



Estado da Educação 2020

Edição 2021



CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

The background features several thick, curved red lines that sweep across the page from the top and left towards the bottom right. These lines vary in thickness and curvature, creating a dynamic, abstract pattern. The text is positioned in the upper right quadrant, partially overlapping the lines.

**Estado da
Educação 2020**

Edição 2021

In memoriam de Paula Félix

Título: *Estado da Educação 2020*

Direção: Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:

Ana Margarida Rodrigues, Ana Maria Canelas, António Dias, Carmo Gregório, Conceição Gonçalves, Ercília Faria, Fernanda Bertinetti, Rute Perdigão e Vanda Lourenço

Secretariado: Cristina Brandão e Rita Vinhas

Serviços administrativos e financeiros: Paula Barros

Expedição: Ana Estrébio

A parte III – integra testemunhos da autoria de Adelino Calado, Ana Branco, Catarina Ferreira, Daniel Gorjão, Elsa Cerqueira, João Costa, José Reis, Mafalda Lapa, Maria Celeste Sousa, Mariana Calado, Nuno Artur Silva, Paula Sofia Pereira e Roberto Martins

A parte IV – integra reflexões da autoria de Ana Maria Bettencourt, Ana Vasconcelos, António Dias de Figueiredo, Carlos Neto, Cristina Ponte, Inês Tavares, João Guerra, José Matias Alves, Leandro S. Almeida, Leonor Prata, Luísa Schmidt, Manuel João Costa, Manuel Pinto, Margarida Gaspar de Matos, Maria Assunção Flores, Maria José Sá, Osvaldo Santos, Pedro Teixeira, Renato Miguel do Carmo, Rui Canário, Sofia Ramalho, Teresa Sofia Castro e Tiago Pereira

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Ana Cátia Capelo, Ana Cláudia Veríssimo, Ana Odília Figueiredo, António Lucas, Edgar Romão, Hermínia Gaspar, Isabel Moita Rebelo, Joana Gião, João Queiroz, Joaquim Bernardo, Joaquim Santos, José Passos, Luís Almeida, Luís Jacob, Maria João Freitas, Miguel Feio, Nuno Rodrigues, Susana Castanheira Lopes, Teresa Tomás, e aos seguintes serviços: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Rede de Universidades da Terceira Idade; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação - Governo Regional da Madeira.

O Conselho Nacional de Educação agradece ainda aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação.

As opiniões expressas nos testemunhos e nas reflexões das partes III e IV são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do CNE.

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico | Paginação: Finepaper, Lda.

Impressão: 8

Tiragem: 500 exemplares

1ª Edição: Dezembro 2021

ISBN: 978-989-8841-39-1

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal:

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Introdução	4
PARTE I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA	12
Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais	12
Estratégia Europa 2020 Metas da Educação e Formação	12
Agenda 2030 Para uma educação de qualidade	26
Indicadores para Portugal	34
População, qualificação e emprego	35
Frequência da educação formal	48
Primeira infância e educação pré-escolar	52
Ensino básico crianças e jovens	60
Ensino secundário jovens	68
Ensino pós-secundário e ensino superior	78
Educação e formação de adultos	96
Recursos humanos	102
Recursos financeiros	114
Recursos para a aprendizagem	134
Equidade	140
PARTE II EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: ESTUDOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	150
Educação em tempo de pandemia	152
PARTE III TESTEMUNHOS	169
1. A gestão da pandemia no sistema educativo: impressões e lições aprendidas João Costa	170
2. No tempo em que víamos a cidade pelas janelas Daniel Gorjão	174
3. À procura do tempo perdido Catarina Ferreira	180
4. Tornei-me preguiçoso Roberto Martins	184
5. O ensino na pandemia: uma tragédia ou um ímpeto à mudança? Mariana Calado	186
6. Uma família numerosa confinada! Flashback Paula Sofia Pereira	190
7. Foi neste ESPAÇO que vivemos, desde 13 de março de 2020 Maria Celeste Gonçalves Simões de Sousa	194
8. A Escola como aluna da pandemia Mafalda Lapa	200
9. A educação enquanto esperança em ação Elsa Cerqueira	204
10. A Pandemia na Escola: a experiência e o olhar de uma psicóloga sobre as dificuldades e oportunidades Ana Branco	212
11. ... será que vamos ficar melhor? Adelino Calado	218
12. O Alto Comissariado para as Migrações e a Educação - Que papel face à pandemia COVID-19 José Reis	222
13. O estado da educação no mundo dos media globais Nuno Artur Silva	226
PARTE IV REFLEXÕES	232
1. A Pandemia, a Pedagogia e o Futuro Ana Maria Bettencourt	234
2. E agora? O que os tempos da pandemia me ensinaram. Reflexões de uma pedopsiquiatra a partir do que aprendeu com estes tempos de pandemia Ana Vasconcelos	246
3. Que futuro para a educação pós pandemia? Um balanço projetivo António Dias de Figueiredo	252
4. Brincar e ser ativo na escola em tempos de pandemia Carlos Neto	260
5. Analisando desigualdades e competências digitais em tempos de pandemia Cristina Ponte e Teresa Sofia Castro	274
6. Retorno ao presencial e reinvenção do espaço escolar: da pedagogia à cidadania Inês Tavares e Renato Miguel do Carmo	282
7. Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: proposições para a construção de outra escola José Matias Alves	288
8. Pandemia e vulnerabilidade dos estudantes do ensino superior: reflexões Leandro S. Almeida	300
9. Escola, educação ambiental e crises múltiplas: notas para um futuro juvenil Luísa Schmidt, João Guerra e Leonor Prata	308
10. A importância do apoio aos docentes do ensino superior no cenário pós-pandémico: lições da pandemia Manuel João Costa	318
11. Desigualdades e antinomias em tempos pandémicos. Notas sobre o ano de 2020 Manuel Pinto	326
12. A saúde mental dos alunos e dos profissionais na escola: Escolas como ecossistemas de bem-estar, saúde e aprendizagem Margarida Gaspar de Matos, Sofia Ramalho, Osvaldo Santos e Tiago Pereira	332
13. Educação em tempos de crise: o que a pandemia já nos mostrou Maria Assunção Flores	342
14. Os efeitos da pandemia no ensino superior: um balanço provisório Pedro Teixeira e Maria José Sá	350
15. As escolas também “aprendem”! Rui Canário	356
Referências bibliográficas	360
Glossário	365
Siglas e Acrónimos	370

Introdução

Para memória futura

O relatório *Estado da Educação 2020*, do Conselho Nacional de Educação (CNE), é especialmente dedicado, diria quase que fatalmente, à pandemia, suas vivências e seus efeitos. Mas se esta opção era quase inevitável pelas proporções que a pandemia teve nas nossas vidas e na educação, ela é também uma opção intencional, já que vivemos, em 2020, uma experiência singular, em tempo real, que permitiu testar a resiliência do sistema educativo, mas cujos contornos tenderão a esbater-se com o passar dos tempos e da pandemia. A memória é enganadora e, se não houver registos, partilhas e divulgações, parece esfumar-se sem que dessa experiência se retirem eventuais ensinamentos¹... Cabe-nos, por isso, recolher o máximo de informação possível, de diferentes perspetivas e protagonistas, e refletir, partilhar e divulgar essa informação, o que se fará especialmente nas Partes III e IV deste relatório. A todos os autores, os nossos agradecimentos.

Houve pandemia. Não houve pandemónio

Recordemos alguns factos:

Depois da divulgação do aparecimento de um novo coronavírus na China no final de 2019, no início de 2020, a OMS declarou que o surto da doença causada pelo SARS-CoV-2 (*Corona Virus Disease 2019* abreviado para COVID-19) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. De facto, rapidamente se espalhou por todo o mundo e em Portugal foram detetados e reconhecidos pelo Ministério da Saúde os primeiros casos, a 2 de março de 2020.

O número de doentes foi aumentando exponencialmente, colocando os decisores políticos perante o trilema: salvar vidas encerrando as atividades económicas, salvar a economia à custa do aumento dos contágios e preservar a capacidade do Serviço Nacional de Saúde ou tentar equilibrar esses três fatores. A maioria dos países optou por privilegiar a saúde sacrificando e encerrando atividades económicas e estabelecimentos educativos. Em Portugal, houve turmas e escolas que foram encerradas profilaticamente e algumas universidades e politécnicos interromperam as suas atividades.

A 12 de março, a OMS declarou o surto de COVID -19 uma pandemia, revelando também a existência de mais de 20 000 casos e 1000 mortes na Europa. O Governo português decretou então, perante um alívio quase geral, a suspensão das aulas, entre 16 de março e 13 de abril. Tomou medidas de apoio financeiro para quem ficasse em casa a tomar conta dos filhos, determinou a abertura de algumas escolas para servirem os filhos dos profissionais da linha da frente, manteve as respostas sociais para os alunos beneficiários da Ação Social Escolar, entre outras medidas, para fazer face à situação de

¹ Como recorda José Manuel Sobral, investigador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, “A pandemia que em 1918-19 afetou o mundo, com forte incidência no nosso país, tem sido esquecida em detrimento de outras memórias, mais “heróicas”, como a da Grande Guerra, que então decorria. Mas fez de longe mais mortos do que o conflito (...) A memória não é o resultado de uma persistência automática do passado no presente, mas o produto de processos destinados a fazer perpetuar determinadas componentes do passado.” (in *Visão História*, nº 58, abril 2020, pp. 7-8)..

emergência. Logo nas semanas seguintes, na maioria dos casos, os alunos receberam via internet, ou por outros meios, um contacto dos seus professores anunciando o retomar das atividades letivas através do E@D.

Para obviar à insuficiência de dispositivos e de conectividade, o Ministério da Educação montou, em colaboração com a RTP e utilizando o canal RTP Memória, um serviço letivo pela televisão para os 1.º, 2.º, e 3.º ciclos a que deu o nome de “#EstudoEmCasa”, e a programação da RTP2 teve ajustamentos para seguir as *Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar*. Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, as aulas transmitidas pelos polos regionais da RTP incluíram também as disciplinas do ensino secundário. Esta foi a face mais visível de uma série de medidas então tomadas a nível governamental.

Como se descreve no estudo do CNE, *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*:

Iniciou-se, assim, uma etapa, nunca antes experienciada, quer pelas escolas, alunos e professores, quer pelas famílias, com recurso a um ensino remoto de emergência, frequentemente designado por ensino a distância. Ao longo de março e abril, foram adotadas algumas medidas de apoio às escolas, professores e alunos, designadamente:

- O Ministério da Educação criou um grupo, com mais de uma centena de profissionais, para acompanhar e dar apoio às escolas na sua adaptação ao ensino a distância.
- A Direção-Geral da Educação (DGE) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP) lançaram a página “Apoio às Escolas”, com um conjunto de recursos de apoio na utilização de metodologias de ensino a distância (E@D). Foi divulgado um vídeo, dirigido a pais e famílias, com dez conselhos sobre o acompanhamento de aulas em casa.
- Iniciou-se um projeto #DesportoEscolarAtivo#FicaOn, através do qual os alunos foram desafiados a cumprir exercícios desportivos em família, para combater o sedentarismo juvenil.
- Foram divulgados *8 Princípios Orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas*, para as apoiar na conceção da melhor estratégia e Plano de Ensino a Distância, tendo em conta o curto prazo disponível, garantindo que todas as crianças e jovens continuassem a aprender.
- Foi organizada formação para o ensino digital destinada a docentes e diretores escolares.
- Foram emitidas recomendações e orientações para professores e alunos em relação ao uso seguro da *Internet*, bem como medidas de segurança específicas para o uso das plataformas *Zoom, Moodle, Microsoft Teams*. (p. 27)

Esta atividade teve eco e foi acompanhada por uma ampla movimentação social a todos os níveis para que fosse assegurada a continuidade do serviço educativo e se ultrapassassem as dificuldades inerentes a uma situação tão inesperada.

Várias autarquias, associações e empresas cederam dispositivos digitais a escolas e alunos que deles não dispusessem em número suficiente; editoras disponibilizaram gratuitamente o acesso a recursos digitais; forças de segurança e bombeiros transportaram materiais impressos a casa de alunos sem outros meios de contacto... Constituíram-se rapidamente redes de professores para troca de informações e apoio mútuo; os professores mais à vontade no uso do digital, em especial os professores de Informática, deram um apoio precioso às escolas e aos colegas. A colaboração entre professores sempre tão desejada, mas difícil de pôr em prática, instituiu-se num ápice.

As escolas mantiveram-se fechadas até ao final do ano letivo de 2019/2020 para os alunos dos três ciclos do ensino básico e do 10.º ano de escolaridade do ensino secundário, tendo a reabertura sido decretada, a partir de maio, apenas para as crianças da creche e da educação pré-escolar. Foi estabelecido que os alunos dos 11.º e 12.º anos e dos 2.º e 3.º anos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário passariam a ter aulas presenciais nas disciplinas sujeitas a exame final nacional, continuando as restantes disciplinas em regime não presencial.

Também a avaliação sofreu alterações: ainda em abril, o Decreto-lei nº 14-G/2020, que estabeleceu as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da COVID-19, determinou o cancelamento da realização: (a) das provas de aferição dos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade; (b) das provas finais do ensino básico, no final do 9.º ano de escolaridade; (c) das provas a nível de escola, realizadas como provas finais do ensino básico; (d) dos exames finais nacionais, quando realizados por alunos internos, para efeitos de aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário.

A 23 de maio, o Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE) anunciou novas regras para os exames nacionais “atendendo à atual situação de emergência de saúde”, designadamente o facto de só contarem para a classificação final das provas as perguntas de resposta obrigatória e aquelas em que o aluno obtivesse as melhores pontuações.

Em julho de 2020, o CNE enviou um inquérito a todos os diretores de agrupamentos em território nacional, bem como a professores com funções de coordenação e realizou o estudo, já anteriormente referido – *Educação em Tempo de Pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas* – sobre a perceção destes responsáveis escolares relativamente às “principais dificuldades, estratégias e soluções encontradas para que as crianças e os jovens continuassem a aprender na conjuntura do estado de emergência decretado em março de 2020” e a sua experiência de ensino remoto de emergência. As conclusões desse estudo estão resumidas na Parte II deste relatório.

O referido estudo permitiu constatar a resiliência do sistema educativo, que assegurou a continuidade do ensino, apesar de alguns problemas graves identificados a que o sistema procurou atender nos meses seguintes. Refira-se, nomeadamente a existência de alunos que, apesar de todos os esforços, não foi possível contactar, a necessidade de profissionais não docentes para facilitar o contacto com a heterogeneidade cultural dos alunos, de psicólogos para atender às dificuldades socioemocionais surgidas e de técnicos de Informática para apoio às necessidades do ensino a distância. Também se constatou a insuficiência de dispositivos digitais, de conectividade (sobretudo em certos territórios) e da literacia digital de professores, alunos e pais que se foi tentando colmatar com as ajudas mais diversas, as redes colaborativas de professores e autodidatismo.

Depois do verão de 2020, relativamente tranquilo, os casos voltaram a aumentar e, embora muito fosse feito e garantido para que não houvesse novo encerramento das escolas, este acabou por se tornar inevitável em finais de janeiro de 2021. De novo se recorreu a um ensino multimodal (via internet, serviço público de televisão e distribuição de materiais impressos, além da manutenção do presencial para casos específicos), mantendo-se os apoios sociais que se haviam revelado necessários na primeira vaga, introduzindo-se alterações e alargamentos e iniciando-se a distribuição de computadores pelas escolas. Mas deste segundo encerramento das escolas já não reza a história aqui contada...

Com todas as suas falhas, dificuldades e inevitáveis insuficiências, o balanço foi positivo: o sistema aguentou-se e conseguiu continuar a prestar um serviço que se evidenciou múltiplo e complexo. A multiplicidade de funções que a escola hoje desempenha e a sua interdependência tornaram-se, de facto, muito mais visíveis: para assegurar a continuidade da sua razão de ser primordial – promover o desenvolvimento e as aprendizagens das novas gerações – a escola tem também de assegurar a satisfação das suas necessidades básicas – alimentação, segurança, apoio socioemocional, motivação... o que foi conseguido, com a determinação da manutenção do fornecimento de refeições, a criação de turmas para os filhos dos profissionais da linha da frente, o apoio terapêutico a crianças com necessidades específicas, etc.

No que diz respeito às aprendizagens e ao ensino, para além de todas as dificuldades técnicas e pedagógicas com que se confrontaram alunos e professores, da tentação inicial de reprodução a distância das práticas de ensino presencial, da insuficiente coordenação entre professores duma turma, traduzindo-se num excesso de trabalhos para casa ou na sua percecionada inutilidade, o “Ensino a Distância” perdeu muito da sua atratividade e foi “despromovido” a “Ensino Remoto de Emergência”. Reconheceu-se a especificidade pedagógica do ensino a distância e procurou-se melhorar as suas práticas. Segundo dados do Ministério da Educação (Questionário *Estamos on com as escolas*) teria havido uma clara evolução positiva na participação dos alunos nas atividades de ensino a distância entre março e junho de 2020.

Tanto quanto podemos ajuizar pelas estatísticas publicadas na Parte I deste *Estado da Educação 2020*, e sintetizadas nos “destaques”, apesar de todos estes acontecimentos, a maioria das metas estabelecidas com a UE para o final da década foram atingidas:

- Na educação pré-escolar, a taxa de frequência das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico, em 2020, atingiu um valor superior a 96%, ultrapassando a meta europeia estabelecida de 95%, apesar do registo de algumas carências em alguns territórios, nomeadamente na Área Metropolitana de Lisboa e na Região Autónoma dos Açores.
- Em 2020, a taxa de transição/conclusão do ensino secundário foi superior a 90% quer nos cursos científico-humanísticos, quer nos cursos tecnológicos/profissionais.
- Portugal ultrapassou a meta relativa ao abandono precoce: menos de 10% de jovens entre os 18 e os 24 anos abandonou a educação e a formação em 2020. No entanto, neste indicador, as raparigas, com 5,1%, apresentam resultados muito melhores do que os rapazes, com 12,6%.
- Portugal quase conseguiu alcançar a meta relativa à formação no ensino superior que apontava para 40% dos adultos, entre os 30 e os 34 anos, com formação desse nível concluída, ao atingir 39,6%.

- É na formação da população adulta que Portugal fica mais aquém das metas definidas (a 5 pp), apesar dos esforços realizados nos últimos anos. Em 2020, 10% dos adultos portugueses participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida.

Ou seja: pelo menos em 2020 não são visíveis, nos indicadores internacionais, os eventuais efeitos negativos da pandemia decorrentes do encerramento das escolas. Efeitos que se pode ainda temer que ocorram nos próximos anos, pelo que será necessário estudar e acompanhar de perto esta situação. Outros problemas surgiram, tornaram-se mais visíveis ou agravaram-se e deles falaremos mais adiante.

Num balanço provisório, o encerramento das escolas e o sequente recurso ao ensino a distância multimodal mostrou também a resiliência do sistema, acelerou a digitalização da sociedade portuguesa, designadamente dos estabelecimentos de vários níveis de ensino, aproximou os parceiros educativos (quer os professores que criaram, rapidamente, redes colaborativas, quer a escola e as famílias).

Desde logo, este processo foi revelador da multiplicidade de funções que a escola hoje desempenha e às quais houve que atender:

De facto, para além da razão de ser da escola, da principal missão que lhe é atribuída – a de proporcionar aprendizagens às novas gerações – constatámos como a socialização foi a função que mais falta fez aos alunos de todas as idades. Esta socialização está intimamente ligada às aprendizagens, ao ponto de constituir não só uma aprendizagem em si mesma (a aprendizagem social, aprender a viver com os outros), sendo igualmente condição motivadora de outras aprendizagens.

Depois, a função de custódia, de tomar conta das crianças em segurança, foi talvez a função cuja falta a sociedade e a economia mais sentiram. Outras funções de apoio social revelaram-se indispensáveis para garantir a satisfação de necessidades básicas como alimentação e segurança, aqui no sentido de a escola constituir o principal meio de vigilância e alerta para situações de negligência, maus-tratos e violência doméstica.

Para grupos minoritários como imigrantes ou refugiados, a escola será uma espécie de âncora social que lhes permite alguma informação, integração e orientação numa nova sociedade desconhecida e sem pontos de apoio.

Por último, mas não menos importante, o encerramento das escolas e o recurso ao ensino remoto de emergência tornou mais visíveis – e agravou – as desigualdades sociais, mostrando que a escola, apesar de reproduzir essas desigualdades, acaba nalguns casos por as atenuar² e proporciona um convívio na heterogeneidade que tem uma função de cadinho social, de *melting pot*, de promoção e reforço da coesão social.

Outros “contributos” (chamemos-lhes assim) do encerramento das escolas e do recurso ao ensino a distância parecem ter sido uma valorização das escolas e das suas direções, uma maior aproximação entre famílias e escolas, entre alunos e professores, bem como uma muito maior colaboração entre os professores, que criaram, num ápice, redes de apoio mútuo para lidarem com as exigências da nova situação. Certamente que aqui poderão estar sementes de um trabalho colaborativo futuro, alargado a outras áreas e competências, e da criação de meso-estruturas que tantos defendem como essenciais à promoção de inovações e como a melhor estratégia de formação contínua dos professores.

Esta experiência contribuiu, igualmente, não só para um melhor conhecimento da escola por parte da sociedade, como mesmo para uma maior confiança dos portugueses no sistema de ensino público como demonstram os resultados do recente inquérito internacional, levado a cabo em Portugal pela Deco em março/abril de 2021 e publicado na revista *Proteste*, sobre o grau de confiança dos portugueses (de 18 a 74 anos, residentes em Portugal continental) num conjunto de instituições nacionais e internacionais. O “sistema educativo público” ficou em primeiro lugar de entre todas as instituições elencadas.

Podemos, pois, concluir como balanço desta crise pandémica de 2020 que: o sistema mostrou a sua resiliência, governantes, diretores e professores o seu espírito de missão, autarquias e sociedade civil a sua solidariedade, pais e alunos o seu sentido de responsabilidade. Ou seja:

Houve pandemia, mas não houve pandemónio!

Desigualdades, perdas e “presencismo”

Por entre estes factos e ao longo deste tempo, muito mais aconteceu. Todos temos a noção de termos vivido (estarmos a viver) uma época histórica com características inéditas e consequências inesperadas. É certo que é prematuro fazer

² Cf. estudo do CNE, *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: desigualdades e medidas de equidade*.

um balanço dos efeitos da Covid-19, mas não é cedo para registar as formas como têm sido vividos estes tempos, como a escola e seus “habitantes” se adaptaram, como vivências e efeitos foram diferentes, como diferente foi a evolução emocional de cada um ao longo deste ano pandémico. Se para os mais desfavorecidos a pandemia, o encerramento das escolas e o confinamento agravaram as vulnerabilidades, a precariedade e mesmo os níveis de carência e pobreza, para outros parece ter sido uma experiência surpreendente e até, eventualmente, com aspetos enriquecedores, como a conquista de uma maior autonomia. E se, para os mais extrovertidos, o confinamento foi vivido com sofrimento ou apatia crescentes, para alguns, mais introvertidos, o trabalho menos exposto pode ter constituído uma benesse insuspeitada.

Por muito diferentes que possam ter sido as vivências de cada um, parece consensual a verificação do surgimento e agravamento de dificuldades:

As diferenças socioeconómicas tornaram-se mais visíveis: é muito diferente utilizar um computador próprio num espaço com condições de privacidade ou ter de partilhar mesa e dispositivos com irmãos ou pais em teletrabalho... As possibilidades de acesso ao ar livre e à natureza através de um jardim ou mesmo de uma varanda revelaram-se muito importantes para o bem-estar e a capacidade de concentração de cada um. A existência de pais disponíveis e capazes de ajudar e a manutenção de uma escola-sombra de explicações, mesmo que a distância, providenciando apoios extra aos que a podem pagar constituem obviamente fatores de desigualdade importantes!

