauso. E até os roteiros para a ação pedagógica e organizacional revelam um persistente e meritório esforço de mostrar horizontes e possibilidades de renovação da ação que muitas escolas têm já empreendido (<https://escolamais.dge.mec.pt/>). O problema reside nos modos da ação concreta, da articulação das estratégias das diversas entidades centrais, na relação efetiva com as escolas e os municípios, na promoção e prática efetiva destes princípios, na articulação e conjugação local de políticas e recursos. Pensamos, aliás, que é urgente rever a Lei Orgânica do Ministério da Educação pois o modelo estruturalmente instituído é claramente anacrónico e gerador de ineficácia na ação. Que sentido tem uma *Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares* com as suas estruturas regionais subalternizadas e sem qualquer poder de deliberação? Mas esta estrutura dirige as escolas? Deve dirigir as escolas? Que sentido faz uma Direção-Geral de Educação despojada de uma presença e orientação efetiva no terreno? Que sentido faz uma Direção-Geral da Administração Educativa com uma tutela sobre as direções das escolas, formação de diretores, recrutamento e colocação de professores?

A estrutura central do Ministério da Educação [para já não falarmos da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, transformada num órgão totalmente dependente do poder político, sem agenda própria, que teria de ser naturalmente fundada na lei, mas antes convertida num instrumento de controlo e atemorização das escolas, para que sigam as orientações da tutela, mesmo quando ilegítimas ou ilegais] é uma manta de retalhos, exemplo maior de um “sistema debilmente articulado” que só pode gerar ineficácia na ação e comprometer os belos e louváveis princípios e objetivos enunciados.

Este agir na urgência requer uma visão mais estruturante, sintonizada, ecológica e global, exige a instituição de uma outra *gramática organizacional*. Como afirmámos já (Alves, 2021a: 30),

(...) a metamorfose generativa precisa de alterações ao nível da estrutura organizacional (modos de organizar os alunos, modos de organizar o serviço docente, modos de exercer a docência e de induzir a discência, modos de exercício das lideranças, modos de planear as aprendizagens, modos de organizar tempos e espaços, modos de pensar e praticar a avaliação pedagógica). Isto significa que a mudança requer um projeto global, integrado, sistémico, disruptivo, negociado, participado e não pode ser concretizado através de uma deliberação e de uma ação individual. Precisa, pois, da convergência das partes na configuração de um todo solidário.

Como referenciámos, há 13 variáveis-chave da nova gramática e que retomamos telegraficamente (Alves, 2021a: 25-48):

i) a autonomia organizacional para além da ficção, ii) uma prática profissional docente mais autónoma, colaborativa, interativa, deliberativa, comprometida e responsável, iii) um recrutamento profissional mais alinhado com os projetos educativos das escolas e em que as escolas tenham poder de decisão, iv) uma gestão e uma liderança escolar mais profissional (democrática e responsável) e inscrita no território, v) um currículo essencial, mais flexível e contextualizado, vi) Um agrupamento de alunos mais flexível (para além do ano, para além do ciclo), vii) organização da docência em equipas educativas e afetação desses professores aos mesmos alunos, viii) espaços despadronizados, fora das Aulas Normais, de configurações diversas, ix) Tempos de aprendizagem fora dos lugares-comuns, ao serviço de aprendizagens, x) Lideranças focalizadas nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da comunidade profissional, xi) Intervisão e supervisão sistemática das práticas pedagógicas (em articulação com as práticas de equipa educativa e trabalho colaborativo), xii) Estratégias de ensino fundadas numa pedagogia da pesquisa, da produção, do debate, xiii) Avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos, como missão primeira.

Pensamos que o regresso à escola presencial deveria investir nesta metamorfose estrutural e organizacional, até porque já vimos e mostramos essas possibilidades (Alves e Cabral, 2107). Também António Dias de Figueiredo (Figueiredo, 2021b) sustenta, neste alinhamento, que há transformações rápidas (dotação de equipamentos, redes...) que pouco ou nada alteram de relevante, sendo necessário investir numa transformação organizacional (ao nível dos espaços, tempos, currículos, pedagogias e equipamentos), cultural e pedagógica (pedagogias da explicação, da pesquisa, do treino, da socialização, de projeto, de emancipação).