A correlação entre o meio de origem e o desempenho escolar, já tantas vezes denunciada sobretudo pela Sociologia da Educação, viu-se naturalmente agravada pela chamada “brecha digital”: o acesso diferenciado a dispositivos digitais, as diferenças de conectividade e robustez da rede, por razões económicas ou em função do território, o apoio prestado em casa e pela escola... Tudo isto terá agravado e mesmo criado desigualdades às quais será importante atender quanto antes, prosseguindo esforços já iniciados, mas também aumentando-os e acrescentando-lhes novas medidas que se revelem apropriadas, tendo em conta, por exemplo, nichos territoriais.

A pandemia veio, pois, dar visibilidade e agravar as desigualdades educativas – não só traduzindo as já existentes, mas também gerando consequências a longo prazo, com um eventual incremento das desigualdades sociais e económicas – e levar a uma possível interrupção, ou mesmo retrocesso, no caminho que se tem vindo a fazer para a redução da pobreza e o cumprimento do direito de todos à Educação.

Quanto à possível perda de aprendizagens, esta terá que ser apreciada, tendo especialmente em conta a idade dos alunos, o seu grau de autonomia, as práticas pedagógicas a que estavam habituados e aquelas que foram adotadas no “ensino remoto de emergência”. Saliente-se que o Ministério da Educação, para além do Estudo de Diagnóstico, desenvolvido pelo IAVE, I.P., divulgou um plano de recuperação das aprendizagens, *Plano 21|23 Escola+*, e o CNE aprovou uma Recomendação sobre esta matéria.

Para além das perdas de vidas e sofrimentos vários que acarretou, a pandemia provocou também um aumento das perturbações socioemocionais e, designadamente pela impossibilidade de socialização, uma forte limitação do desenvolvimento de capacidades sociais e de motivação para aprender. A perda de oportunidades de socialização foi, aliás, o problema considerado mais grave por diretores e professores (cf. estudo do CNE, 2021). A pandemia e o confinamento agravaram também o isolamento e o excesso de sedentarismo de crianças e jovens com consequências negativas na sua saúde física e mental, o que veio mostrar a importância destes aspetos, quer na vida das pessoas, no seu bem-estar, quer mais especificamente nas próprias aprendizagens. Assistimos ao regresso da importância atribuída à motivação intrínseca e à aquisição de competências como o ser capaz de fazer face à incerteza, ao risco, à frustração e à solidão.

Retorno ao Futuro

Por muito diferentes que tenham sido as vivências de cada um, para todos a forma de sentir essas vivências foi mudando com o tempo: desde a surpresa e, por vezes, medo e alívio, com o sentimento de comunhão, solidariedade, união, responsabilidade e quase heroicidade na fase inicial, à exaustão, ao exacerbamento dos conflitos e da ansiedade em períodos posteriores e, sobretudo, ao desânimo, à inércia, à apatia.

O verão foi um momento de acalmia e alívio. Sonhava-se com o “retorno ao normal” ou com uma evolução para um “novo normal” que tivesse em conta necessidades já antes anunciadas – sobretudo relativas à sustentabilidade ambiental do planeta – e os aparentes resultados positivos que o confinamento com a redução das deslocações (aéreas, marítimas, automóveis) trouxera. As cidades, desertas de humanos, povoavam-se de animais. Sonhava-se com a “cidade 15 minutos”, com o teletrabalho, com uma nova frugalidade que salvaria o planeta. Multiplicavam-se as teorias sobre a origem do vírus e encontravam-se soluções salvíficas na redução das deslocações e dos contactos internacionais.

Uma segunda visão do futuro decorria da súbita aceleração da revolução tecnológica capaz de abolir os trabalhos mais penosos, de produzir efeitos inimagináveis na maioria das profissões e em especial na Medicina e na Educação, de criar um urbanismo sem carros nem poluição ou casas autogeridas...

Mas o verão passou, a reabertura das escolas foi uma festa que acabou por decepcionar. O regresso às aulas presenciais, à escola física, ao convívio com colegas e professores foi, para muitos, em outubro de 2020, uma desilusão: mantinham-se os constrangimentos sanitários – as distâncias, as “bolhas”, os percursos, as máscaras... Nalguns casos as preocupações com a avaliação destruíram a maior proximidade conseguida durante o E@D entre professores e alunos.

Nessa altura, ficámos agarrados ao presente – um dos efeitos da pandemia menos falados e mais graves. Algures entre a ansiedade e a depressão, muitos jovens sentiram-se apáticos, desinteressados, desanimados, muitas vezes presos aos *écrans* numa nova dependência difícil de combater e incapazes de imaginar qualquer futuro, quanto mais de o planear e de o construir.

Muitos outros serão os problemas a que devemos atender, que se irão revelando a pouco e pouco, acrescentando-se a bloqueios que subsistem. O CNE pronunciou-se sobre esta matéria em dois documentos³ de cujas recomendações darei aqui uma versão sintética e pessoal.

A confiança conquistada pelo sistema educativo, graças às respostas rápidas e coerentes com que conseguiu assegurar a continuidade educativa, permitirá talvez uma boa aceitação de medidas, que noutro contexto se poderiam revelar disruptivas, e poderá constituir uma oportunidade histórica de mudança:

- O combate às desigualdades de desempenho educativo através de apoios sociais compensatórios, de medidas preventivas como o investimento nos primeiros anos de vida (0 a 3 anos; 3 a 6 anos; 6 a 12 anos), de respostas diferenciadas às crianças e aos jovens com necessidades específicas, aos socioeconomicamente mais carenciados, menos motivados para a escola e mais em risco de abandono, e de medidas pedagógicas como a intervenção ao primeiro sinal de dificuldade, a procura de relevância do currículo para todos e a sua flexibilidade para cada um e o reconhecimento e valorização do “saber fazer”.
- A institucionalização de uma revisão periódica dos *currícula* das disciplinas e de uma organização curricular com vista a fomentar a relevância do que se aprende através do confronto com problemas reais, da interdisciplinaridade e da diversificação metodológica, privilegiando-se métodos mais ativos, como o trabalho de projeto, que envolvam mais os alunos, promovam a participação e a capacidade de gerir a sua própria aprendizagem.
- O reconhecimento da necessidade de bem-estar físico e emocional de alunos, professores e técnicos – o que implicará a contratação de psicólogos e técnicos de serviço social com tempo suficiente para o desempenho preventivo e não apenas remediativo, a acentuação destas componentes na formação de todos os professores e uma maior escuta e participação de todos, em especial dos alunos.
- A mobilização de tecnologias digitais como recursos fundamentais, mas que requerem ser colocados ao serviço da democratização da educação e de uma pedagogia autonomizadora e a promoção da literacia digital e mediática já hoje indispensável.
- A valorização do aprender como um processo emancipatório ao longo de toda a vida, o que exige experiências escolares positivas, formação de adultos, reconversão profissional, atualização permanente, enriquecimento cultural, diversidade e flexibilidade na oferta educativa.
- O reconhecimento da dificuldade de mudar a “cultura de escola” e os seus invariantes e por isso a necessidade de promover, estudar e ensaiar diversos processos de inovação – que cheguem às aprendizagens efetivas e seus diferentes contextos – que se impõe incentivar e monitorizar na procura de uma melhoria constante em permanente colaboração com os professores ou por sua iniciativa.

Importa concretizar a ideia de uma escola de qualidade para todos – não só porque a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos numa sociedade democrática, mas também porque, até economicamente, uma população mais educada, mais escolarizada é condição de desenvolvimento.

Finalmente, os desafios e novos problemas que se nos colocam – e o carácter global desta doença (pandemia) é bem exemplo disso – requerem uma população mais informada e emocionalmente mais amadurecida, capaz de resistir à frustração, capaz de lidar com a incerteza e a imprevisibilidade do futuro, decorrentes dos problemas ambientais e

³ Parecer nº 4/2021 sobre o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e Recomendação nº 1/2021 sobre A escola no pós-pandemia: desafios e estratégias.

alterações climáticas, da aceleração da revolução tecnológica e seu impacto no mundo do trabalho, da globalização económica, populacional e até viral...

Estamos perante uma sociedade complexa que enfrenta problemas globais, muitas vezes imprevisíveis – como o que estamos a viver – e caracterizada pela aceleração da mudança e pela incerteza.

É urgente que a educação seja de facto para todos, proporcionando uma experiência escolar positiva, significativa, que aborde verdadeiros problemas, permita e suscite o desejo, o entusiasmo e a capacidade de aprender ao longo de toda a vida, assente numa experiência de colaboração que desenvolva o apreço pelo trabalho conjunto e para o bem comum – tal como defende a UNESCO no seu recente relatório *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.

Maria Emília Brederode Santos

Presidente do Conselho Nacional de Educação



Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais

Estratégia Europa 2020 | Metas da Educação e Formação

As Conclusões do Conselho Europeu sobre a equidade e a inclusão na educação e na formação¹, tendo por referência a promoção do sucesso educativo para todos (2021/C 221/02²) na UE referem que:

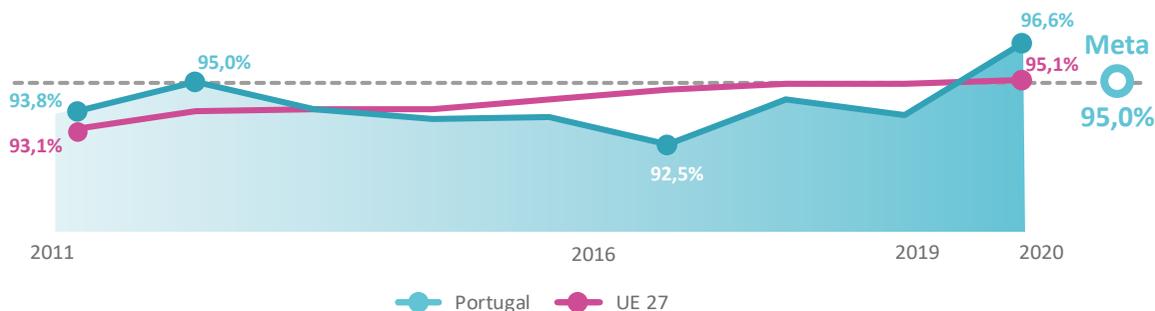
- a) a participação na educação e acolhimento na primeira infância das crianças a partir dos 4 anos de idade é elevada, embora ligeiramente abaixo do objetivo do quadro estratégico *Educação e Formação 2020* (EF 2020), mas a desigualdade no acesso e na qualidade continua a ser um desafio;
- b) em 2019, a percentagem de jovens que abandonaram precocemente a educação continuava próxima do objetivo do EF 2020, mas as pessoas com deficiência e os alunos nascidos no estrangeiro têm mais probabilidades de abandonar prematuramente a educação do que os seus colegas nascidos na UE;
- c) de acordo com os resultados do *PISA 2018*, a UE não cumpriu o seu objetivo de reduzir o baixo aproveitamento em competências básicas para menos de 15% dos alunos. Apenas se registam diferenças acentuadas entre raparigas e rapazes em leitura – com percentagens mais elevadas de insucesso nos rapazes. Os resultados realçam ainda a importância do ambiente escolar para o bem-estar e o desempenho dos alunos;
- d) a UE e a maioria dos Estados-Membros alcançaram pelo menos 40% de diplomados no ensino superior. Contudo, persistem diferenças entre os dois sexos em toda a UE. Também os estudantes com menos oportunidades têm menos expectativas de concluir este nível de ensino (43,4%, comparativamente a 82,3%);
- e) os progressos no aumento da participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, entre adultos, têm sido lentos na última década e a participação entre os Estados-Membros continua a ser muito desigual. Em 2019, esta taxa, na UE27, ainda se encontrava longe do objetivo de 15%;
- f) o contexto socioeconómico continua a ser o fator mais determinante nos resultados escolares na UE. Constitui um obstáculo à mobilidade social ascendente, impedindo uma percentagem considerável de jovens de alcançar um nível adequado de competências básicas.

¹ De acordo com a publicação Monitor da Educação e da Formação de 2020.

² Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021XG0610\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021XG0610(01)) [acedido em 28-10-2021].

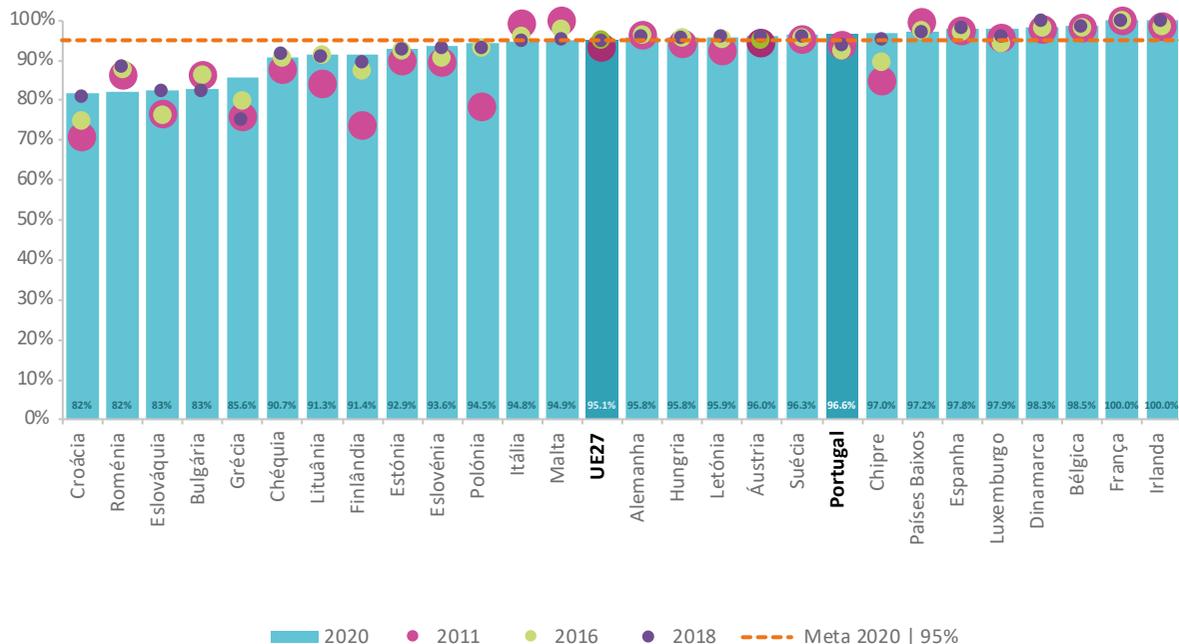
Meta 1. Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico deverão frequentar a educação pré-escolar.

Portugal ultrapassou a meta estabelecida. Em 2020, mais de 95% das crianças portuguesas entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade frequentavam a educação pré-escolar.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 28-10-2021

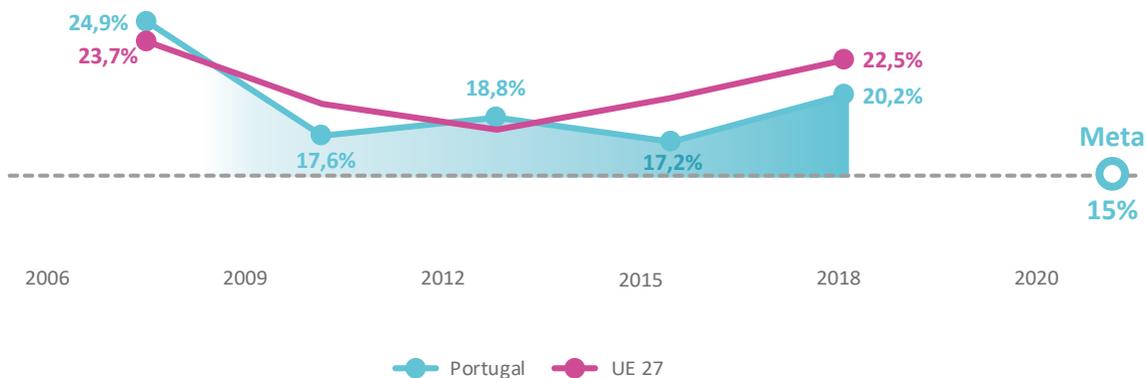
Portugal encontrava-se entre os países com a percentagem mais elevada de crianças que frequentavam a educação pré-escolar em 2019, sendo este resultado superior à média observada para a UE27.



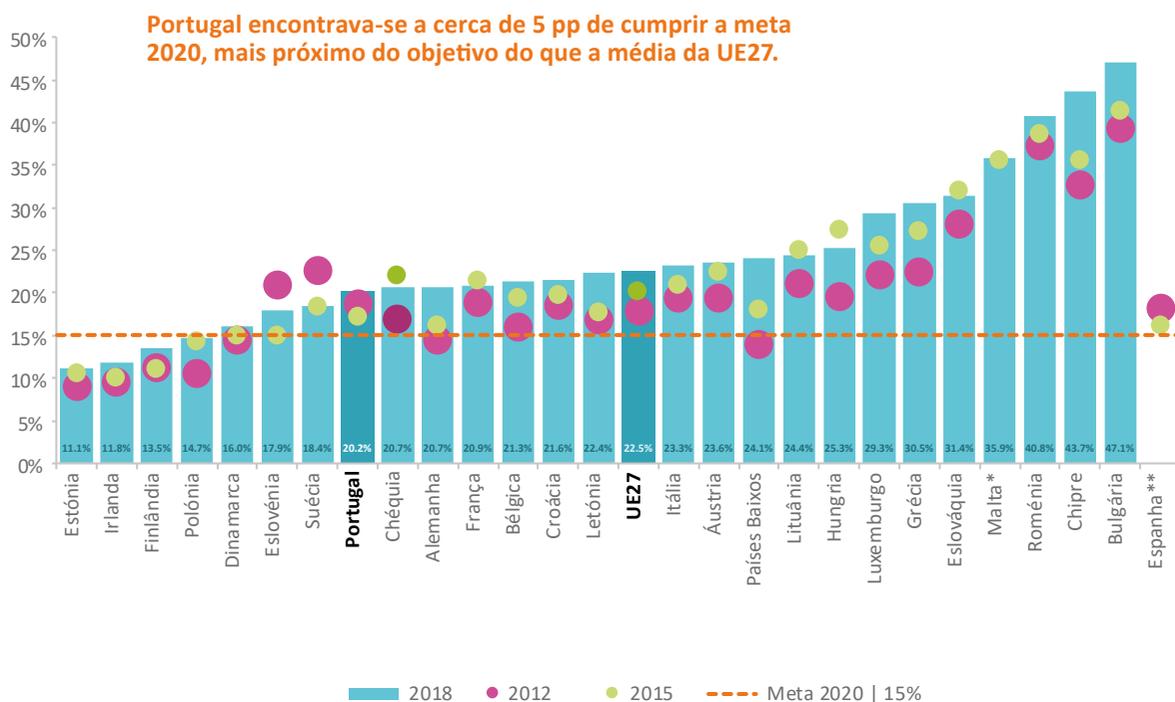
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 28-10-2021

Meta 2. Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Leitura deverá ser inferior a 15%

Em 2018, de acordo com os últimos dados do PISA, a percentagem de alunos portugueses com baixo nível de competências em literacia de leitura ainda se mantinha acima da meta (15%), mas, ainda assim, melhor do que a média da UE27.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 16-03-2021



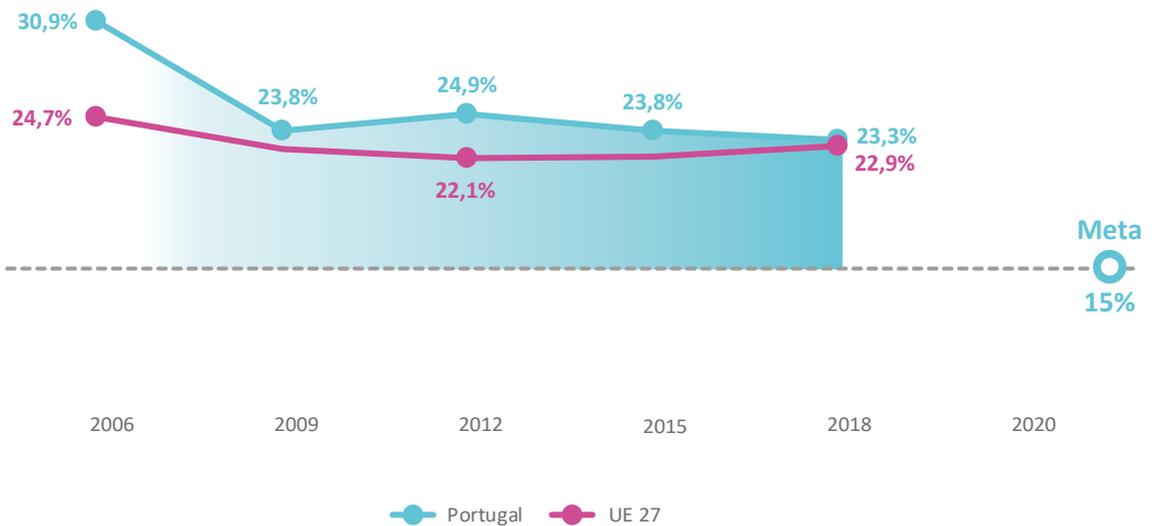
* Não foram disponibilizados dados para 2012

** Não foram disponibilizados dados para 2018

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 16-03-2021

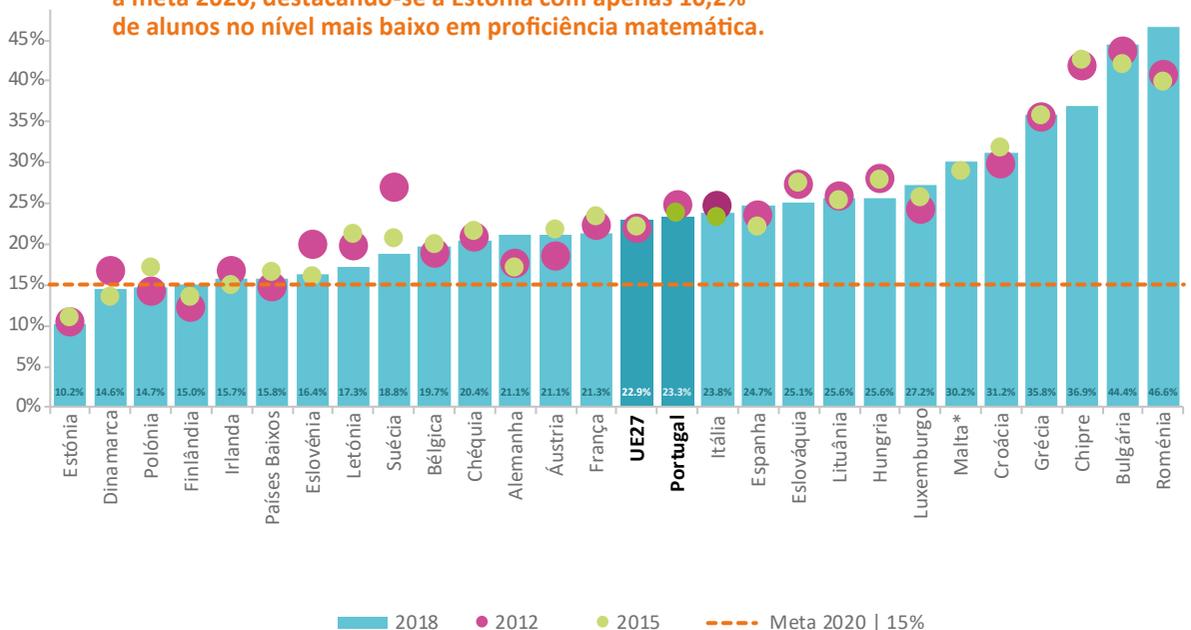
Meta 3. Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Matemática deverá ser inferior a 15%

Em 2018, Portugal encontrava-se a 8,3 pp de cumprir a meta 2020 para literacia matemática.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 16-03-2021

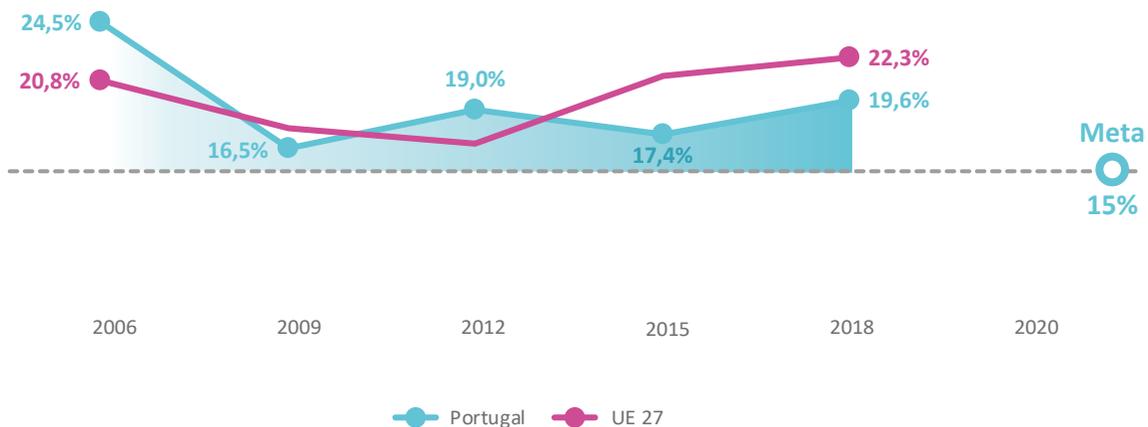
Apenas quatro países conseguiram, em 2018, alcançar a meta 2020, destacando-se a Estónia com apenas 10,2% de alunos no nível mais baixo em proficiência matemática.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 16-03-2021

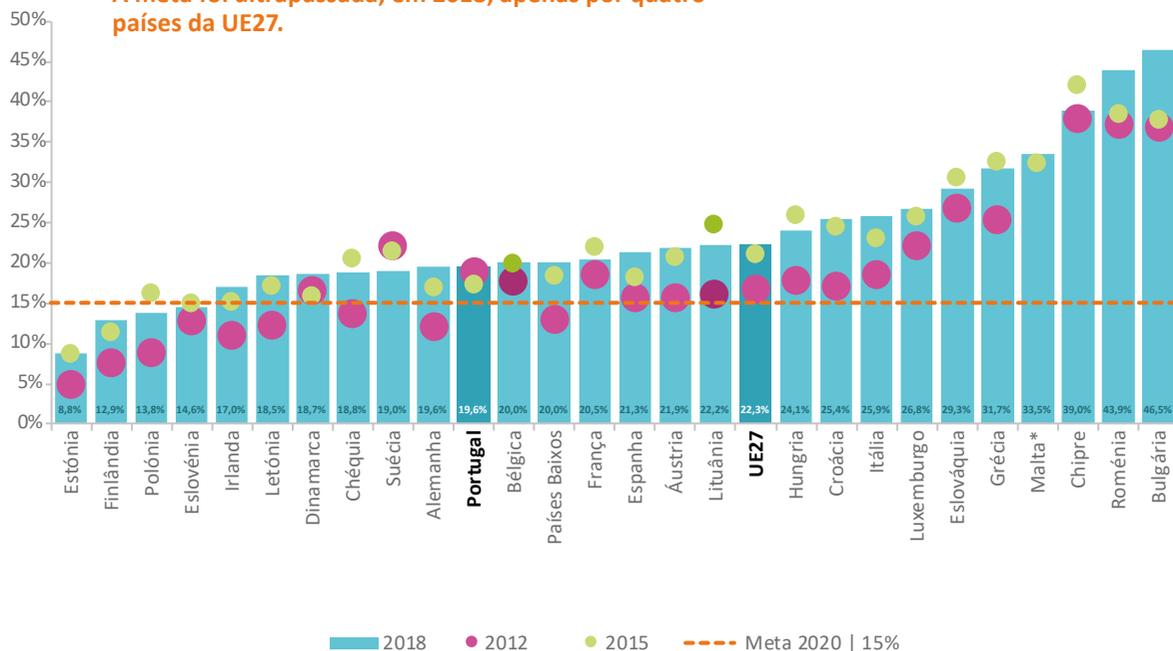
Meta 4. Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Ciências deverá ser inferior a 15%.

Em 2018, Portugal estava a cerca de 5 pp de cumprir a meta, ficando ligeiramente mais longe do que o observado em 2015.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 16-03-2021

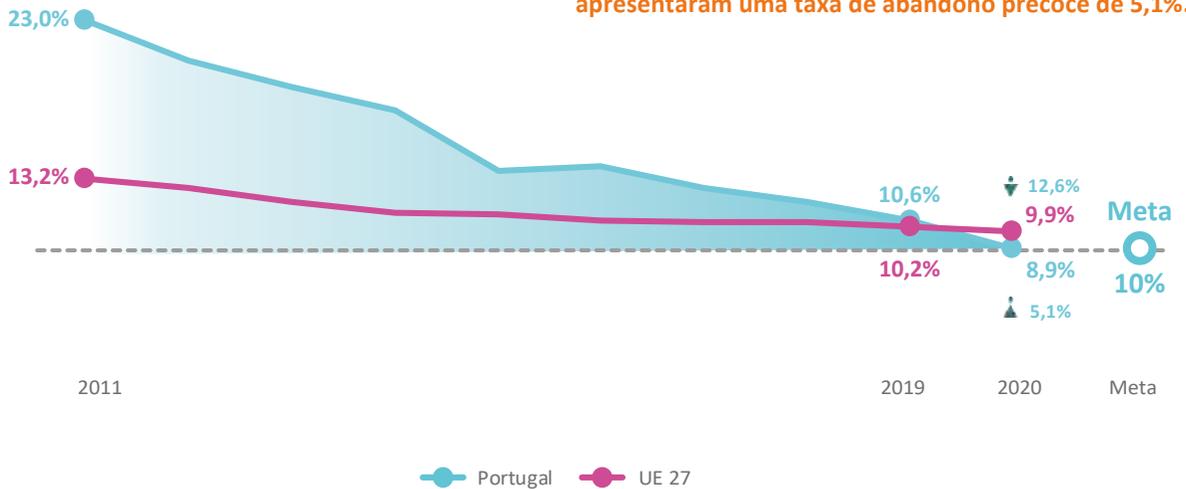
A meta foi ultrapassada, em 2018, apenas por quatro países da UE27.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 16-03-2021

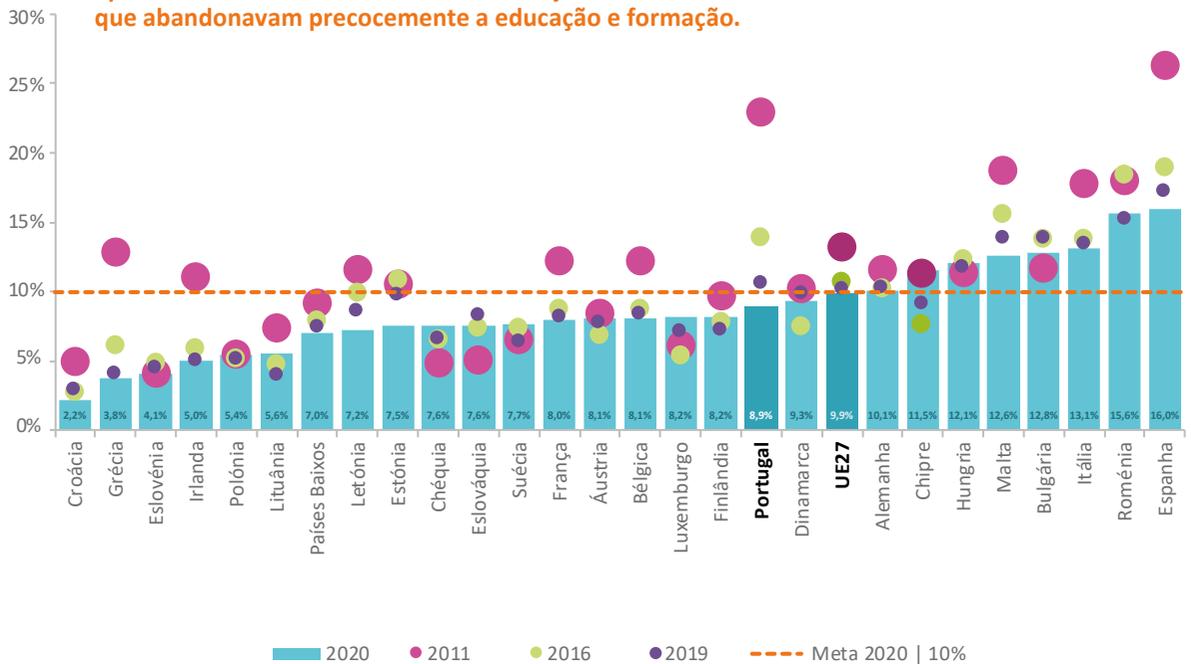
Meta 5. Até 2020, a percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que abandona a educação e a formação deverá ser inferior a 10%

Em 2020, Portugal alcançou a meta ficando 1,1 pp abaixo de 10%. No entanto, os rapazes ainda não atingiram esse objetivo, ao contrário das raparigas que apresentaram uma taxa de abandono precoce de 5,1%.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021

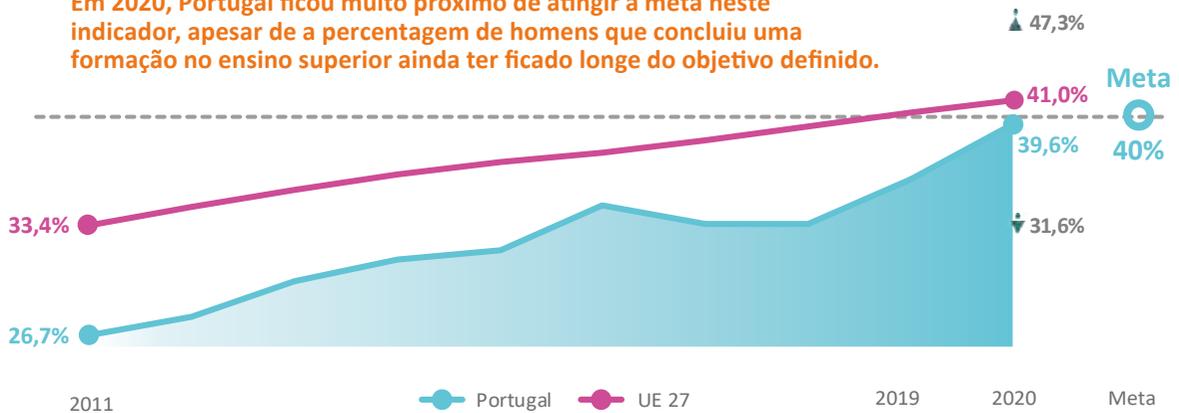
Mais de metade dos países da UE27 alcançaram a meta 2020 para este indicador. Espanha foi o país que ficou mais longe do objetivo, apresentando ainda uma taxa de 16% de jovens entre os 18 e os 24 anos que abandonavam precocemente a educação e formação.



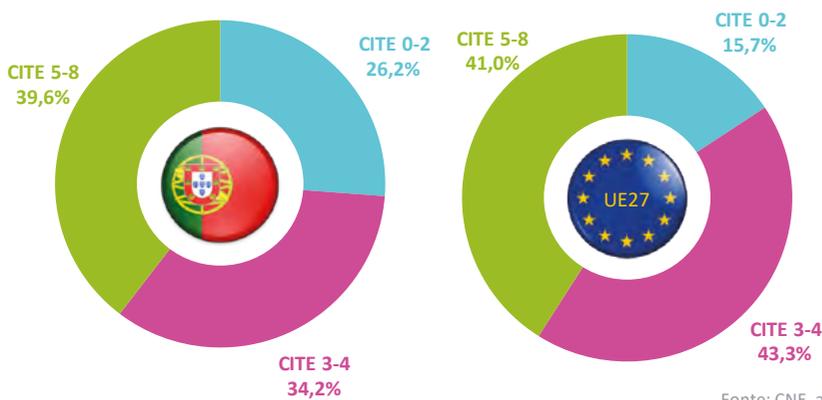
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021

Meta 6. Até 2020, pelo menos 40% dos adultos com idade entre os 30 e os 34 anos deverão ter concluído uma formação no ensino superior

Em 2020, Portugal ficou muito próximo de atingir a meta neste indicador, apesar de a percentagem de homens que concluiu uma formação no ensino superior ainda ter ficado longe do objetivo definido.

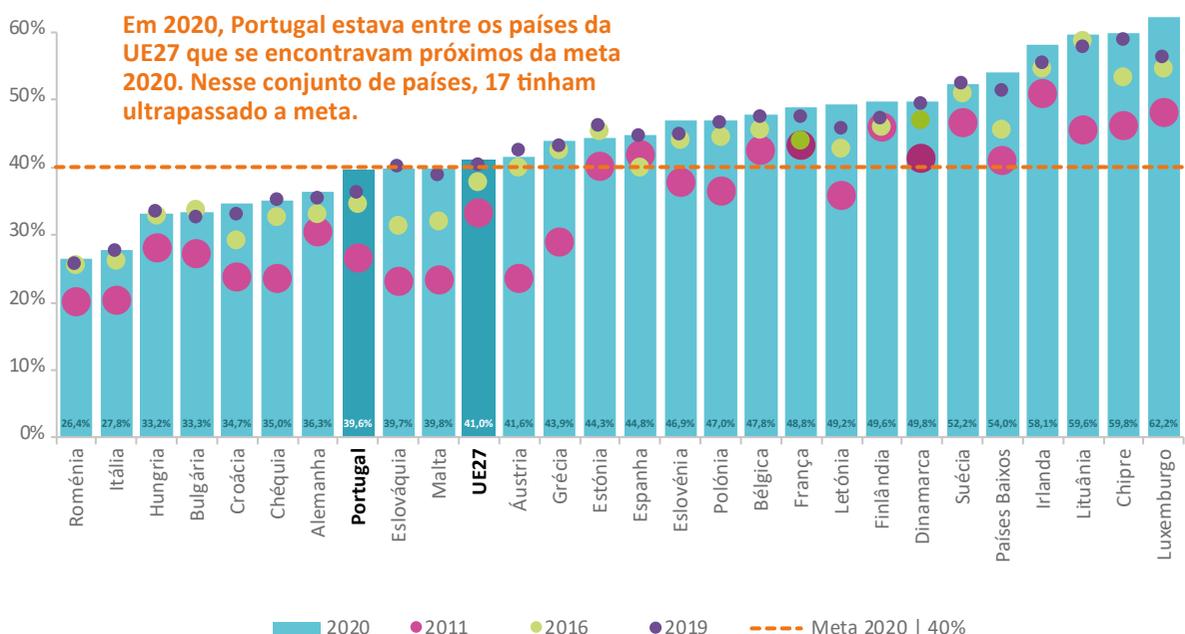


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021



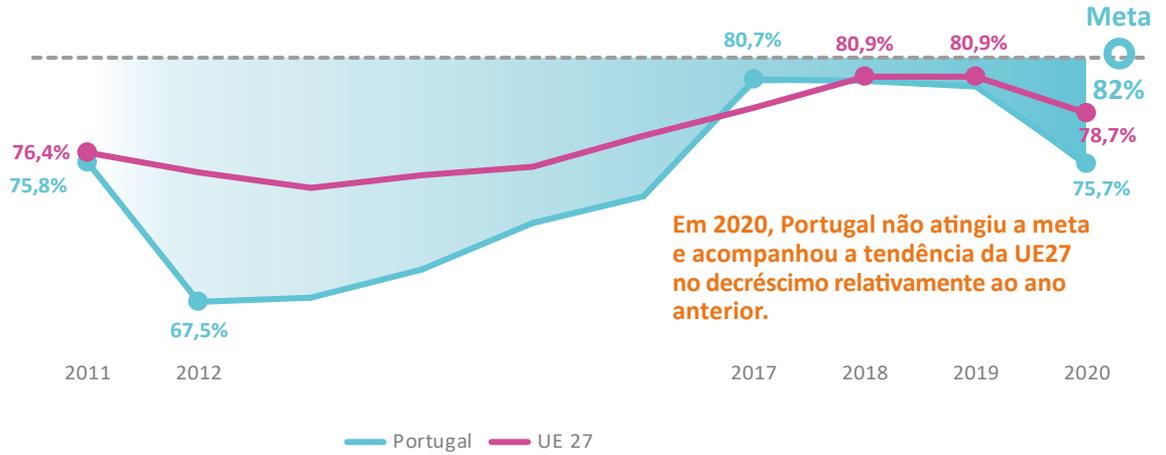
Mais de um quarto da população portuguesa entre os 30 e os 34 anos tinha apenas o ensino básico. Na UE27 correspondia a 15,7%.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021



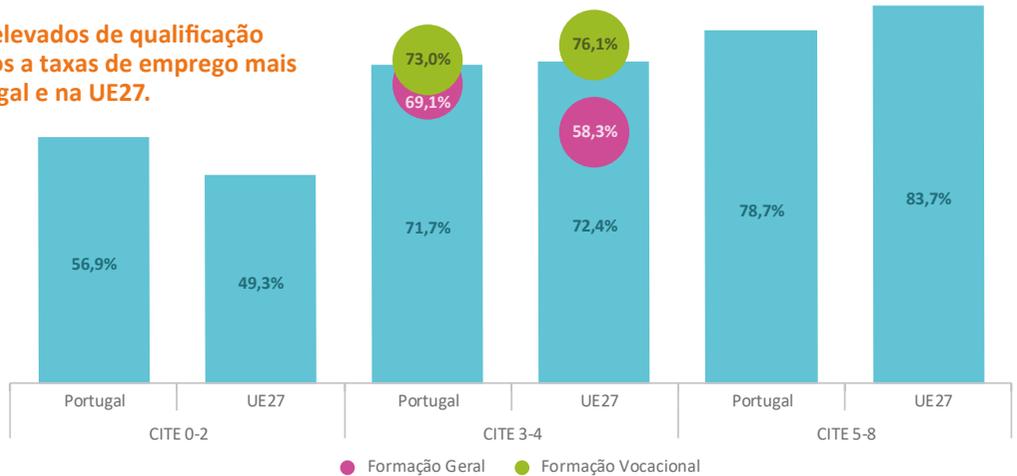
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021

Meta 7. Até 2020, pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos, que concluiu um nível igual ou superior ao ensino secundário, deverá encontrar emprego no espaço de um a três anos



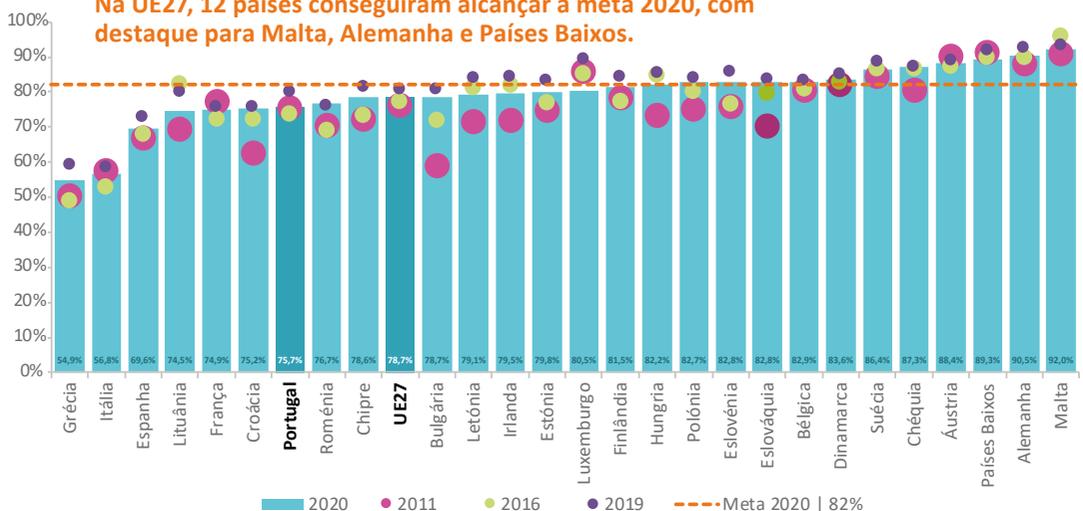
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-10-2021

Os níveis mais elevados de qualificação estão associados a taxas de emprego mais altas, em Portugal e na UE27.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-10-2021

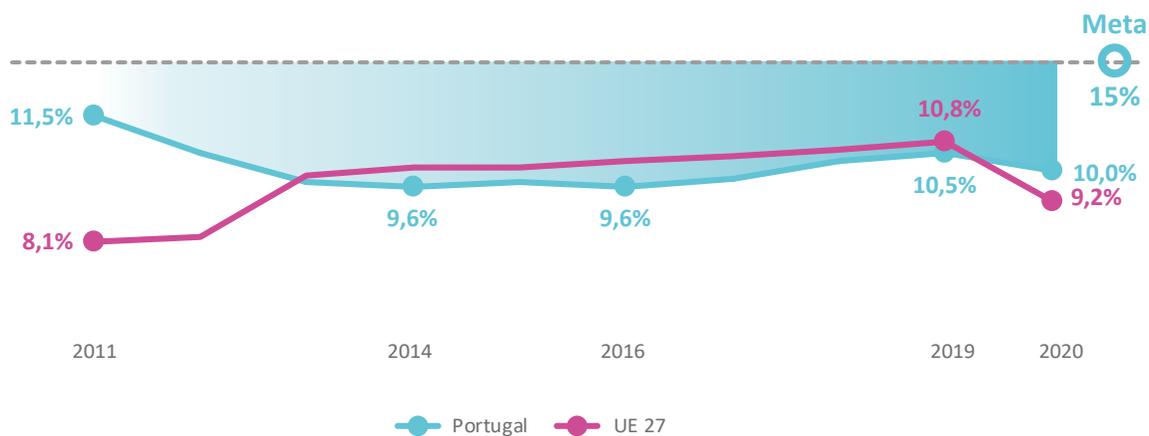
Na UE27, 12 países conseguiram alcançar a meta 2020, com destaque para Malta, Alemanha e Países Baixos.