Para não nos repetirmos, elencamos, neste texto, 5 dimensões que importa visitar:

1. Clarificação da missão da escola e do professor e criação de referenciais comuns

Este é um tópico antigo, mas ainda não cumprido em numerosas situações e circunstâncias. É preciso ver, imaginar, agir aos vários níveis do sistema educativo de modo a que as instituições (centrais e locais) e as pessoas que trabalham nas escolas vejam e pratiquem o que prescreve a Lei de Bases do Sistema Educativo [Lei 46/86, de 14 de outubro], nomeadamente, nos seus princípios gerais (artigo 2º):

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

[...]

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

E nos seus princípios organizativos (artigo 3º):

[...]

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

[...]

E ainda o nº 2 do artigo 8º que nunca foi tido em consideração prática:

2 - A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

Sempre prevalecendo a norma da sequencialidade regressiva muito determinada pelo ensino superior e pelo regime de acesso a este nível de ensino que vem contaminando toda a lógica de aprendizagem, de liberdade, autonomia e emancipação que deveriam nortear as práticas educativas desde o jardim de infância até ao ensino superior.

Como refere Lewis (2021: 1) “We need to begin with a focus on how the organization is fulfilling its mission in and through the efforts of its people” e designadamente inventariar e aferir crenças, valores e dinâmicas organizacionais que possam dar sentido e direcção consistente a um sistema, não raras vezes ambíguo, paradoxal e anárquico.

É imperativo ver os modos de cumprir e fazer cumprir a Lei fundamental do país no campo da educação, e imaginar as possíveis saídas dos labirintos onde nos vamos perdendo, passando naturalmente pela formação inicial e contínua dos professores, pela organização das escolas e agrupamentos, pela ação das lideranças de topo e pelas lideranças intermédias, pela instituição de um renovado sistema de avaliação e de responsabilidade profissional.

Mas, para além da Lei de Bases, importa ter presente que a missão central da escola é fazer aprender todos os alunos, mesmo os que não querem aprender o que a escola lhes quer ensinar, seguindo um referencial que continua perfeitamente atual e que a Comissão de *sábios* da UNESCO fixou como finalidades maiores dos sistemas de educação: “aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver” (Delors, 1998).

É provável que os projetos de escola/agrupamentos fixem estes referenciais e estes desígnios, mas é incerto que os cumpram, a começar pelo projeto educativo nacional corporizado nas leis da república, fazendo lembrar a célebre denúncia de António Nóvoa de que vivemos sob o signo do excesso de discursos e de pobreza de práticas (Nóvoa, 1999). E, portanto, a grande questão problema é *como fazer com que os atores cumpram o seu dever de seguir o espírito das leis* e o seu dever profissional de gerar o máximo de aprendizagens possíveis em cada um dos seus alunos, considerando os seus contextos específicos de ação. Porque sem este entendimento e prática comum de ações educativas coerentes e congruentes, a aspiração de sucesso para todos não passará disso mesmo: uma aspiração sem fundamento.

2. Autonomia e liberdade territorial e organizacional

Clarificadas a missão e a visão de cada escola, de cada professor, grupo disciplinar e departamento, precisamos de descobrir as fórmulas de ativar a *vontade da autonomia e da liberdade* profissional, organizacional e territorial. Estes níveis de autonomia e de liberdade têm de ser conjugados e articulados pois podem e devem coexistir numa lógica de colaboração e complementaridade.

Como refere Nóvoa (2020),

Duas perguntas principais marcam o ritmo das interrogações pedagógicas do nosso tempo: como construir um ambiente educativo estimulante? Como entrelaçar o trabalho educativo dentro e fora das escolas?

E o mesmo autor responde:

À primeira pergunta responde-se com a metáfora da *biblioteca*. O novo ambiente escolar será parecido com uma grande biblioteca, na qual os alunos podem estudar, sozinhos ou em grupo, podem aceder e construir o conhecimento com o apoio dos seus professores, podem realizar projetos de trabalho e de pesquisa... A pandemia mostrou que não se aprende apenas através de aulas.

À segunda pergunta responde-se com a metáfora da *cidade*. Há 50 anos, uma geração notável de educadores construiu duas utopias: a educação faz-se em todos os tempos e em todos os espaços. A primeira, deu lugar à educação permanente, à educação ao longo da vida, que se tornou o mantra dos discursos e das políticas. A segunda, ficou largamente por cumprir, até que a pandemia mostrou que não se aprende apenas dentro das escolas. A educação faz-se em todos os espaços, na cidade.

Nas mãos de professores e alunos, com sensibilidade e tato pedagógico, o digital pode ser um instrumento importante para apoiar as mudanças necessárias na educação e no ensino.