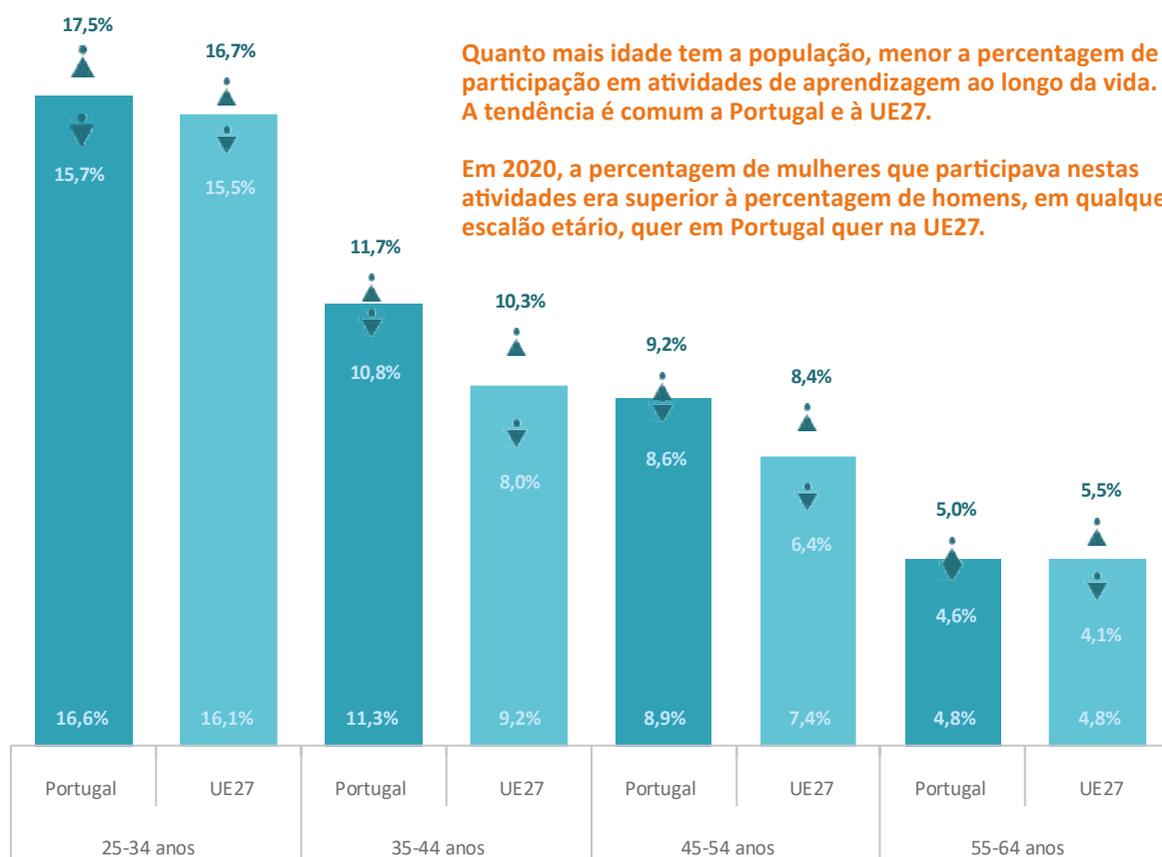
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-10-2021

Meta 8. Até 2020, pelo menos 15% dos adultos deverão participar na aprendizagem ao longo da vida

Em 2020, 10% dos adultos portugueses participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida, ficando a 5 pp de alcançar a meta.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021

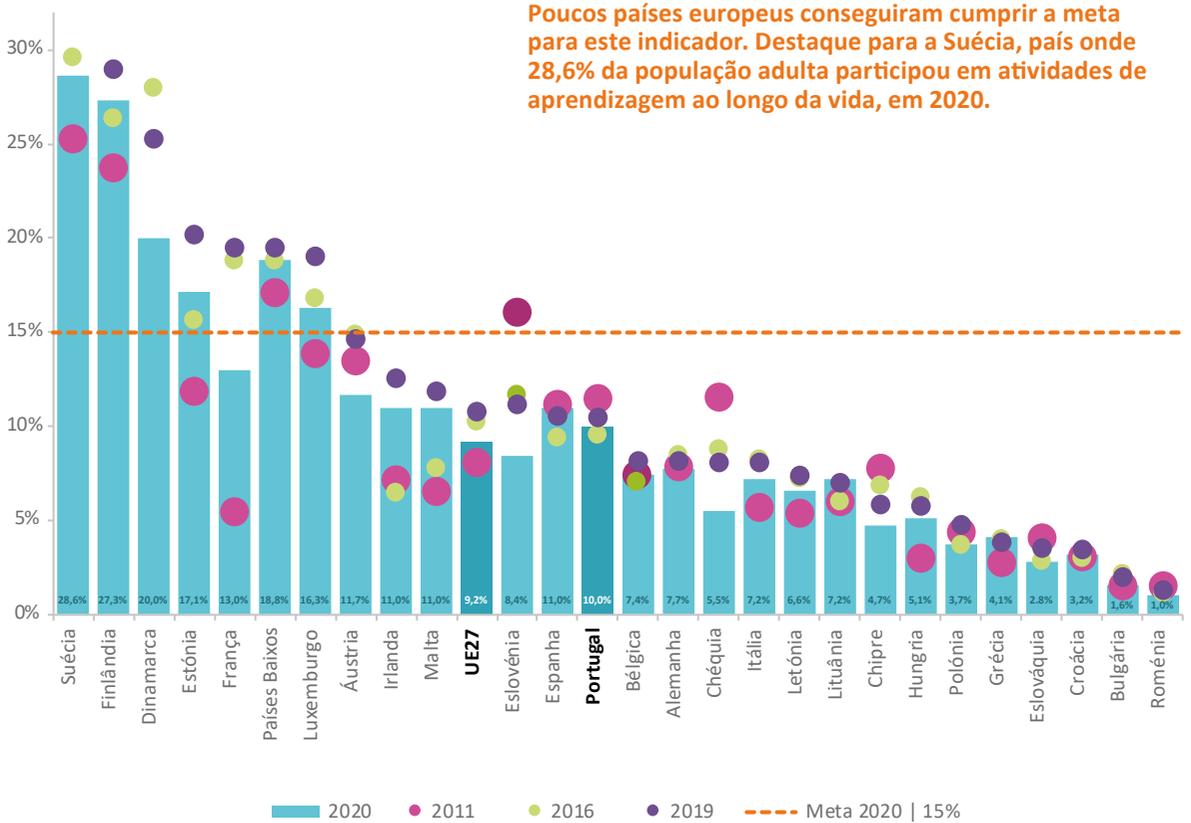


Quanto mais idade tem a população, menor a percentagem de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida. A tendência é comum a Portugal e à UE27.

Em 2020, a percentagem de mulheres que participava nestas atividades era superior à percentagem de homens, em qualquer escalão etário, quer em Portugal quer na UE27.

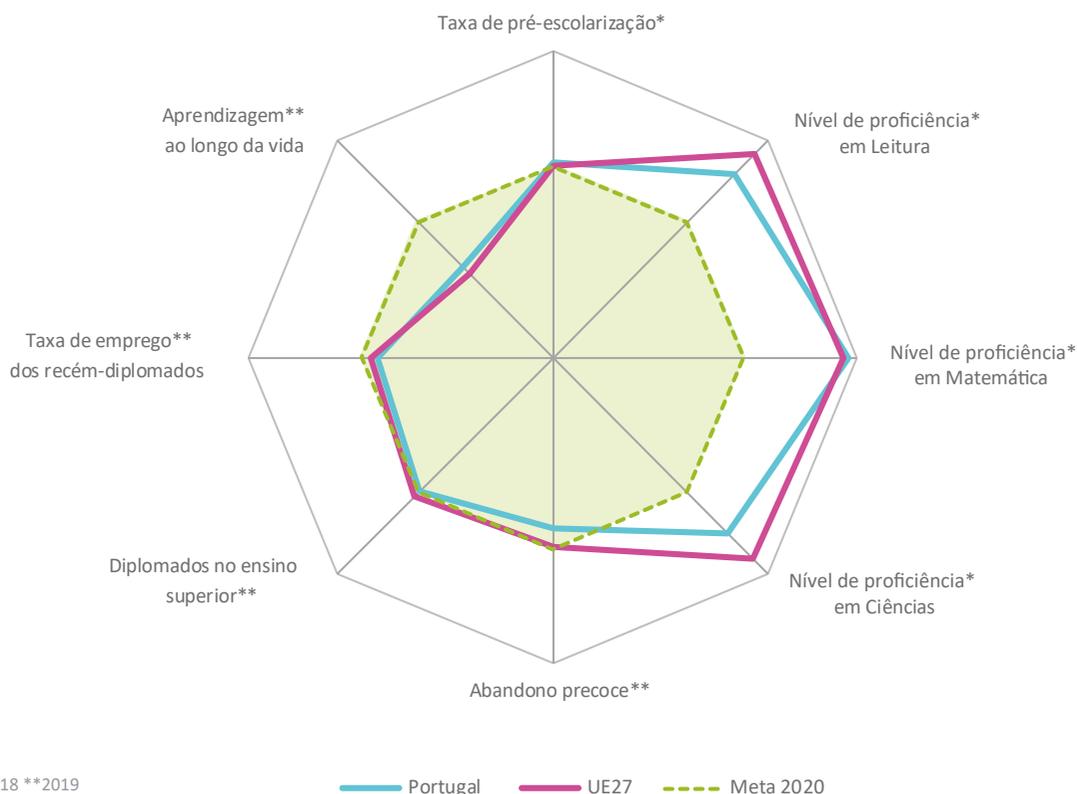
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021

Meta 8. (cont.) Até 2020, pelo menos 15% dos adultos deverão participar na aprendizagem ao longo da vida



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021

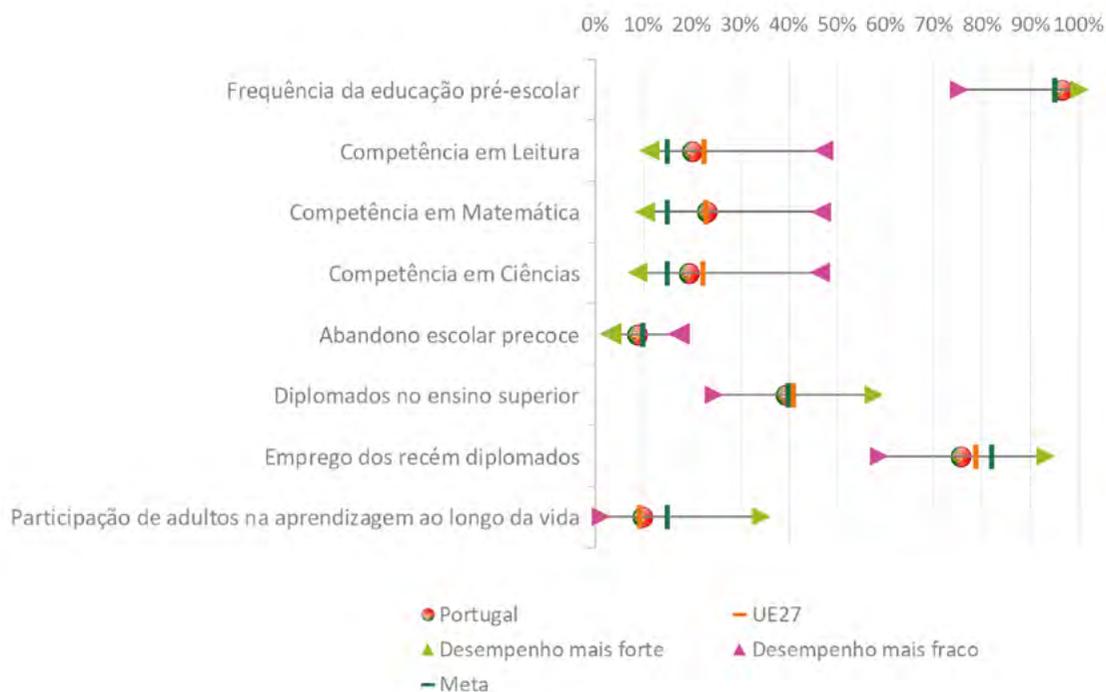
Indicadores Educação e Formação 2020



*2018 **2019

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020

Posição de Portugal relativamente às metas, às médias da UE27 e aos países com desempenho mais forte e desempenho mais fraco



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020

Agenda Estratégica da UE 2019-2024 e Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027

O Conselho Europeu adotou a 20 de junho de 2019, uma **Nova Agenda Estratégica da UE para o período de 2019 a 2024** que se centra em quatro prioridades: 1) proteger os cidadãos e as liberdades (e prosseguir uma política de migração abrangente); 2) desenvolver uma base económica forte e dinâmica; 3) construir uma Europa com verde, justa e social, com impacto neutro no clima; e 4) promover os interesses e valores europeus na cena mundial³.

No âmbito da transição digital, a UE procurará trabalhar em torno da revolução digital e da inteligência artificial: infraestruturas, conectividade, serviços, dados, regulamentação e investimento. Esse trabalho será acompanhado pelo desenvolvimento da economia dos serviços e pela integração transversal dos serviços digitais.

Com o intuito de promover o empreendedorismo e a inovação e aumentar os esforços de investigação, a UE procurará intensificar o investimento nas competências das pessoas e na educação.

No seguimento do Acordo de Paris, a UE procurará avançar e intensificar a sua ação climática com base numa economia verde e numa transição climática justa e equitativa⁴. Entre outras medidas, destaque-se a transição para as energias renováveis, o aumento da eficiência energética e o investimento em soluções para a mobilidade do futuro⁵.

Foram também debatidas medidas para sensibilizar, aumentar a preparação e reforçar a resiliência perante a desinformação.

Esta agenda serviu de inspiração para as prioridades políticas da Comissão Europeia: 1) Pacto Ecológico Europeu (transformar a UE numa economia moderna, eficiente e competitiva, combatendo as alterações climáticas); 2) Preparar a Europa para a era digital (aderir à transformação digital, reformar a proteção de dados e capacitar as pessoas com as competências necessárias para uma nova geração de tecnologias); 3) Uma economia ao serviço das pessoas (reduzir as desigualdades); 4) Uma Europa mais forte no mundo (reforçar a voz da UE no panorama mundial); 5) Promoção do modo de vida europeu (defender os direitos fundamentais e o Estado de direito enquanto bastião da igualdade, da tolerância e da justiça social); 6) Um novo impulso para a democracia europeia (consolidar os processos democráticos da Europa)⁶.

O Conselho Europeu acompanhará a aplicação destas prioridades. Se necessário, definirá novas orientações e prioridades políticas gerais, recomendando, de acordo com a *Nova Agenda Estratégica para 2019-2024*, que:

A UE tem de deixar aos intervenientes económicos e sociais espaço para prosperarem, criarem e inovarem. Será importante dialogar com os cidadãos, a sociedade civil e os parceiros sociais, bem como com os intervenientes regionais e locais. (...) A UE tem de se dotar de recursos à altura das suas ambições, atingir os seus objetivos e levar a cabo as suas políticas.⁷

A **Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027**, baseada na resolução do Conselho de 26 de novembro de 2018⁸, centra-se em torno de três palavras: Envolver, Ligar e Capacitar e de 11 objetivos para a Juventude Europeia: 1) Conectar a união europeia com a juventude; 2) Igualdade para todos os géneros; 3) Sociedades inclusivas; 4) Informação e diálogo construtivo; 5) Saúde mental e bem-estar; 6) Impulsionar a juventude rural; 7) Trabalho de qualidade para todos; 8) Educação de Qualidade; 9) Espaço e participação para todos; 10) Europa verde e sustentável; e 11) Organizações de juventude e programas europeus.

³ Para saber mais: <https://www.consilium.europa.eu/media/39965/a-new-strategic-agenda-2019-2024-pt.pdf> [acedido em 19-11-2021]

⁴ Para uma grande maioria de Estados-Membros, a neutralidade climática deve ser alcançada até 2050. Para saber mais: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/climate-change/> [acedido a 19-11-2021]

⁵ Para saber mais: <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2019/06/20/a-new-strategic-agenda-2019-2024/> [acedido em 19-11-2021]

⁶ Disponível em: https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/eu-priorities_pt [acedido em 19-11-2021]

⁷ Retirado de: <https://www.consilium.europa.eu/pt/european-council/role-setting-eu-political-agenda/> [acedido em 19/11/2021]

⁸ Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:456:FULL> [acedido em 19-11-2021]

Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027: envolver, ligar e capacitar



Fonte: https://ec.europa.eu/youth/news/eu-youth-strategy-adopted_en;
<https://blogue.rbe.mec.pt/estrategia-da-ue-para-a-juventude-2407381>⁹

No âmbito do Objetivo 9 “Educação de qualidade”, refere-se o seguinte:



Contexto: A educação continua a ser um elemento-chave para a cidadania ativa, a sociedade inclusiva e para a empregabilidade. Assim, é necessário alargar a nossa visão sobre a educação no século XXI, focando mais nas competências transferíveis, na aprendizagem centrada no estudante e na educação não formal, de modo a atingir o acesso equitativo e universal a uma educação de qualidade.

Objetivo: Integrar e melhorar as diferentes formas de aprendizagem, preparando os jovens para as mudanças constantes do século XXI.

Metas

- Garantir o acesso universal e equitativo a uma educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida.
- Assegurar que todos os jovens tenham acesso à educação não formal validada, reconhecida e adequadamente financiada, a todos os níveis.
- Promover uma mentalidade aberta e o apoio ao desenvolvimento de competências interpessoais e interculturais.
- Criar e implementar métodos centrados nos aprendentes que sejam mais personalizados, participativos e cooperativos em todas as fases do processo educativo.
- Garantir que a educação dota todos os jovens com competências para a vida, tais como gestão financeira, educação para a saúde, incluindo saúde sexual e reprodutiva.
- Incorporar métodos na educação formal e não formal que permitam aos aprendentes desenvolver competências pessoais, incluindo o pensamento crítico e analítico, a criatividade e aprendizagem.
- Assegurar que todos os jovens tenham acesso à educação para a cidadania que lhes proporcione conhecimento sólido sobre sistemas políticos, democracia e direitos humanos, que possam também ser consolidados através do desenvolvimento de competências a partir de experiências de base comunitária, de modo a promover uma participação cívica ativa.

Fonte: 2018/C 456/01 Resolução do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho relativa ao quadro para a cooperação europeia no domínio da juventude: Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027 ¹⁰

Os Estados-Membros foram incentivados a promover mecanismos de diálogo e participação em todos os níveis da tomada de decisão; encorajar o envolvimento social e cívico dos jovens; explorar formas de participação democrática inovadoras e alternativas; utilizar instrumentos para promover o debate sobre a UE, no âmbito da iniciativa «nova narrativa sobre a Europa»¹¹. Foram vários os instrumentos desenvolvidos, entre os quais: Atividades de aprendizagem mútua, Folha de Programação das futuras atividades nacionais, Diálogo da UE com a Juventude, Plataforma da Estratégia da UE para a Juventude e Ferramentas com base em factos¹².

Tem-se procurado desenvolver projetos de cooperação internacional, baseados em parcerias multilaterais, que visam aumentar a capacidade das organizações que trabalham com jovens fora da aprendizagem formal, especialmente os que têm menos oportunidades, a fim de melhorar o seu nível de competências e incentivar a sua participação na sociedade. Têm sido também promovidas ações de apoio ao desenvolvimento profissional dos técnicos de juventude e, conseqüentemente, à promoção da qualidade do trabalho com jovens a nível local, regional, nacional, europeu e internacional, através de experiências de aprendizagem não formal e informal em atividades de mobilidade.

⁹ Para saber mais: European Commission. (2018). *Situation of young people in the European Union - Engaging, Connecting and Empowering young people: a new EU Youth Strategy*. SWD(2018) 169 final. Brussels. Disponível em: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9264-2018-ADD-2/en/pdf>

¹⁰ Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN> [acedido em 19-11-2021].

¹¹ Para saber mais: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0269&from=en> [acedido em 19-11-2021].

¹² Disponível em : https://europa.eu/youth/strategy_pt [acedido em 19-11-2021].

Novo quadro estratégico rumo ao Espaço Europeu da Educação (2021-2030)

Na sequência da pandemia da COVID-19, o Conselho Europeu salientou a importância de melhorar a equidade e a inclusão na educação e na formação, a fim de garantir que ninguém fique para trás (2021/C 221/02).

Foram implementadas novas políticas, programas e instrumentos de financiamento da UE (p.ex. programa Erasmus+, Fundo Social Europeu Mais e Mecanismo de Recuperação e Resiliência da UE).

Neste período pandémico reconheceu-se que os sistemas de educação e formação com melhor desempenho são os que colocam a tónica na equidade e na inclusão e que a cooperação entre instituições de educação e formação formal e não formal tem um impacto particularmente positivo na inclusão social.

Ficou patente a crescente necessidade de prestar uma atenção particular à interseccionalidade dos problemas. É preciso, dar respostas direcionadas aos aprendentes que se deparam com dificuldades adicionais ou sobrepostas, sejam alunos com necessidades especiais ou com deficiência, oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, da migração e pertencentes a minorias, os que provêm de regiões economicamente deprimidas, de zonas isoladas, insulares ou remotas. Mas também aos aprendentes particularmente dotados, dando-lhes respostas que beneficiem plenamente as suas potencialidades.

Outro ponto analisado foi a melhoria da qualidade, inclusividade, acessibilidade e razoabilidade dos custos dos sistemas de educação e acolhimento na primeira infância, na garantia de uma efetiva igualdade de oportunidades para todas as crianças.

De modo a combater o abandono precoce da educação e da formação e o insucesso escolar, têm sido aplicados esforços, associados a medidas de prevenção e de apoio para garantir sistemas verdadeiramente inclusivos, em que todos os aprendentes recebam uma educação de elevada qualidade e o seu bem-estar e saúde mental sejam promovidos e protegidos.

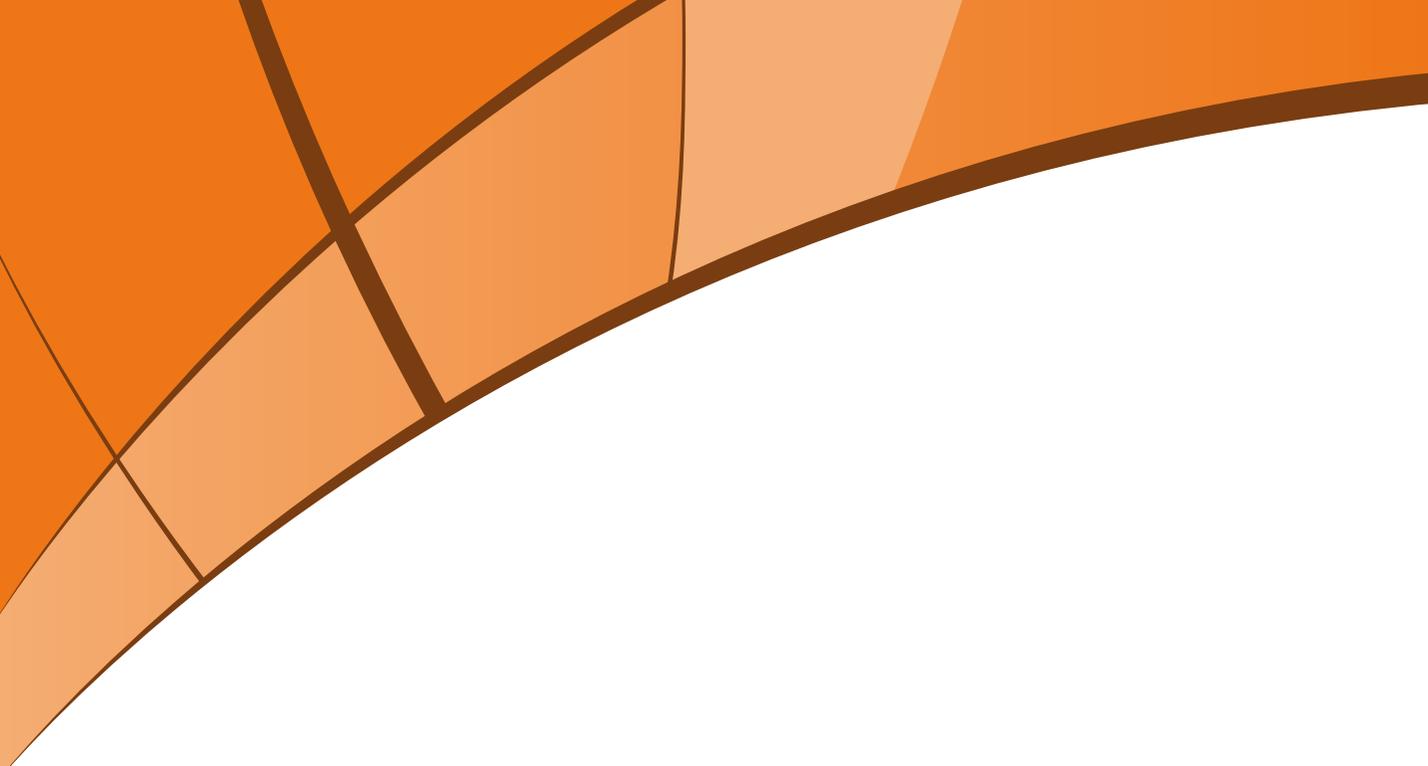
Esta educação de qualidade exige a inovação e a flexibilidade no ensino com abordagens pedagógicas inovadoras e ambientes de aprendizagem nos quais a tecnologia digital desempenhe um papel crucial no uso e dinamização de pedagogias, materiais e tarefas personalizados e adequados à diversidade de aprendentes e à sua participação ativa na governação das suas estruturas de aprendizagem, em todas as idades e em todos os tipos de aprendizagem.

Esta tecnologia pode promover uma verdadeira inclusão — desde que sejam resolvidas em paralelo as questões relacionadas com o fosso digital, em termos de infraestruturas digitais, de conectividade e de acesso a dispositivos, equipamentos, recursos e competências digitais, bem como a sua acessibilidade a pessoas com deficiência. Além disso, embora a tecnologia digital tenha permitido a educação à distância durante a pandemia de COVID-19, esta situação evidenciou as disparidades subjacentes ao acesso aos dispositivos digitais, à conectividade e a outras formas de clivagem digital, como as competências digitais dos aprendentes, dos educadores e dos cuidadores e a disponibilidade de apoio relacionado com estas últimas.

Um uso ético, responsável e inclusivo das tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, pode também contribuir para colmatar o fosso digital e promover um ensino e uma aprendizagem mais inclusivos.

O acesso crescente a ambientes de aprendizagem virtual oferece muitas novas oportunidades. No entanto, o acesso e a utilização mais frequentes e crescentes de ambientes de aprendizagem virtuais expõem também os aprendentes a um maior risco de ciberintimidação, de outras formas de assédio em linha ou de se tornarem alvos de desinformação, nomeadamente através das redes sociais. Devem ser envidados esforços para garantir que os aprendentes e os educadores recebem formação sobre segurança em linha e que estão cientes dos potenciais riscos de determinadas plataformas ou ferramentas em linha, a fim de promover verdadeiramente um ambiente de aprendizagem virtual seguro. Paralelamente, as instituições de educação e formação devem dispor de orientações e procedimentos claros para responder a estas questões. (2021/C 221/02, p. 7)

Neste novo quadro estratégico destaca-se igualmente o valor de uma abordagem de base comunitária relativamente à educação formal, não formal e informal e das fortes ligações entre os contextos de aprendizagem e a família, bem como das associações e ONG externas no acesso às escolas, tendo em vista proporcionar às crianças outras aptidões e competências sociais.



Agenda 2030 | Para uma educação de qualidade

A Agenda 2030, adotada em 2015 pelas Nações Unidas, compreende 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos em torno de preocupações sociais, económicas e ambientais em todo o mundo e construídos sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. No início de 2016 entrou oficialmente em vigor, altura em que foi assumida por 193 países.

Em Portugal, o Instituto Nacional de Estatística (INE) tem procedido ao acompanhamento estatístico da Agenda 2030, atualizando o conjunto de indicadores globais disponíveis para Portugal. Refira-se que os indicadores da análise decorrem do quadro global adotado pelas Nações Unidas para acompanhar os progressos alcançados no âmbito dos ODS, e foram selecionados tendo por base critérios de pertinência do indicador face à meta ou ODS; relevância no contexto nacional; atualidade da informação; relevância analítica; preferência por novos indicadores e com informação nova face à publicação anterior; e número equilibrado de indicadores para os 17 objetivos. (INE, 2021: 11)

Na edição de 2021 do relatório, o INE apresenta um capítulo que “descreve o comportamento da pandemia COVID-19 em Portugal, no intuito de contextualizar a leitura dos indicadores ODS, que, entretanto, vão ficando disponíveis” (*Ibidem*: 11).

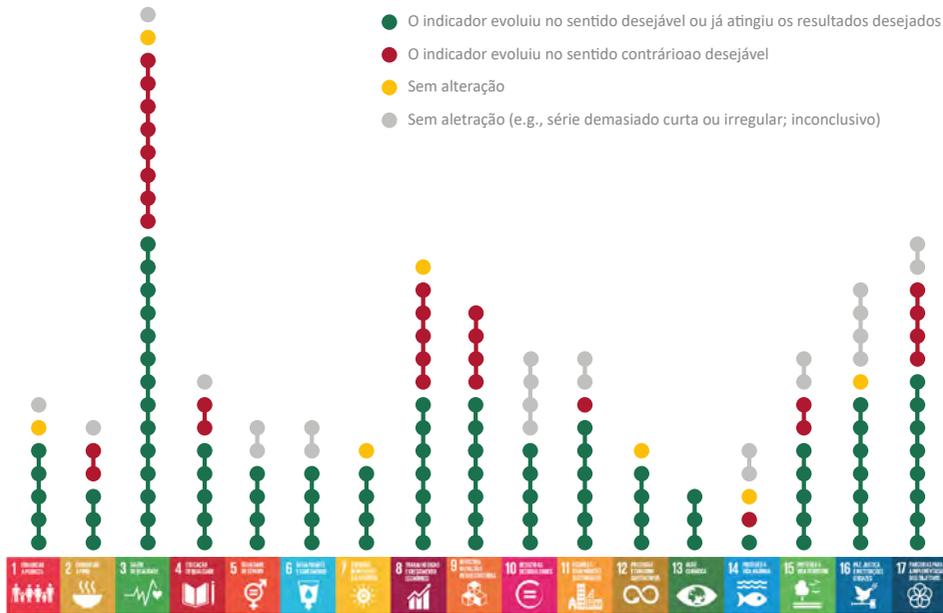
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Portugal

No período 2010-2020¹, a maioria dos indicadores analisados (90) assinalou uma evolução positiva, 31 registaram uma evolução desfavorável e sete não apresentaram alterações. Excetuando o ODS 14, todos os outros objetivos de desenvolvimento sustentável atingiram a meta em 50% ou mais dos indicadores, mostrando evoluções favoráveis.

¹ Ver vídeo: https://www.youtube.com/embed/D8Sk_obyO_I

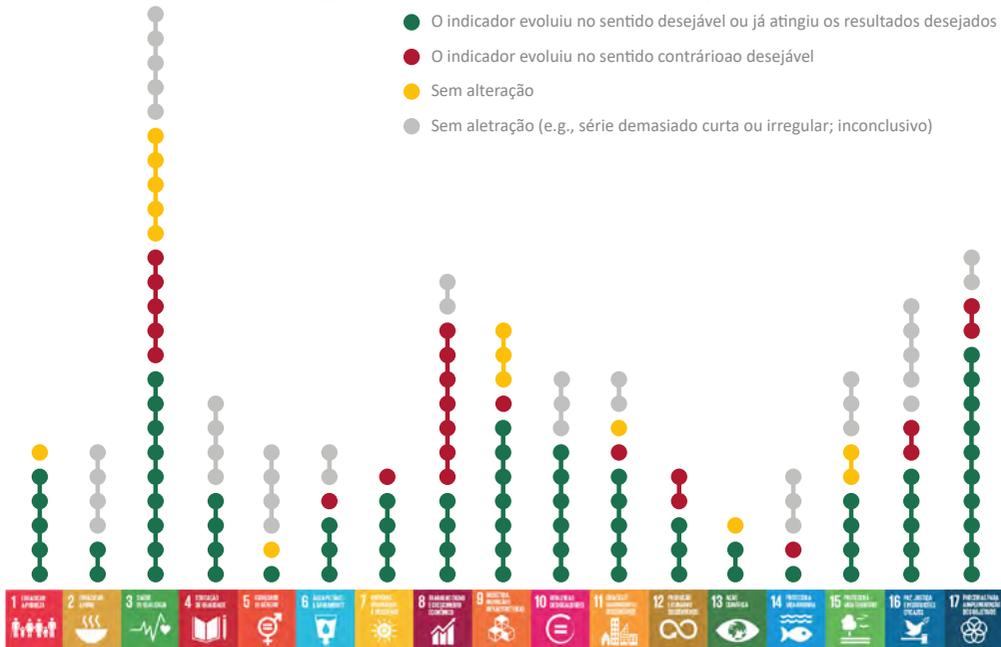
Evolução dos indicadores ODS em Portugal no período 2010 - 2020¹



.Fonte: CNE, a partir de INE, 2021

Regista-se uma evolução no sentido desejável em 49% dos indicadores analisados (75). Nos ODS 1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 e 17, 50% ou mais dos indicadores assinalam uma evolução favorável. Por outro lado, 26 indicadores mostram um resultado no sentido contrário ao desejável.

Evolução dos indicadores ODS em Portugal no último ano com informação disponível



¹ Cada círculo representa um indicador. O sentido da evolução no período é atribuído através da taxa de variação entre o ano mais recente disponível e o primeiro ano disponível desde 2010 (tendo pelo menos duas observações interpoladas)

Fonte: CNE, a partir de INE, 2021

ODS 4 | Educação de Qualidade

Na Tabela são apresentados os indicadores do ODS 4 com indicação do sinal da evolução relativamente a cada um, de acordo com os dados disponíveis.

Evolução dos indicadores do ODS 4. Portugal

ODS	Indicador	Período*	Último ano
4.1.1	Proficiência em Leitura (PISA)	●	●
	Proficiência em Matemática (PISA)	●	●
4.1.2	Taxa de transição/conclusão no ensino secundário	●	●
	Taxa de transição/conclusão no ensino básico	●	●
4.2.2	Taxa de escolarização aos 5 anos, por sexo	●	●
4.3.1	Proporção de indivíduos com idade entre 18 e 64 anos que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida	●	●
4.4.1	Proporção de indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador, por Tipo de atividades efetuadas no computador	●	●
4.5.1	Índices de paridade de sexo dos jovens de 15 anos que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) Leitura e (ii) Matemática	●	●
	Índices de paridade de sexo, grau de urbanização e quintis de rendimento da população dos 18 aos 64 anos que participou em atividades de aprendizagem ao longo da vida	●	●
	Índice de paridade de sexo nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos com competências digitais ao nível básico ou acima de básico	●	●
	Índice de paridade de grau de urbanização nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos com competências digitais ao nível básico ou acima de básico	●	●
	Índice de paridade de quintis de rendimento nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos com competências digitais ao nível básico ou acima de básico	●	●
	Índice de paridade de grau de urbanização nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos com competências digitais ao nível básico ou acima de básico	●	●
4.a.1	Proporção de escolas com acesso a internet e computadores para fins pedagógicos	●	●
4.b.1	Volume dos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento para bolsas por setor e tipo de programa	●	●

● O indicador evoluiu no sentido desejável ou já atingiu os resultados desejados
 ● O indicador evoluiu no sentido contrário ao desejável

● Sem alteração
 ● Sem avaliação (e.g., série demasiado curta ou irregular; inclusivo)

*O sentido da evolução no período é atribuído através da taxa de variação entre o ano mais recente disponível e o primeiro ano disponível desde 2010 (tendo, pelo menos, duas observações interpoladas).

Fonte: CNE, a partir de INE, 2021

Disponibilidade de indicadores por ODS

Dos indicadores disponibilizados em Portugal (INE, 2021), 95 são de natureza idêntica, 40 similar e 17 parcial, comparativamente aos da lista global das Nações Unidas. Não se encontram disponíveis 95 (38%) dos indicadores, por aguardarem desenvolvimentos metodológicos ainda em debate à escala internacional, por não existir informação adequada ou por não terem relevância no panorama nacional.

Quanto à cobertura por objetivo, destacam-se o ODS 3 (Saúde de qualidade), o ODS 7 (Energias renováveis e acessíveis), o ODS 8 (Trabalho digno e crescimento económico) e o ODS 9 (Indústria, inovação e infraestruturas), com mais de 80% de indicadores disponíveis. Por sua vez, observa-se que o ODS 12 (Produção e consumo sustentáveis) e o ODS 13 (Ação climática) têm menos de 40% de indicadores disponíveis. Quanto ao ODS 4, a cobertura é de 67%.

Disponibilidade de indicadores por ODS. Portugal



Fonte: CNE, a partir de INE, 2021

A crise pandémica COVID-19, no contexto nacional, tem afetado o comportamento dos diferentes indicadores dos ODS. É disso exemplo, a disponibilidade de infraestruturas e profissionais de saúde para receber e tratar doentes que precisam de assistência hospitalar, bem como de outras condições fundamentais para a prestação de cuidados de saúde (ODS 3). Também no que diz respeito ao ODS 8 (Trabalho digno e crescimento económico) há efeitos visíveis da pandemia decorrentes de questões relacionadas com os vários constrangimentos na mobilidade das pessoas (como o dever de confinamento e a restrição de circulação entre concelhos), da diminuição dos contactos sociais, das novas formas de organização do trabalho, nomeadamente na análise do indicador relativo ao potencial de utilização do teletrabalho e da sua diferenciação em termos regionais, de acordo com a intensidade de urbanização dos territórios.

Alguns Indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O conjunto de informação disponibilizada permite uma leitura estatística do desempenho nacional em relação aos ODS e a contextualização dos indicadores em comparação com a realidade da UE.

Taxa de escolarização

Em Portugal, o indicador relativo à taxa de escolarização aos 5 anos tem evoluído no sentido desejável, atingindo 99,9% em 2020.

Taxa de escolarização aos 5 anos. Portugal, 2020



Portugal apresentou um acréscimo de 2,2 pp, face a 2019, e de 6,5 pp, comparativamente ao início da década.

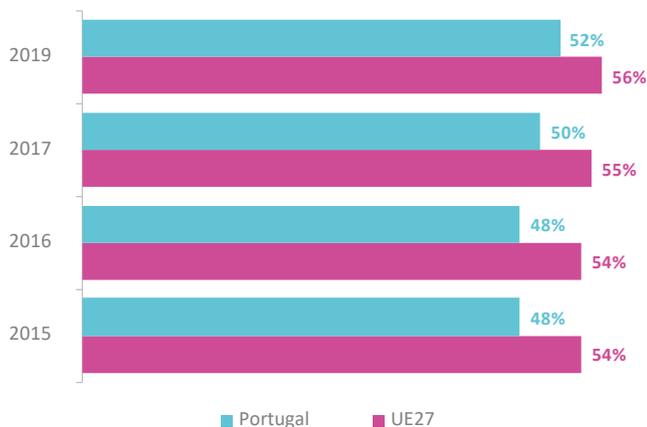
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Competências em tecnologias de informação e comunicação

Segundo o Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) pelas Famílias (2019), 52% da população portuguesa residente, com idade entre os 16 e os 74 anos, possuía competências digitais ao nível básico ou acima do básico, menos 4 pp do que a da UE27.

Proporção de pessoas de 16 a 74 anos com competências digitais ao nível básico ou acima do básico. Portugal e UE27, 2015-2019

No período 2015-2019, Portugal apresentava menor proporção de pessoas com idade entre os 16 e os 74 anos com competências digitais ao nível básico ou acima do básico, relativamente à média da UE27.

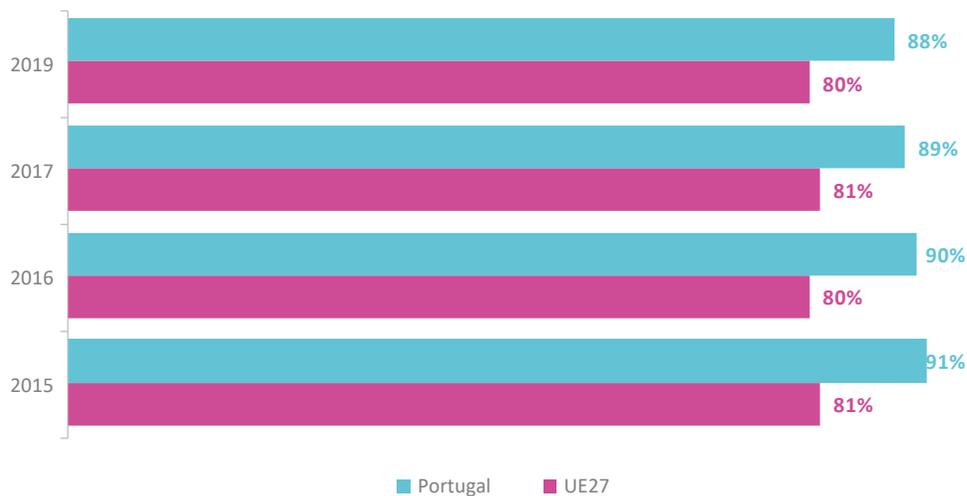


Fonte: CNE, a partir de INE, 2021

No caso do grupo etário 16-24 anos, a comparação mostra um resultado inverso, a proporção de jovens portugueses com competências digitais ao nível básico ou acima do básico é superior à observada para os jovens europeus (+8 pp, em 2019).

Proporção de pessoas, com idade entre os 16 e os 24 anos, com competências digitais ao nível básico ou acima do básico. Portugal e UE27, 2015-2019

No período 2015-2019, a proporção da população portuguesa do grupo etário 16-24 anos com competências digitais ao nível básico ou acima do básico tem diminuído ligeiramente, mantendo-se superior à média da UE.



Fonte: CNE, a partir de INE, 2021

União Europeia

Os dados disponíveis dos últimos cinco anos, relativamente aos indicadores dos ODS, nalguns casos entre 2014-2019 e, noutros, entre 2015-2020, mostram progressos na UE no ODS 16 (Paz, justiça e instituições eficazes) e também no ODS 1 (Erradicar a pobreza) e no ODS 3 (Saúde de qualidade).

Contudo, é de salientar que para o ODS 1 e o ODS 3, os indicadores ainda se referem ao primeiro período, até 2019, pelo que não refletem ainda os impactos da pandemia COVID-19. No entanto, esses impactos afetaram, até certo ponto, o progresso médio dos restantes ODS. Exemplo disso é o ODS 8 (Trabalho digno e crescimento económico), cuja melhoria contínua, observada desde 2013, foi interrompida recentemente. Outros impactos semelhantes foram observados no ODS 4 - Educação de qualidade, no ODS 5 - Igualdade de género, no ODS 10 - Reduzir as desigualdades, no ODS 17 - Parcerias para a implementação dos objetivos, nos quais os dados de 2020 revelam um claro retrocesso na evolução dos seus indicadores.

Um progresso moderado é visível no ODS 11 - Cidades e comunidades sustentáveis, no ODS - Produção e consumo sustentáveis, no ODS 2 - Erradicar a fome e no ODS 9 - Indústria, inovação e infraestruturas. Para estes objetivos de desenvolvimento sustentável, os dados de 2020 ainda não estão disponíveis, pelo que a sua avaliação ainda não reflete o período pandémico.

Em relação ao ODS 13 - Ação climática, importa referir que a UE tem procurado intensificar esforços no sentido de desenvolver e implementar políticas e ações ambiciosas em matéria de clima. No entanto, a avaliação dos últimos cinco anos é afetada negativamente pela intensificação das alterações climáticas que a Europa e o mundo enfrentam.

O ODS 7 - Energias renováveis e acessíveis e o ODS 15 - Proteger a vida terrestre revelam um retrocesso moderado nos últimos cinco anos. No primeiro caso, esta avaliação geral, ligeiramente negativa, deve-se aos aumentos no consumo de energia da UE no período de 2014 a 2019, não refletindo as reduções prospetivadas para 2020. No segundo caso, reflete o facto de os ecossistemas e a biodiversidade permanecerem sob pressão das atividades humanas. Para o ODS 6 - Água

potável e saneamento e o ODS 14 – Proteger a vida marinha, as tendências não podem ser calculadas devido à falta de dados comparáveis nos últimos cinco anos.

Visão global dos progressos em relação aos ODS nos últimos cinco anos. UE27



Nota: Os dados referem-se a 2014-2019 ou 2015-2020.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020²

ODS 4 | Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

Conforme os princípios da Declaração de Incheon *Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, adotada no Fórum Mundial de Educação, em 2015, a equidade e a inclusão são o centro de uma agenda educativa transformadora, que erradique todas as formas de exclusão e discriminação, desigualdades de acesso, participação e sucesso escolar. Para isso, importará fazer as alterações necessárias nas políticas educativas, direcionando esforços no apoio aos mais vulneráveis, sem deixar ninguém para trás.

A educação inclusiva é definida, em linha com o Compromisso de Cali para com a Equidade e Inclusão na Educação (UNESCO, 2019), como um “processo transformador que garante a plena participação e o acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, respeitando e valorizando a diversidade e eliminando todas as formas de discriminação na e pela educação.” (p. 31³)

Segundo o Relatório da Aliança Internacional para a Deficiência (*International Disability Alliance, IDA*) uma “educação equitativa e inclusiva de qualidade e de aprendizagem ao longo da vida para todos os alunos só pode ser alcançada quando todas as crianças e jovens forem visíveis na política e na prática.” (p. 17⁴)

Entre os indicadores do ODS 4, nos ensinos básico e secundário, encontram-se: o abandono precoce da educação e formação; a participação na educação para a primeira infância; o nível de proficiência em Leitura, Matemática e Ciências. Quanto ao ensino superior, reporta-se o número de diplomados e a taxa de emprego dos recém-diplomados. Outros indicadores referidos são a participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida e as suas competências digitais básicas⁵.

² Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/key-findings> [acedido em 24-11-2021].

³ Para saber mais: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377738/PDF/377738eng.pdf.multi> [acedido a 05-07-2021].

⁴ Para saber mais: https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_global_report_portuguese_final_1.pdf [acedido a 05-07-2021].

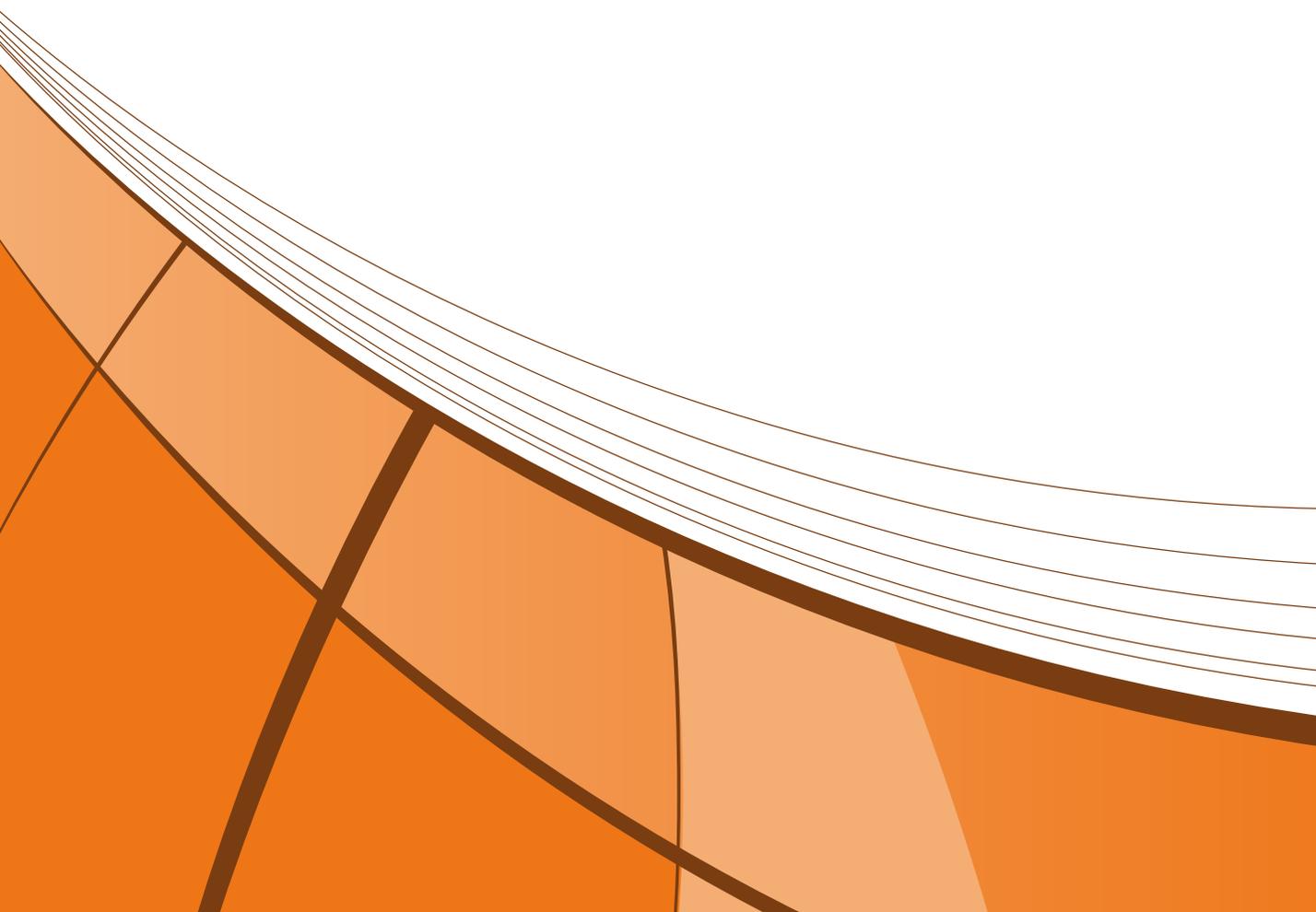
⁵ Para saber mais: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/key-findings> [acedido a 05-07-2021].