Esta segunda resposta leva-nos a sustentar a imperatividade de vermos as *vantagens* da territorialização e da regulação sociocomunitária da educação (Barroso, 2018), do trabalho em rede, da construção ativa de comunidades de aprendizagem que dialogam, interagem, partilham horizontes e recursos. O exemplo do PIICIE [Programa Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar] que esteve em curso no âmbito das CIM e das Áreas Metropolitanas do Porto e Lisboa é uma boa referência para se revitalizarem os projetos educativos locais, e se ativarem os conselhos municipais de educação que foram muito maltratados pela última alteração legislativa que, na prática, os escolarizou e tornou inoperativos.

A par desta inscrição profissional, organizacional e territorial

Precisamos de construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação. Nesse sentido, a metáfora do *celular* [telemóvel, do digital] é mais inspiradora do que a metáfora do *quadro-negro*. (Nóvoa, 2020)

De facto, nós já sabíamos que o quadro negro era fixo, vazio, hierárquico, vertical, instrumento de uma pedagogia fundamentalmente expositiva e explicativa. E que os quadros digitais dos telemóveis são móveis, cheios de informação e conexões de redes, horizontais, podendo ser instrumentos de uma pedagogia de comunicação, de pesquisa, de trabalho colaborativo.

3. Menos tempo de ensino uniforme | mais tempo de aprendizagem plural

Não podemos regressar ao tempo do “ensinar a todos como se todos fossem um só”. Não podemos eleger a aula para a exposição e o ditado do manual ou do programa. Precisamos de revolucionar os modos de trabalho docente e discente. E aqui entram os *novos espaços e ambientes educativos, tempos mais largos e abertos, novas tecnologias para acesso a informação, agrupamentos flexíveis e variados de alunos, equipas educativas que façam a gestão das aprendizagens dos alunos*, novas práticas curriculares que integrem e articulem conhecimentos. E sobretudo novas pedagogias.

4. Pedagogias do pensar, do *design*, do participar e do fazer

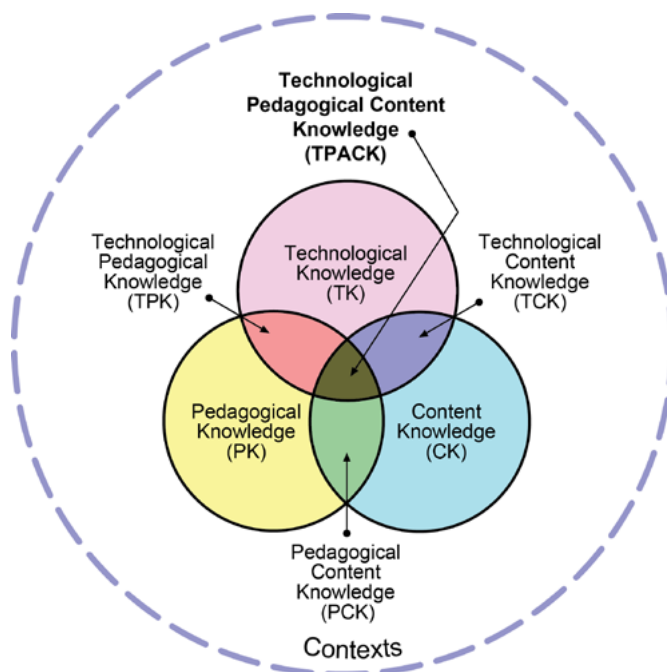
Como refere Dias Figueiredo (Figueiredo, 2011), precisamos de um mapa de pedagogias que ajude a reinventar a escola e centrá-la nas pessoas que aprendem. E de entre elas, assumem destaque as pedagogias de projeto:

As pedagogias de projeto incluem hoje quatro modalidades distintas, que se sobrepõem parcialmente: as pedagogias da criação, que incentivam o uso livre da criatividade; a aprendizagem baseada em projectos (*project-based learning*), uma das práticas pedagógicas mais promissoras da atualidade; as pedagogias do pensamento de *designer* (*design thinking*) que progridem por aproximações sucessivas segundo percursos de síntese que conciliam as partes e o todo; e as pedagogias do fazer, geralmente desenvolvidas em espaços de fabricação (*makerspaces*), hoje muito populares em projetos de informática e robótica, mas que se prestam a grande variedade de temáticas, tanto das tecnologias como das artes e das humanidades. (Figueiredo, 2021a: 10)