De acordo com o *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Europeia* [SWD (2021) 146 final], Portugal registou progressos significativos no que se refere à percentagem de jovens que abandonam precocemente a educação e a formação, de cerca de 39% em 2004 para 8,9% em 2020, encontrando-se abaixo da média da UE27 (9,9%), conforme consta nas metas EF2020.

Progresso e afastamento dos indicadores do ODS 4

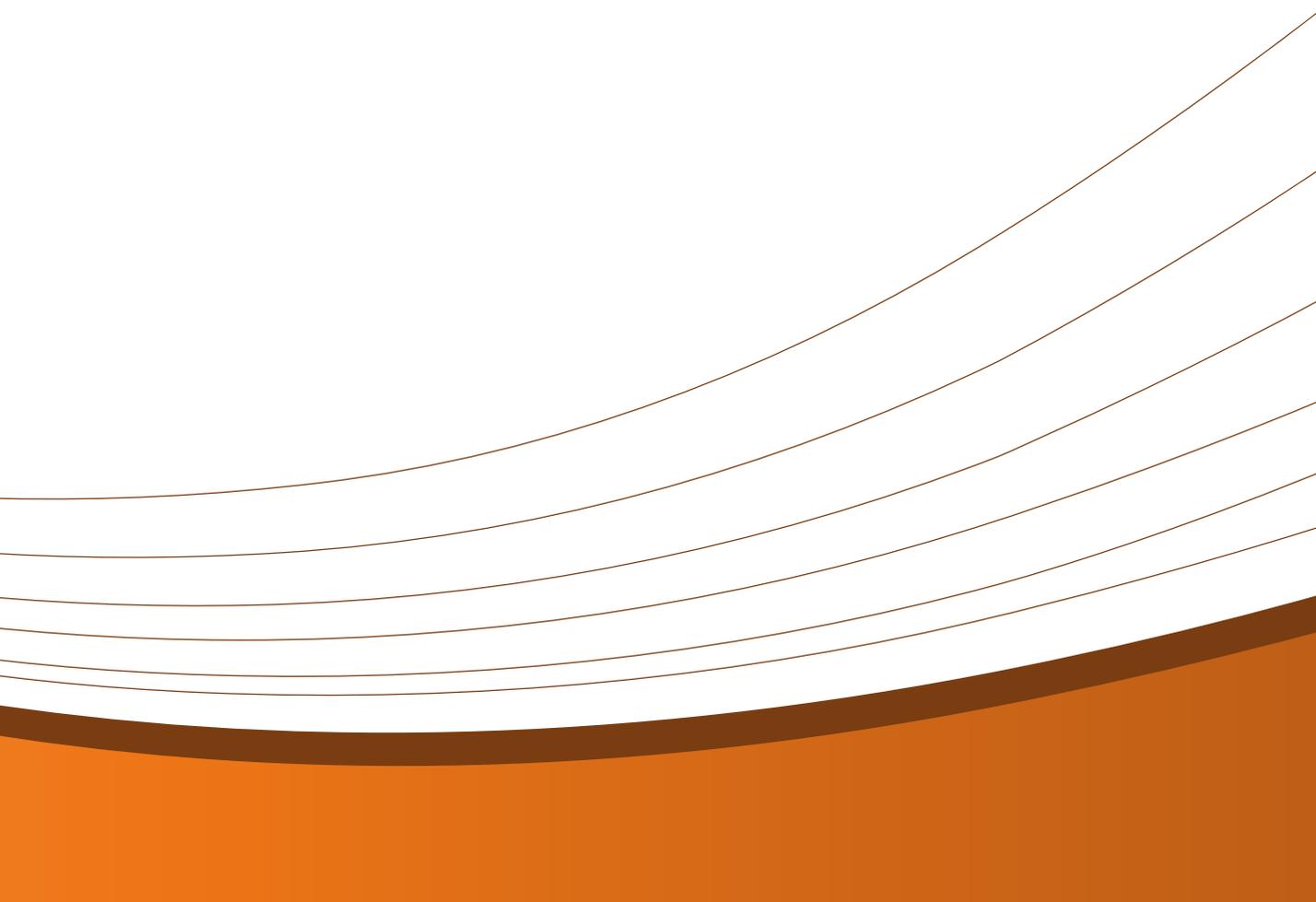


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020





Indicadores para Portugal



População, qualificação e emprego

- A população residente em Portugal em 2020, estimada em 10 298 252 indivíduos, dos quais 5 439 503 são mulheres e 4 858 749 são homens, reduziu 244 146 residentes relativamente a 2011.
- Em 2020, estimava-se que residiam em Portugal 347 388 crianças dos zero aos três anos e 176 064 em idade pré-escolar (4-5 anos), 859 226 crianças e jovens com idade para frequentar o ensino básico e 319 059 o ensino secundário. Estimava-se ainda 781 175 jovens adultos com idade entre os 18 e 24 anos.
- O número de nados-vivos foi menor em 2020 face aos dois últimos anos (-2153 relativamente a 2019 e -2594 relativamente a 2018). A queda registada e a tendência a manter-se terão fortes repercussões no número de alunos matriculados na educação pré-escolar e no 1º CEB, em 2024.
- O saldo populacional em 2020, embora positivo, decresceu relativamente a 2019 (-16 949 indivíduos) sobretudo devido à forte quebra observada no saldo natural. Em 2020, o saldo natural foi o mais baixo registado na década em análise (-38 932). O saldo migratório também decresceu (-3 231 indivíduos), embora menos acentuado do que o observado no saldo natural (-13 718 indivíduos).
- Na década em análise, a esperança de vida à nascença foi, em 2020, a mais elevada registada para ambos os sexos, sendo sempre superior nas mulheres (84,8 anos no último ano).
- Considerando a última década, em 2020 observou-se o mais elevado índice de envelhecimento da população portuguesa. Por cada 100 crianças entre os 0-14 anos havia 167 indivíduos com 65 ou mais anos.
- A população estrangeira residente em Portugal tem vindo a aumentar desde 2016, representando, em 2020, 6,4% da população – mais 2,3 pp do que em 2011.
- Em 2020, entraram em Portugal 2348 crianças dos zero aos três anos e 1277 em idade pré-escolar e saíram 473 e 115, respetivamente. Imigraram 5109 crianças e jovens com idade para frequentar o ensino básico e 1879 o ensino secundário e emigraram 609 e 646, respetivamente. Saíram do país 5760 jovens adultos dos 18 aos 24 anos, mas entraram perto de dez mil.
- A qualificação da população ativa residente em Portugal manteve, em 2020, a tendência de melhoria observada nos últimos anos. O número de indivíduos sem nível de escolaridade ou com qualificação até ao 3º CEB foi menor, tendo aumentado ligeiramente a população com pelo menos o ensino secundário.

- A população entre os 25 e os 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário tem vindo a aumentar ao longo da última década. Em 2020, pela primeira vez no período analisado, mais de metade dos homens (51,7%) completou, pelo menos, o ensino secundário. A proporção de mulheres foi de 58,8%.
- Em Portugal, entre 2011 e 2020, a taxa de emprego cresceu perto de 6 pp e a taxa de desemprego reduziu também 6 pp. A proporção de desempregados nessa faixa etária foi igual à média da UE27 (6,9%).
- A taxa de emprego a nível nacional foi superior à média da UE27 em todos os níveis de qualificação, sendo a diferença mais evidente na CITE 0-2 (14,1 pp). Foi inferior apenas entre os mais jovens (20-24 anos) – Portugal 40,9%; UE27 48,7%. Resultado que coincidiu com a taxa de desempregados jovens (Portugal 21,2%; UE27 15,6%).
- A proporção de portugueses desempregados de longa duração, em 2020, foi a mais baixa nos últimos dez anos e, pela primeira vez, menor do que na UE27. Neste período, também pela primeira vez não houve diferença entre a proporção de mulheres e homens portugueses desempregados há mais de 12 meses.
- Em 2020, a percentagem de população empregada com contratos de trabalho de curta duração foi a mais baixa dos últimos 10 anos. Comparando com a UE27, Portugal tinha uma percentagem superior (+4 pp) de trabalhadores com contratos de curta duração.
- Relativamente a 2008, Portugal reduziu, até 2020, 26,2% da população em risco de pobreza ou exclusão social, tendo ultrapassado desde 2017 a meta definida. Apesar de ser o 9º país da UE27 que mais reduziu o risco de pobreza e exclusão social na última década, ainda existem cerca de 2 milhões de pessoas nessa situação.
- A percentagem de população portuguesa em risco de pobreza com 50 ou mais anos é superior à observada na UE27.

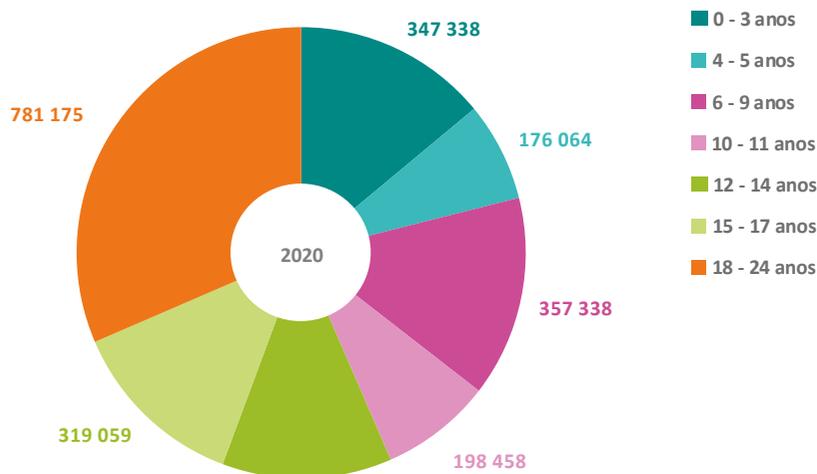
Estimativa anual (Nº) da população residente. Portugal



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 14-06-2021

Estimativa anual (Nº) da população residente com menos de 25 anos, por grupo etário. Portugal

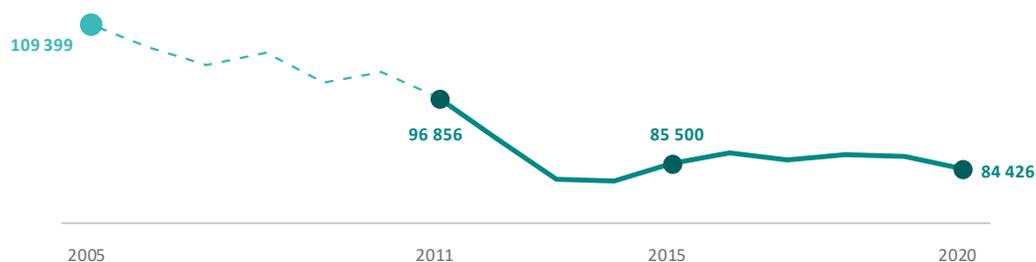
Entre 2019 e 2020 as faixas etárias que mais aumentaram o número de jovens foi a de 4-5 anos e a dos 18-24 anos, em cerca de cinco mil cada uma.



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 14-06-2021

Número de nascimentos. Portugal

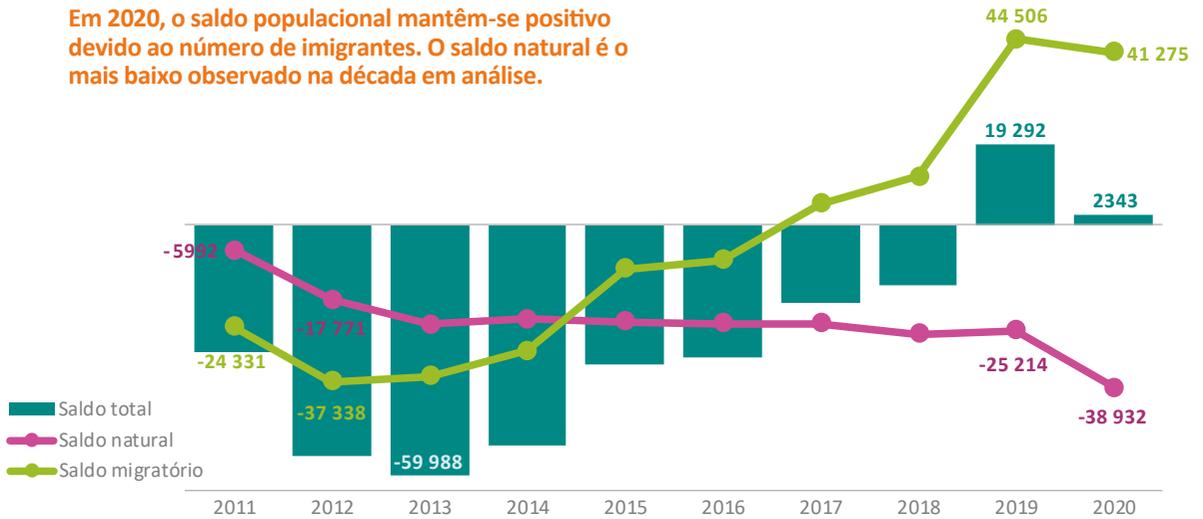
O número de nascimentos decresce ligeiramente em 2020, aproximando-se do número observado em 2015.



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 21-07-2021

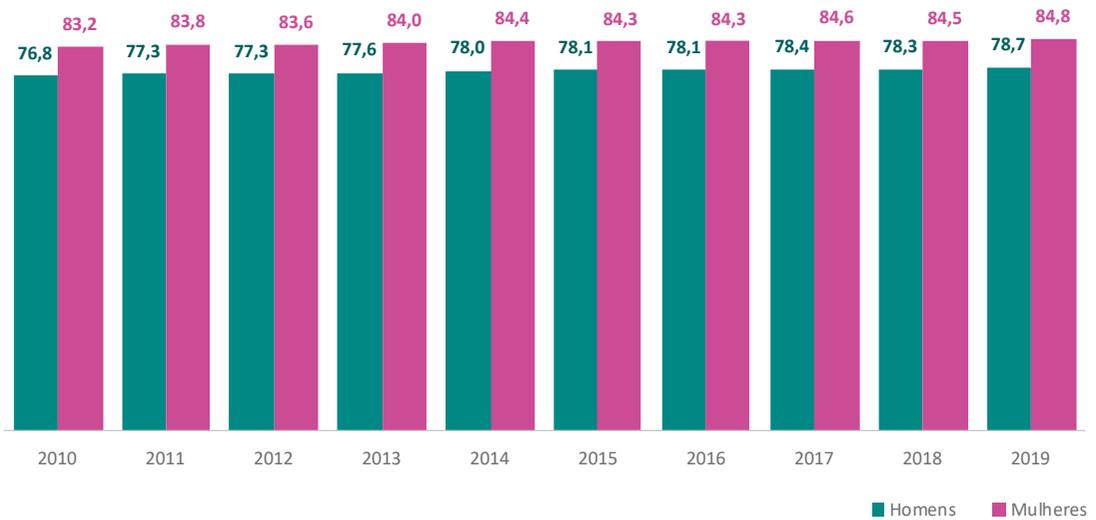
Saldos populacionais (Nº). Portugal

Em 2020, o saldo populacional mantém-se positivo devido ao número de imigrantes. O saldo natural é o mais baixo observado na década em análise.



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 21-07-2021

Esperança média de vida à nascença (anos), por sexo. Portugal



Índice de envelhecimento. Portugal

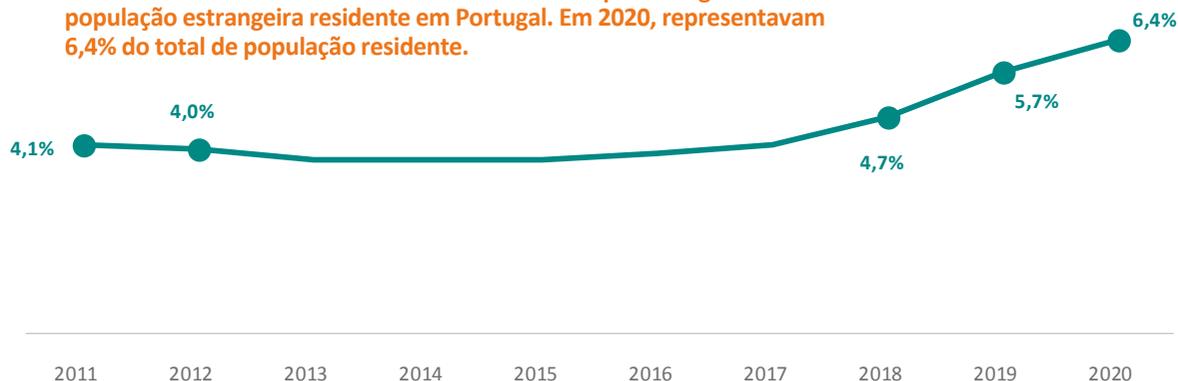


Em 2020, por 100 crianças na faixa etária dos 0-14 anos, havia 167 pessoas com 65 ou mais anos, sendo o valor mais elevado na última década.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 21-07-2021

População estrangeira em percentagem da população residente. Portugal

Nos últimos três anos assiste-se a um aumento da percentagem da população estrangeira residente em Portugal. Em 2020, representavam 6,4% do total de população residente.

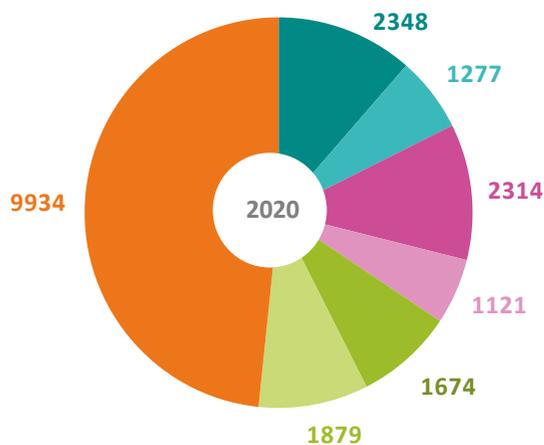
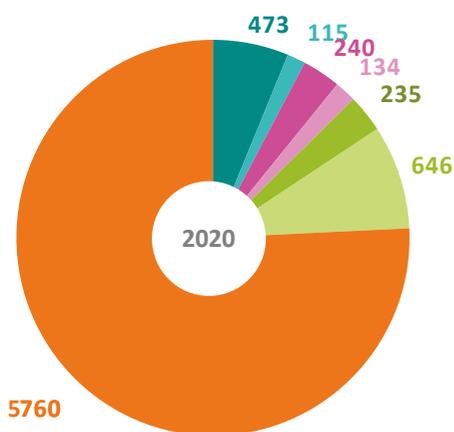


Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 07-10-2021

Imigrantes permanentes com menos de 25 anos (Nº), por grupo etário. Portugal

Emigrantes permanentes com menos de 25 anos (Nº), por grupo etário. Portugal

Na população com menos de 25 anos, é no grupo entre os 18 e os 24 anos que saem mais jovens do país do que entram.

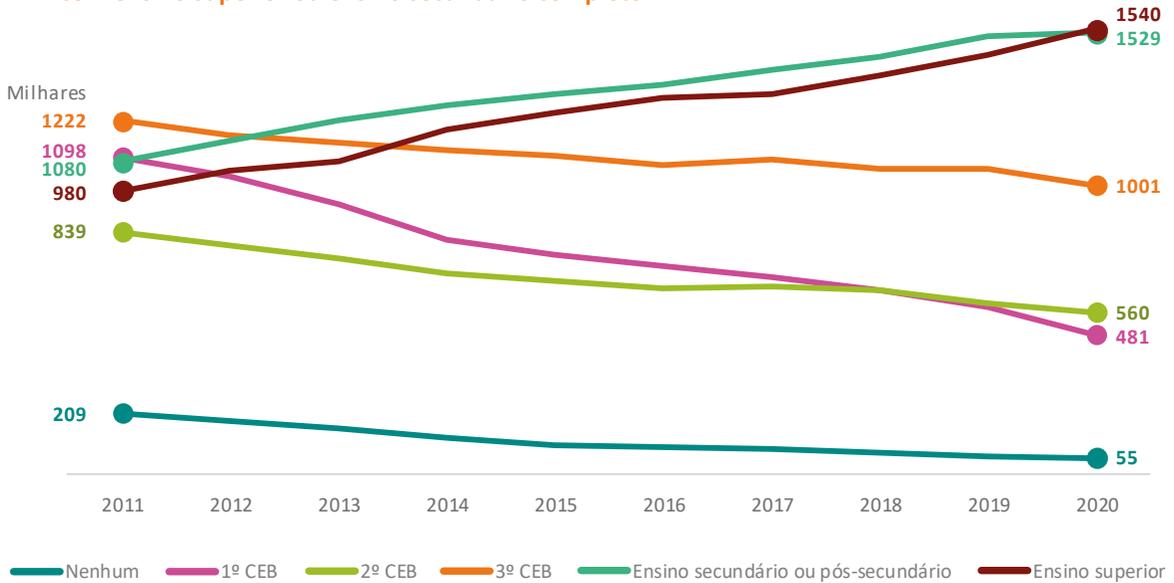


■ 0 - 3 anos ■ 4 - 5 anos ■ 6 - 9 anos ■ 10 - 11 anos ■ 12 - 14 anos ■ 15 - 17 anos ■ 18 - 24 anos

Fonte: INE, atualização de 14-06-2021

População ativa com 15 ou mais anos (Nº), por nível de escolaridade completo. Portugal

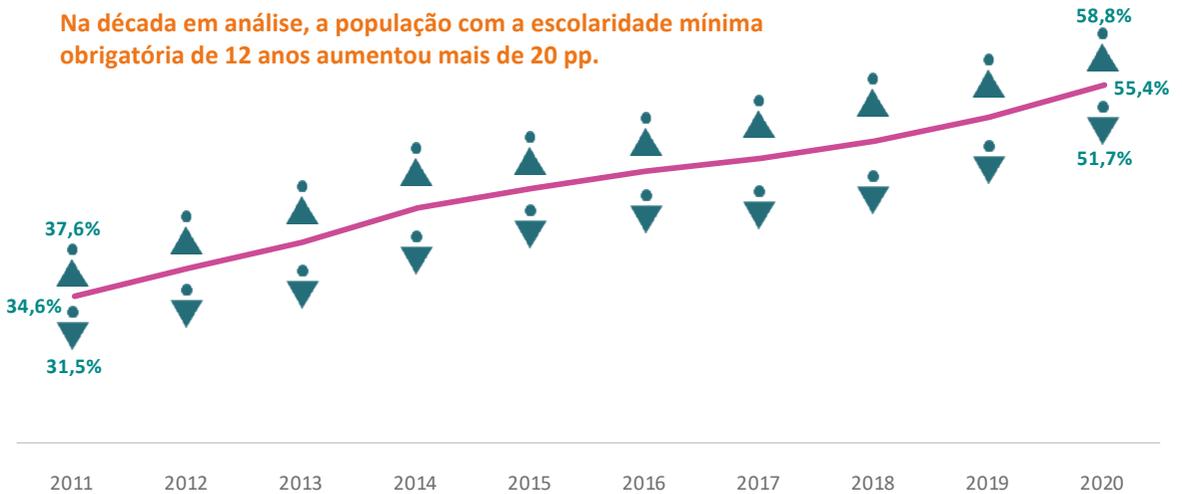
A população portuguesa ativa está mais escolarizada. Ao longo da última década observou-se um aumento do número de indivíduos com ensino superior ou ensino secundário completo.



Fonte CNE, a partir de INE, atualização de 10-02-2021

População entre os 25 e 64 anos (%) que completou, pelo menos, o ensino secundário, por sexo. Portugal

Na década em análise, a população com a escolaridade mínima obrigatória de 12 anos aumentou mais de 20 pp.

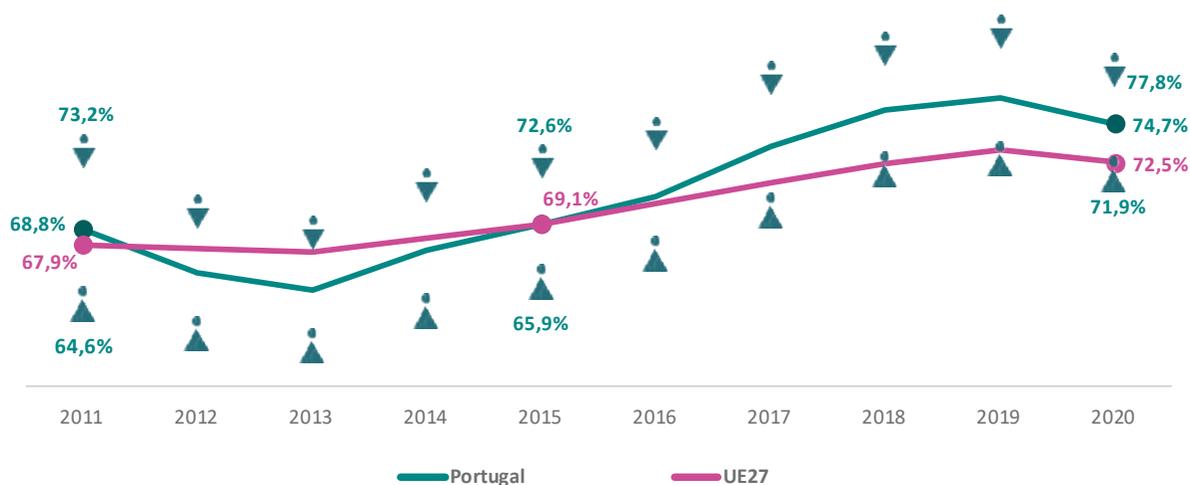


Fonte: CNE, a partir de INE, atualização 20-10-2021

Taxa de emprego dos 20 aos 64 anos, por sexo. Portugal e UE27

Desde 2017, Portugal apresenta uma taxa de emprego superior à média europeia. Em 2020, apresenta um ligeiro decréscimo relativamente a 2019, sendo esta uma tendência comum à média europeia.

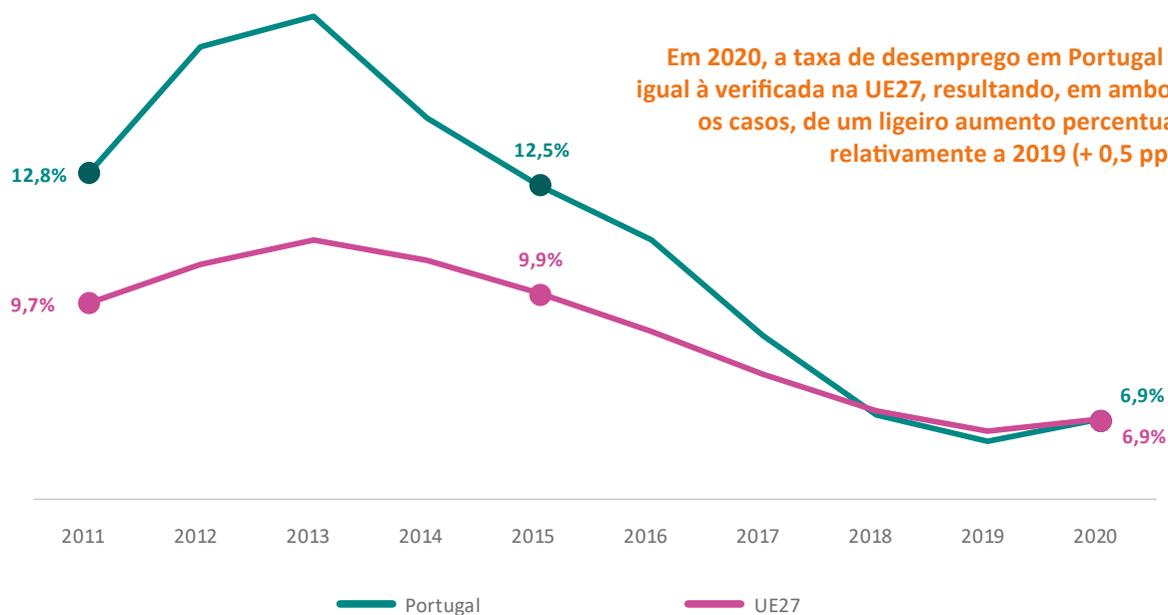
A taxa de emprego masculina é superior à feminina, mas, em 2020, a diferença é a mais baixa da década em análise (5,9 pp).



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-10-2021

Taxa de desemprego dos 20 aos 64 anos. Portugal e UE27

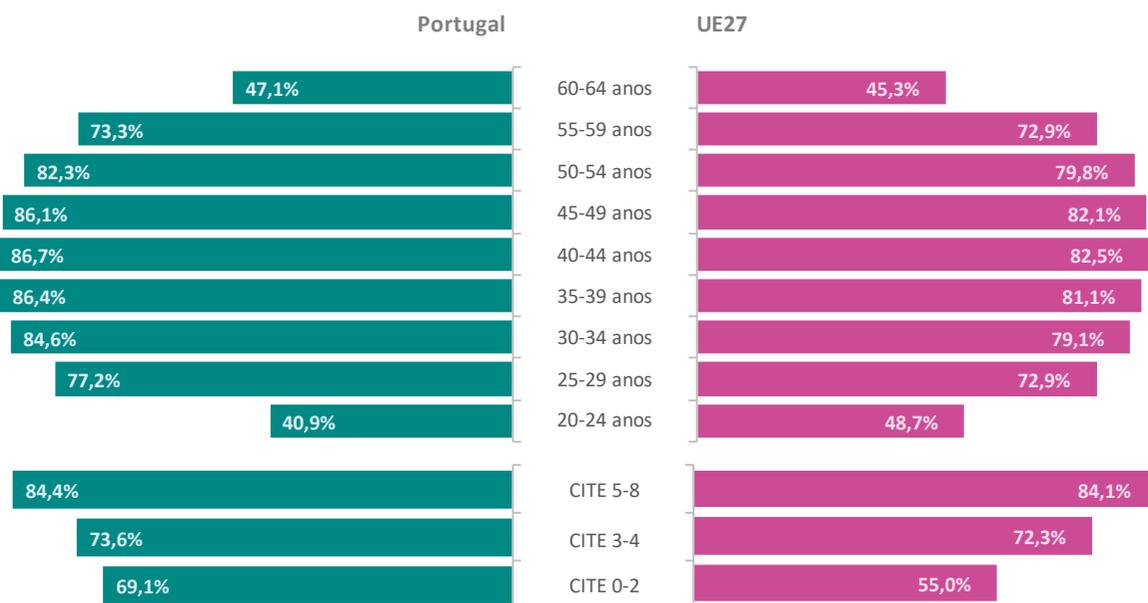
Em 2020, a taxa de desemprego em Portugal é igual à verificada na UE27, resultando, em ambos os casos, de um ligeiro aumento percentual relativamente a 2019 (+ 0,5 pp).



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-10-2021

Taxa de emprego dos 20 aos 64 anos, por grupo etário e nível de escolaridade completo mais elevado. Portugal e UE27

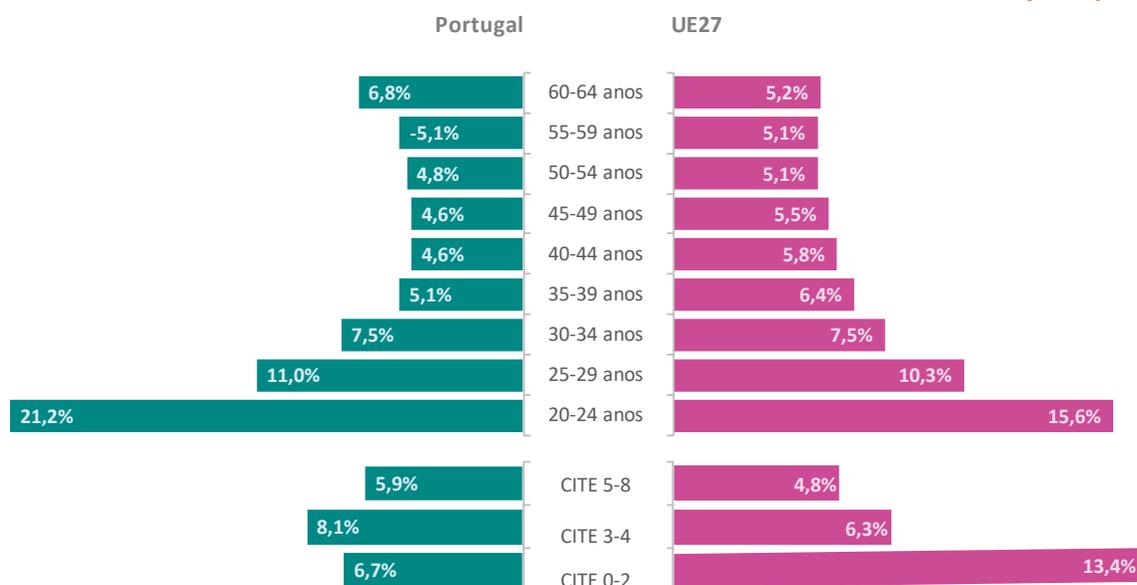
Em Portugal, a taxa de emprego é superior à média da UE27 em todos os níveis de qualificação, e nas faixas etárias entre os 30 e os 49 anos, em que as percentagens são superiores a 85%. Só no grupo etário entre os 20-24 anos se verificou uma menor taxa de emprego do que na UE27.



Fonte: CNE, a partir de INE, Inquérito ao emprego, atualização 20-10-2021

Taxa de desemprego dos 20 aos 64 anos, por grupo etário e nível de escolaridade completo mais elevado. Portugal e UE27

A taxa de desemprego mais elevada registou-se entre os 20 e os 24 anos. Foi menor entre os indivíduos com formação superior.

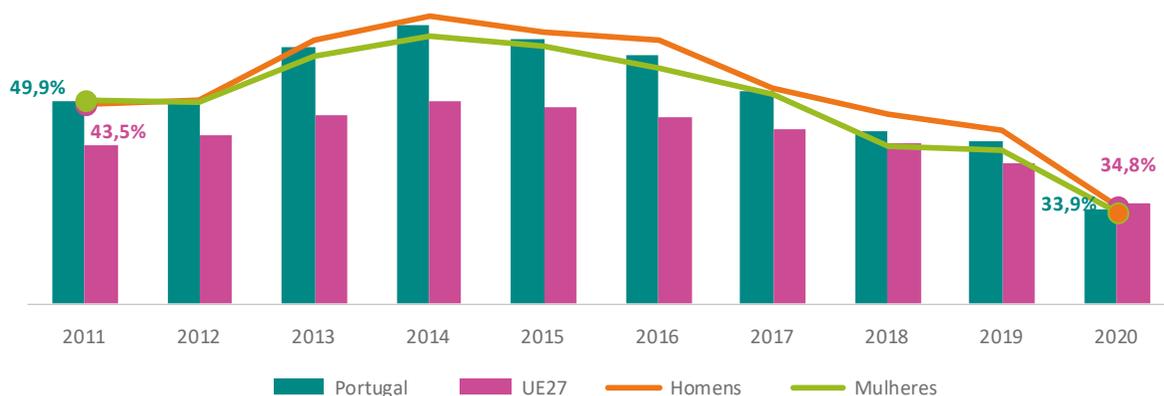


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 10-09-2021

Proporção de desempregados de longa duração entre os 20 e os 64 anos, dentro da população desempregada. Portugal e UE27

Em 2020, a percentagem de portugueses desempregados há 12 meses ou mais foi, pela primeira vez, menor do que a média europeia, na década em análise.

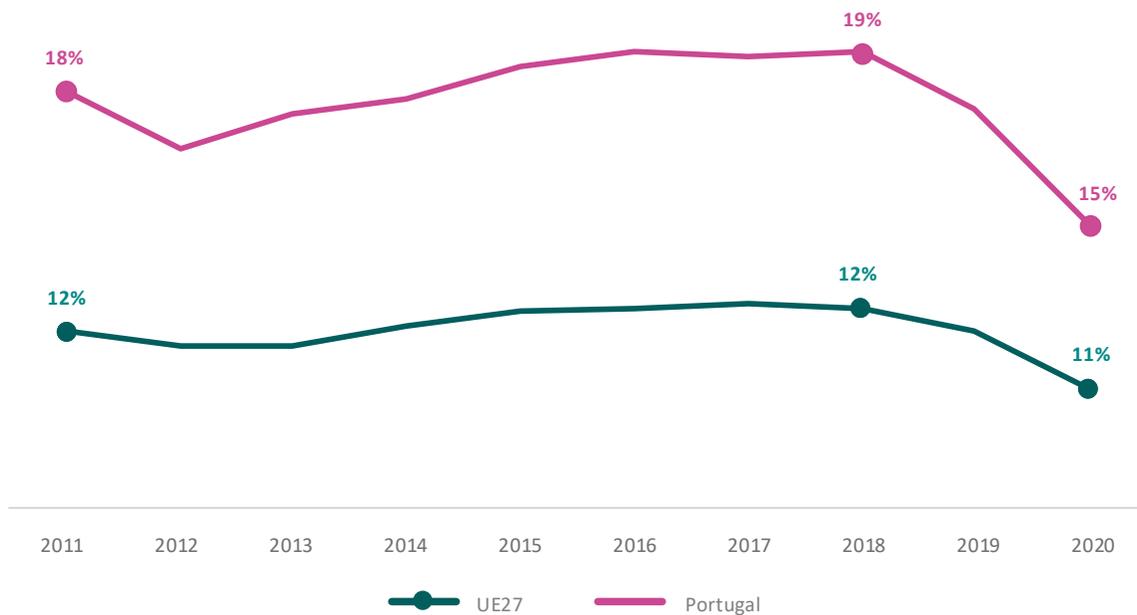
No último ano analisado não houve diferença entre a percentagem de homens e de mulheres portugueses desempregados.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-10-2021

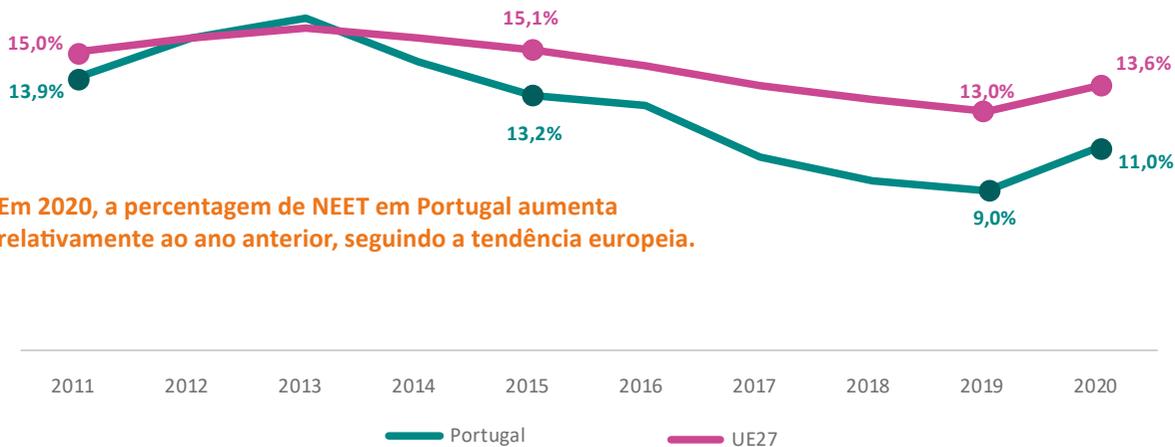
Percentagem média anual de população empregada dos 20 aos 64 anos com contratos de trabalho de duração limitada. Portugal e UE27

Em 2020, a percentagem de população empregada com contratos de trabalho de curta duração foi a mais baixa dos últimos 10 anos.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-10-2021

População entre os 15 e 34 anos (%) que não estuda nem trabalha. Portugal e UE27

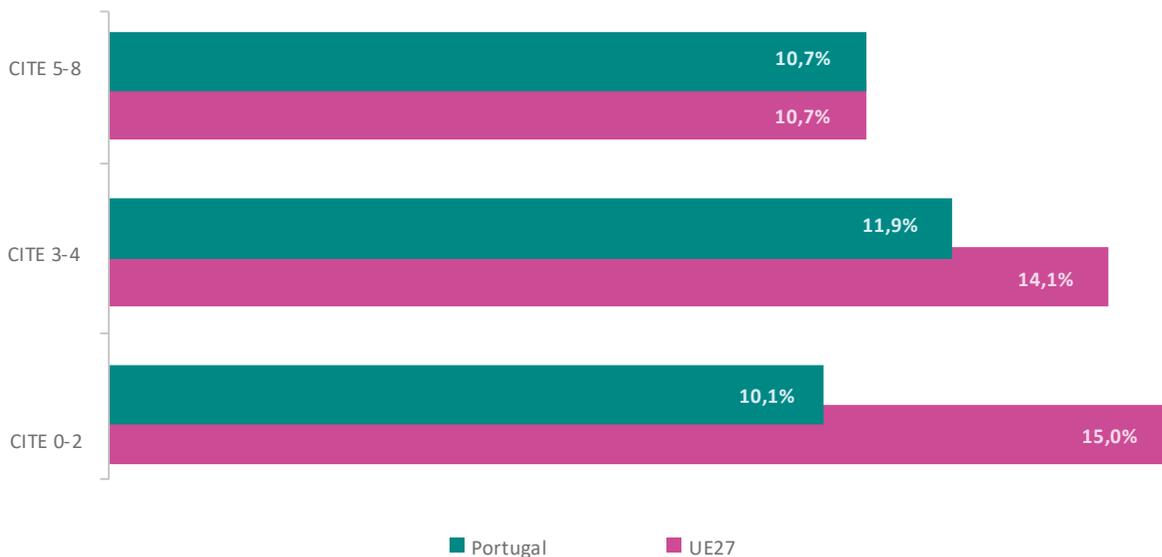


Em 2020, a percentagem de NEET em Portugal aumenta relativamente ao ano anterior, seguindo a tendência europeia.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 10-07-2021

População entre os 15 e 29 anos que não estuda nem trabalha (%), por nível de escolaridade. Portugal e UE27

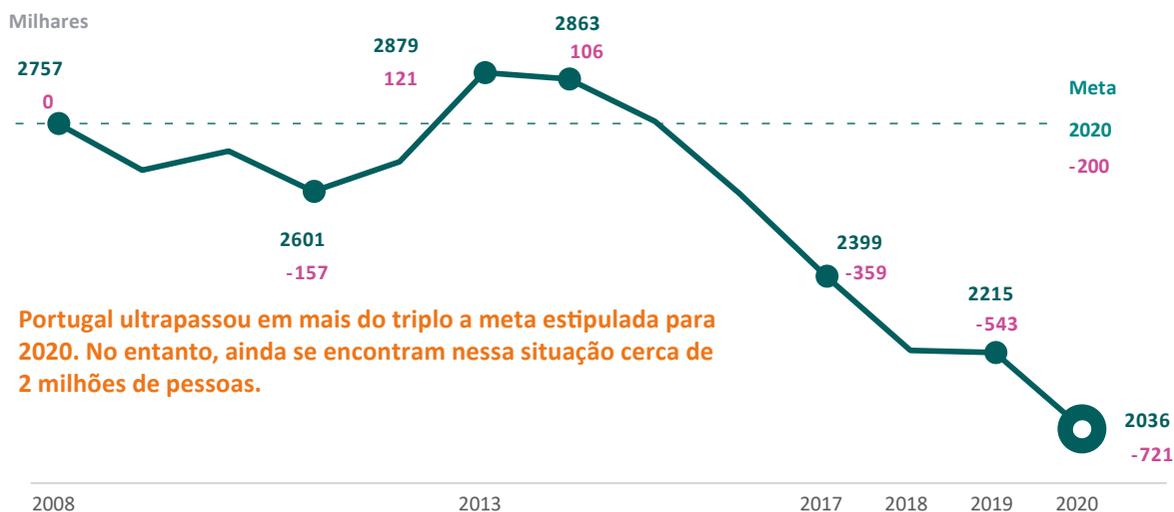
A taxa NEET em Portugal é mais baixa do que a média europeia nos níveis de qualificação mais baixos.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 18-10-2021

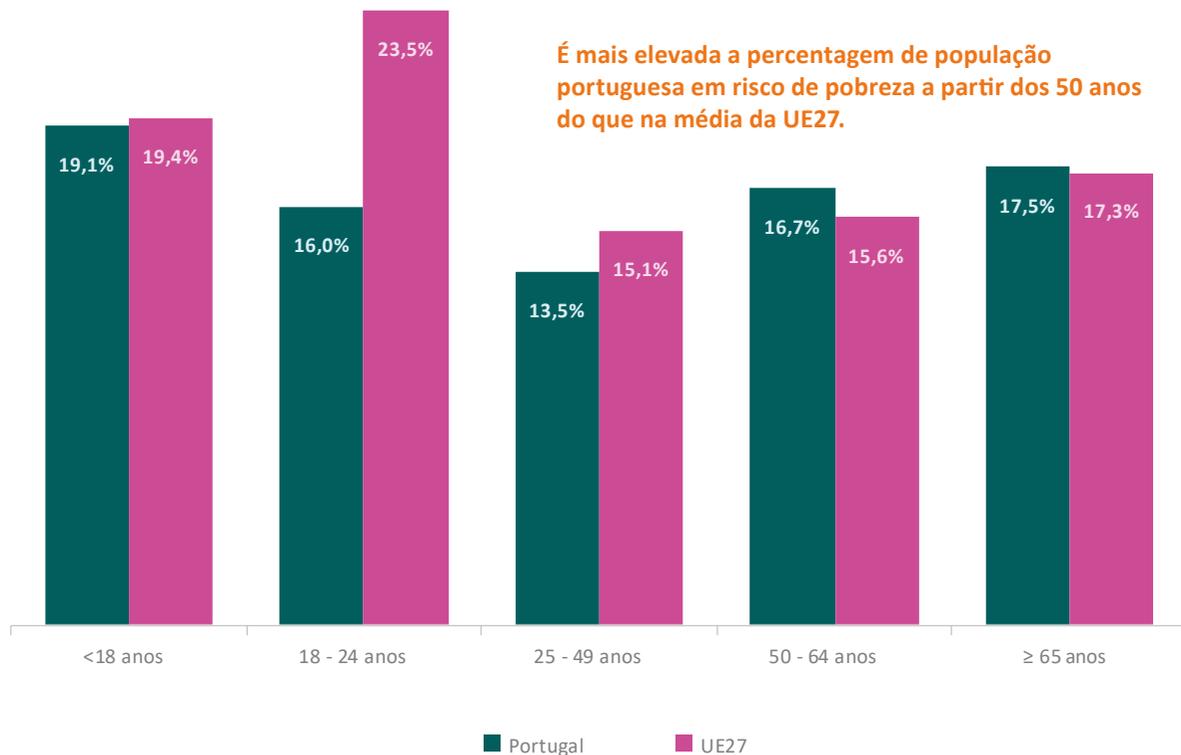
Evolução da meta (Nº) relativa à pobreza e exclusão social. Portugal, 2008-2020

Desde 2017 que Portugal ultrapassou a meta. Em 2020, existem 2 036 milhares de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social, menos 721 mil do que em 2008.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 19-11-2021

População em risco de pobreza (%), por grupo etário. Portugal e UE27



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 27-10-2021

População em risco de pobreza ou exclusão social (%). Portugal e UE27.
Variação entre 2011 e 2020

Na última década, Portugal reduziu em 4,6 pp a população em risco de pobreza – uma redução superior à observada para a UE27, que foi de 2,5 pp. A Bulgária foi o país que mais reduziu o risco de pobreza e exclusão social no período analisado.