5. Ligar conhecimentos-conteúdos, tecnologia e pedagogia – para ativar aprendizagens

Um dos graves problemas da *ordem escolar* é a separação e a segmentação. Tudo na escola está tendencialmente desconectado: as disciplinas, os espaços, os tempos, os alunos (em anos e turmas), os professores (em grupos e departamentos), a organização escolar e as famílias, as escolas e os contextos. Precisamos de uma visão que articule e integre conhecimentos de 3 áreas essenciais: o currículo [os conhecimentos científicos, as capacidades e as atitudes], a tecnologia e a pedagogia, assumindo-se aqui a sua função maior de gerar a sede e a fome de aprender, ligando o conhecimento aos contextos, explicitando a sua relevância pessoal e social, convocando o aluno para não ser mero depósito ou consumidor de matéria já *mastigada*, mas ator e autor dos seus percursos de vida. O mapa de Koehler & Mishra infra apresentado pode ser uma boa forma de vermos esta articulação.

Figura 3. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)



Fonte: Koehler & Mishra, 2006

Precisamos de articulações, interseções, diálogos inter e transdisciplinares, modos de trabalho docente e discente que façam da colaboração, dos desafios, da procura e da pesquisa a rosa-dos-ventos da ação educativa.

Conclusão

Como afirmamos noutra lugar (Palmeirão e Alves, 2021: 4),

No tempo da “plataformização” da sociedade (Dijck, Poell e Waal, 2018), das trajetórias incertas, e da emergência de novos problemas (que vão convivendo com os antigos que não conseguimos ainda resolver), é expeável e desejável que a escola e a educação se movam, progressivamente, seguindo a lógica das organizações autónomas, flexíveis e geradoras de trajetos capazes de incluir e ensinar todos os alunos. Neste movimento, a escola, se quiser sobreviver e liderar dinâmicas de metamorfose societal, tem de impulsionar e desenvolver processos e estratégias de aprendizagem plurais, cujo sentido é ativar a capacidade de pensamento dos alunos e a criação de efetivas comunidades de aprendizagem (Aubert *et al.*, 2016; Bolivar, 2003).

A experiência pandémica mostrou a importância de comunicar clara e consistentemente o que deve ser ensinado e realizado. Evocando Nóvoa (2010), que neste passo convoca Olivier Reboul,

(...) deve ser ensinado na escola tudo o que une e tudo o que liberta. O que une é aquilo que integra cada indivíduo num espaço de cultura, em determinada comunidade: a Língua, as Artes Plásticas, a Música, a História etc. Já o que liberta é o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio. Estão nessa categoria a Matemática, as Ciências, a Filosofia etc. Com base nesse princípio, podemos seleccionar o que é mais importante e o que é acessório na Educação das crianças.

E neste regresso a um tempo novo, faz sentido relevar o empoderamento do trabalho dos professores, o potencial da sua interação e colaboração, os ambientes de trabalho, o bem-estar pessoal e profissional, e a centralidade que as lideranças de topo e intermédias neste fazer mover as pessoas, neste articular de visões e missões, neste mobilizar de recursos, nesta construção de comunidades educativas mais livres, mais autónomas e mais inclusivas.

Aliás, são estas as linhas de força da publicação da OCDE (2021). Nas palavras de Andreas Schleicher (OCDE, 2021, p. 5),

A lesson from the pandemic is that teachers need to feel empowered to exert their professionalism in the use of technology as part of their teaching. This also involves the integration of technology in all teacher training courses, and more collaborative platforms and professional learning projects enabling teachers to develop their digital pedagogical competences through a peer learning process.

[...]

The pandemic has also shown that education systems need to have a strong digital learning infrastructure. This infrastructure is best developed and implemented in collaboration with the teaching profession. Effective and inclusive digital platforms should offer valuable resources for in-school and out-of-school learning...

[...]

Across societies, the pandemic has demonstrated the importance of frontline capacity and leadership of change at every layer of the system. Central to education recovery programmes should be a focus on supporting a teaching profession that is actively engaged in the design of learning environments and public policy, in the advancement of professional practice, and in creating a stronger professional work organisation.

Terminamos esta *revisão* com um inspirado pensamento de Dias Figueiredo:

William Gibson, o celebrado autor da novela *Neuromancer*, que lançou nos anos oitenta o conceito de Ciberespaço, foi considerado um dos grandes visionários do futuro digital. Curiosamente, nas sessões em que lhe perguntavam quando chegaria esse futuro, respondia: “o futuro já chegou - só que está mal distribuído”. A educação é hoje um dos domínios onde esta observação se aplica com mais verdade, não apenas pelo que respeita às tecnologias, mas sobretudo pelo que se refere às pedagogias: sabe-se hoje muito sobre educação e pedagogia, mas as pedagogias usadas nas escolas são uma fração infinitesimal das que seria possível e desejável explorar. Alguns professores, em algumas escolas portuguesas, usam já com desenvoltura as pedagogias do futuro. O que falta é generalizar essas pedagogias à realidade escolar nacional. Se o sistema e as escolas conseguirem promover essa transformação pedagógica, poderemos estar certos de que a transformação digital acontecerá naturalmente por si própria. (Figueiredo, 2021a: 11)

A par de uma gramática generativa e transformacional de natureza mais estrutural, este é, sem dúvida, um horizonte que não podemos deixar de prosseguir e de construir de forma comprometida e colaborativa.

Referências

- Alves, J. M. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível: mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2021a). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento – Escolas em tempos de Incerteza*. Porto: Católica Editora. pp. 25-48. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/educacao/3077-mudanca-em-movimento.html>
- Alves, J. M. (2021b). *O que pensam e sentem os alunos fechados em casa*. [no prelo]
- Aubert, J., Flecha, A., Garcia, L., Fecha, R. & Racionero, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na sociedade de informação*. S. Carlos: EDUFSCar.
- Barroso, J. (2018). Descentralização, territorialização e regulação sociocomunitária da educação. In: *RAEP, revista de administração e emprego público*, nº 4 - abril 2018, pp. 7-29.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolivar, A (2021). Liderazgo-educativo-y-gestion-escolar. *Revista de Estudios Historicos*, Outubro 2021, pp. 69-70.
- Coménio, J. (2015). *Didáctica Magna*. Lisboa: Gulbenkian [ed. original 1657]
- Delors, J./ UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA
- Figueiredo, A. (2021a). Que Educação para a Era Pós-COVID-19? Por uma transformação pedagógica. *Diversidades*. 58, janeiro-junho, pp. 7-11.
- Figueiredo, A. (2021b). *Transformação Digital e Inovação em Educação*. Conferência apresentada EDUsummit, Outubro 2021. https://www.researchgate.net/publication/355030089_Transformacao_Digital_e_Inovacao_em_Educacao, consultado em 9 de outubro de 2021
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- IAVE (2021). Estudo Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados. Lisboa: ME. <https://iave.pt/novidades/estudo-diagnostico/>
- La Salle, J. B (1993). *Collection of Various Short Treatises*. Edited by Daniel Burke, FSC La Salle University, Philadelphia [edição original 1711]
- Lage, I. (2019). *As fronteiras da sala de aula: elementos para uma pedagogia da metamorfose*. Porto: FEP. (Tese de doutoramento)
- Lewis, J. (2021) The Leverage Point for Organizational Change: Aging Organizations Should Look to their People. *Academia Letters*, June 2021
- ME-DGE (2021). Apoio ao Desenvolvimento das Aprendizagens e ao Desenvolvimento Socioemocional e do Bem-Estar durante e pós-Pandemia. <https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-10/RelatorioGrupoTrabalhoDespacho38662021.pdf>
- Nóvoa, A. (1999) Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* 25 (1) Jun 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Nóvoa, A. (2010) António Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola. Consulta online, 25 de agosto de 21, <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antonio-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devem-ser-prioritarios-na-escola>
- Nóvoa, A. (2020) E agora, Escola. *Jornal USP*, 19 de agosto de 2020, <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/?fbclid=IwAR2BqX6kpiXk6afjMPLWsuTib35R6otvRzLksDznWa4HQBDWwcWMLJJhBJA>
- Nóvoa, A. (2021). António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir, Entrevista, *Revista Educação online*, 25 de junho, <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>, consultado em 22 de outubro 2021.
- OCDE (2021). *The state of global education - 18 Months into the Pandemic*. Paris: OCDE.
- Oliveira, A. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. (Tese de doutoramento em Ciências da Educação) <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/29064>
- Palmeirão, C & Alves, J. (2021) (Org). *Mudança em movimento. Escolas em tempo de incerteza*. Porto: Católica Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina. <https://jornalistaslivres.org/boaventura-de-sousa-santos-a-cruel-pedagogia-do-virus/>, acedido a 5 de outubro de 2021
- Santos Guerra, M. (2021). *Una pantalla no es una escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens (em publicação).