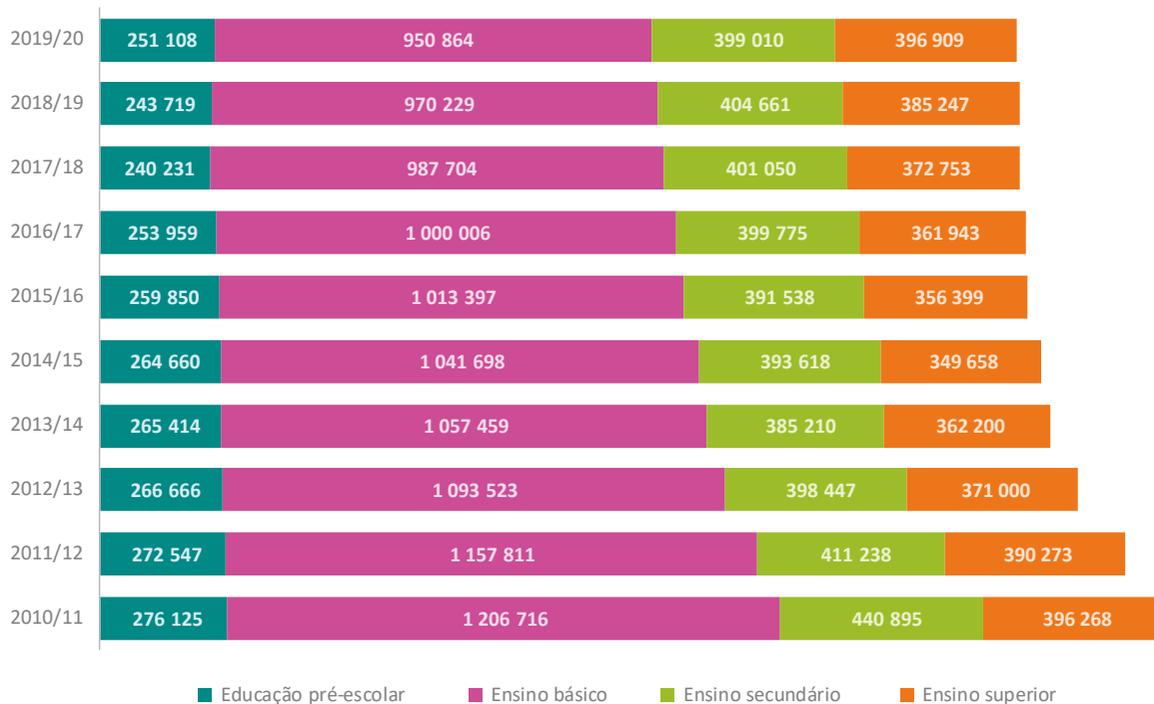
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 27-10-2021

Frequência de educação formal

- Em 2010/2011, 2 320 004 crianças, jovens e adultos frequentavam o sistema educativo português. Dez anos depois, em 2019/2020, contam-se menos 322 113 inscritos, correspondendo a uma quebra de 14%. É no ensino básico onde a variação é mais negativa, com menos 255 852 alunos no sistema – o que corresponde a uma quebra de frequência de 21,2%. Apesar de ténue, em 2019/2020, observa-se um aumento do número de alunos inscritos na educação pré-escolar, sendo o único aumento observado na década em análise.
- A diminuição sistemática dos inscritos na educação pré-escolar deve-se principalmente à redução da taxa de natalidade, que explica igualmente a quebra que se verifica nos ensinos básico e secundário. Para além desta circunstância, que justifica sobretudo a redução de matrículas nas modalidades para jovens, verifica-se um decréscimo acentuado de matrículas nas modalidades destinadas a adultos, quando se comparam os últimos anos com os do princípio da década em análise.
- Mais de 80% de crianças, jovens e adultos inscritos em todos os níveis de educação e ensino frequentavam o sistema público de educação. O setor privado assume maior expressão na educação pré-escolar, com 53% das crianças inscritas.
- A maioria das crianças, jovens e adultos (85%) que se encontram no sistema educativo concentram-se em três regiões: Norte (33,3%), Área Metropolitana de Lisboa (31,8%) e Centro (20,1%).

Crianças, jovens e adultos matriculados (Nº), por nível de educação e ensino. Portugal

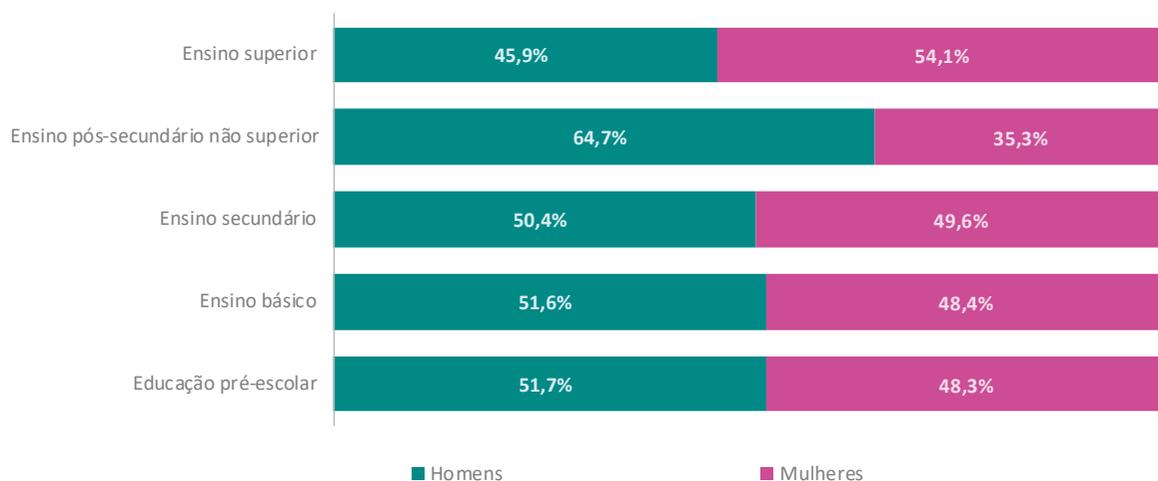
Em 2020, observou-se uma redução do número de alunos nos ensinos básico e secundário relativamente a 2018/2019, mas um aumento do número de crianças que frequentavam a educação pré-escolar e do número de estudantes no ensino superior.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças, jovens e adultos matriculados (%), por nível de educação e ensino e por sexo. Portugal

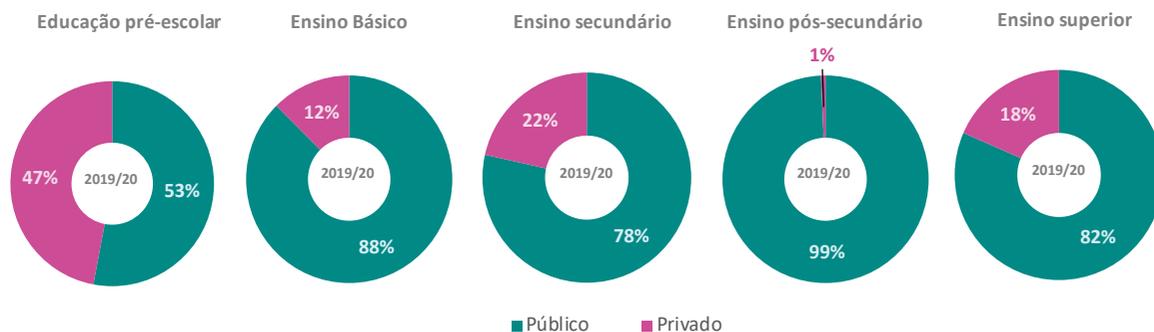
À semelhança do observado nos últimos anos, as mulheres estavam em minoria em todos os níveis de educação e ensino, à exceção do ensino superior.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças, jovens e adultos matriculados (%), por nível de educação e ensino e natureza do estabelecimento. Portugal

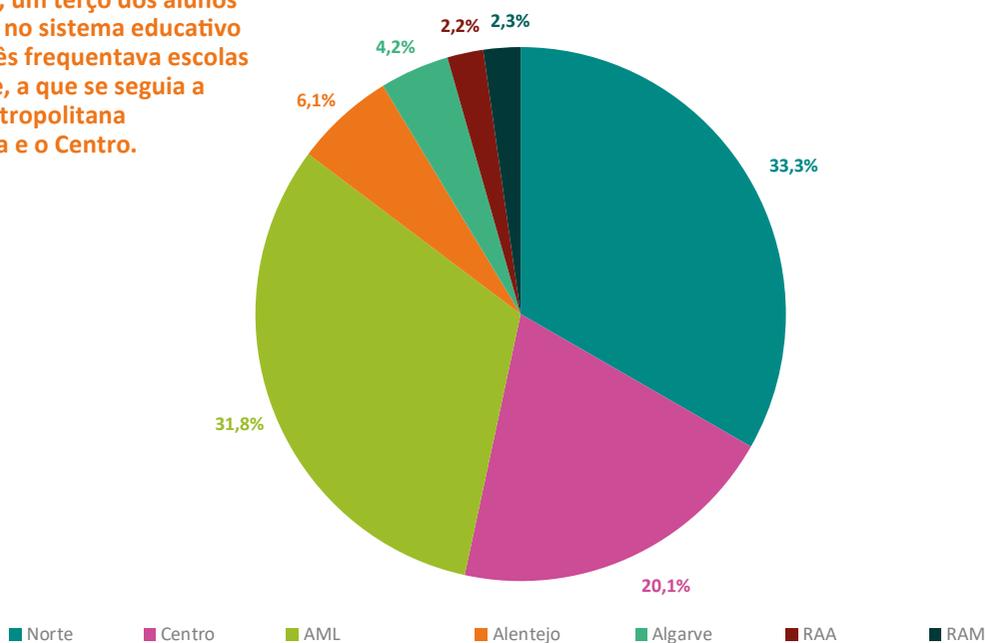
A maioria das crianças, jovens e adultos frequentava estabelecimentos de educação e ensino públicos, embora a educação pré-escolar apresentasse um maior equilíbrio entre os dois sistemas.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças, jovens e adultos matriculados (%). NUTS II, 2019/2020

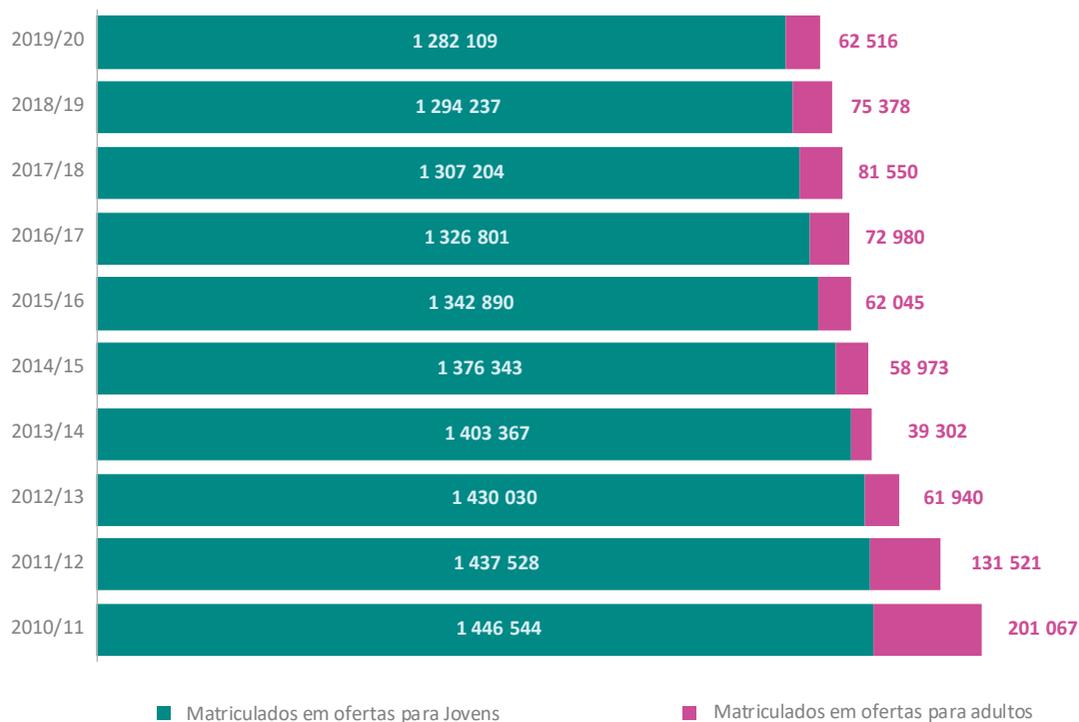
Em 2020, um terço dos alunos inscritos no sistema educativo português frequentava escolas do Norte, a que se seguia a Área Metropolitana de Lisboa e o Centro.



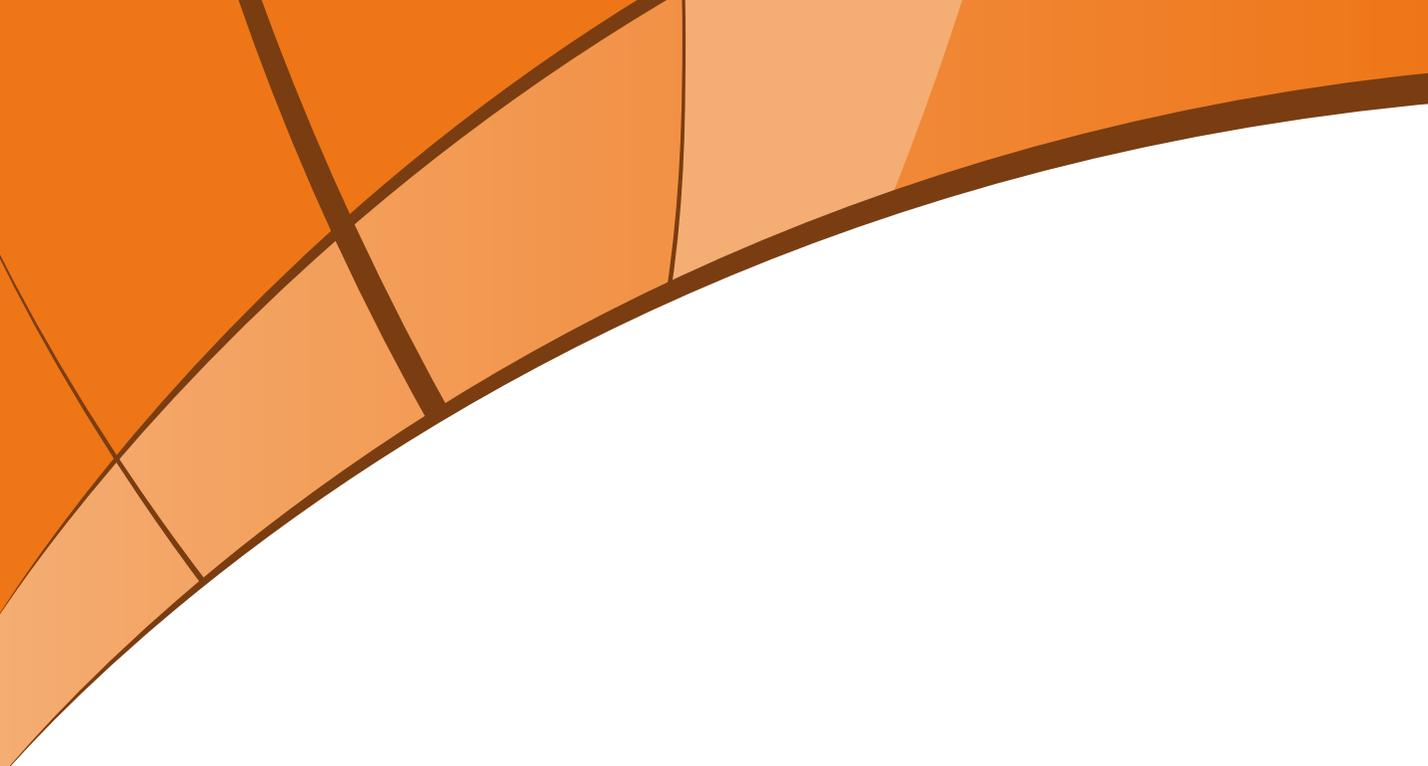
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Jovens e adultos matriculados (Nº), no ensino básico e no ensino secundário. Portugal

Em 2020, verificou-se uma quebra acentuada do número de matriculados em ofertas para adultos. O número de adultos matriculados era equivalente ao observado em 2015, mas corresponde a menos 138 551 alunos do que em 2010/2011. Nas ofertas de ensino para jovens assistiu-se a um decréscimo progressivo, ao longo da última década.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

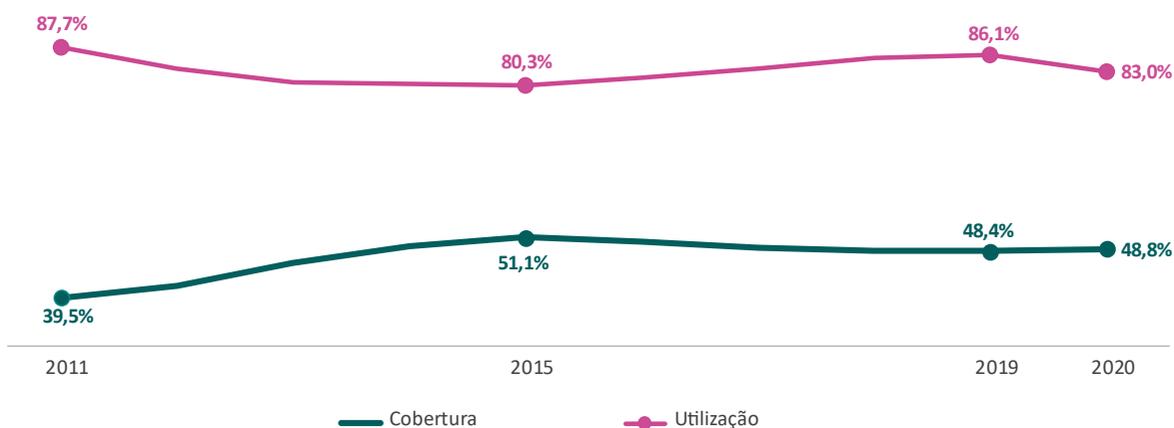


Primeira infância e educação pré-escolar

- Entre 2010/2011 e 2017/2018 o número de crianças que frequentavam a educação pré-escolar, em Portugal, decresceu progressivamente, fenómeno que abrangeu todas as idades entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade. Nos dois últimos anos analisados (2018/2019 e 2019/2020) verificou-se uma ligeira recuperação.
- Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira as taxas de cobertura das respostas sociais para a primeira infância registaram, ao longo de toda a década, um aumento progressivo. No Continente o crescimento verificou-se até 2015, iniciando-se a partir daquele ano uma redução.
- Em dez anos, a taxa de pré-escolarização das crianças entre os 3 e os 5 anos registou, em Portugal, um aumento de 7,1 pp. Os acréscimos mais expressivos (cerca de 8 pp) verificaram-se nos 3 e nos 4 anos.
- A Área Metropolitana de Lisboa foi a NUTS III em que se verificou a menor taxa de pré-escolarização das crianças entre os 3 e os 5 anos, em 2019/2020, seguida da Região Autónoma dos Açores, ambas com valores inferiores a 90%.
- No Continente frequentavam a educação pré-escolar, no último ano letivo, crianças de 18 nacionalidades, distribuídas por diferentes regiões. As crianças de origem brasileira representavam mais de metade da totalidade destes inscritos, com 58,7%, seguidas das de origem angolana com 8,6%.

Taxas de cobertura e de utilização das respostas sociais para a primeira infância¹. Continente

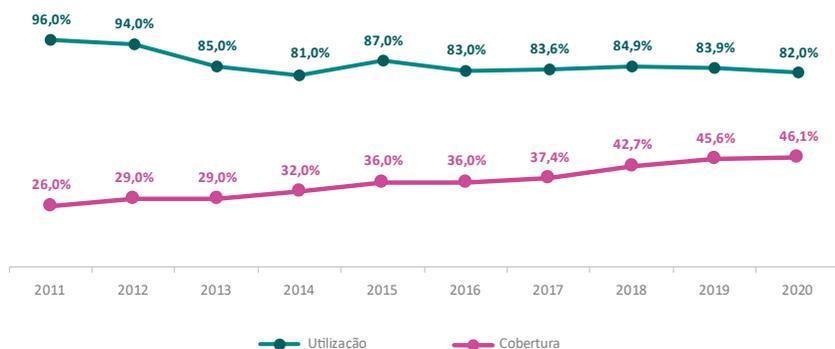
No Continente, a evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, mostra um crescimento até 2015 de 11,6 pp, decrescendo a partir daquela data. A taxa de utilização sofre algumas oscilações ao longo da década, decrescendo 4,7 pp nos dez anos apresentados na figura.



Fonte: CNE, a partir de Carta Social, GEP-MTSSS, 2020.

Taxas de cobertura e de utilização das respostas sociais para a primeira infância. RAA

Na RAA, em dez anos, a taxa de cobertura cresceu 20,1 pp, enquanto a taxa de utilização decresceu 14 pp.



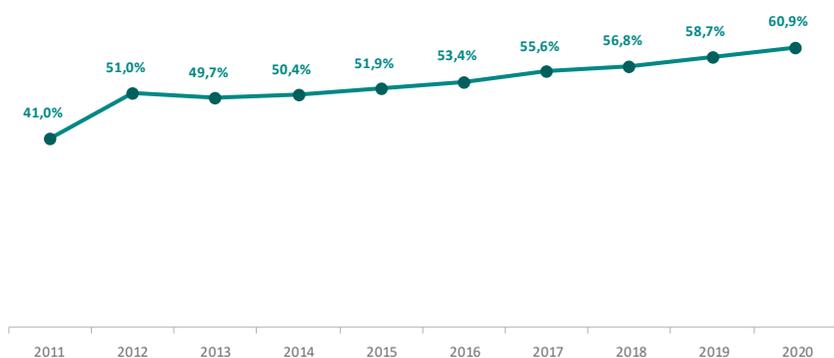
Ilhas	Utilização 2020	Cobertura 2020
Santa Maria	72,4%	33,9%
São Miguel	82,7%	43,6%
Terceira	82,3%	54,5%
Graciosa	96,2%	46,3%
São Jorge	77,6%	51,9%
Pico	69,3%	26,1%
Faial	89,6%	61,4%
Flores	62,5%	48,2%
Corvo	58,3%	100,0%

Fonte: CNE, a partir de de Relatórios Anuais, SRSS/RAA, 2020.

¹ Para o cálculo da taxa de cobertura das respostas sociais para a 1ª infância são considerados o número total de lugares existentes e a população de referência das respostas em análise: (capacidade total das respostas Creche + Ama / população 0 aos < 3 anos) × 100. Para o cálculo da taxa de utilização das respostas sociais para a 1ª infância são considerados o número total de utentes e o número total de lugares existentes das respostas em análise: (número total de utentes das respostas Creche + Ama / capacidade total das respostas Creche + Ama) × 100.

Taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância. RAM

Em dez anos a taxa de cobertura destas respostas sociais, nesta Região Autónoma, registou um crescimento de 19,9 pp.

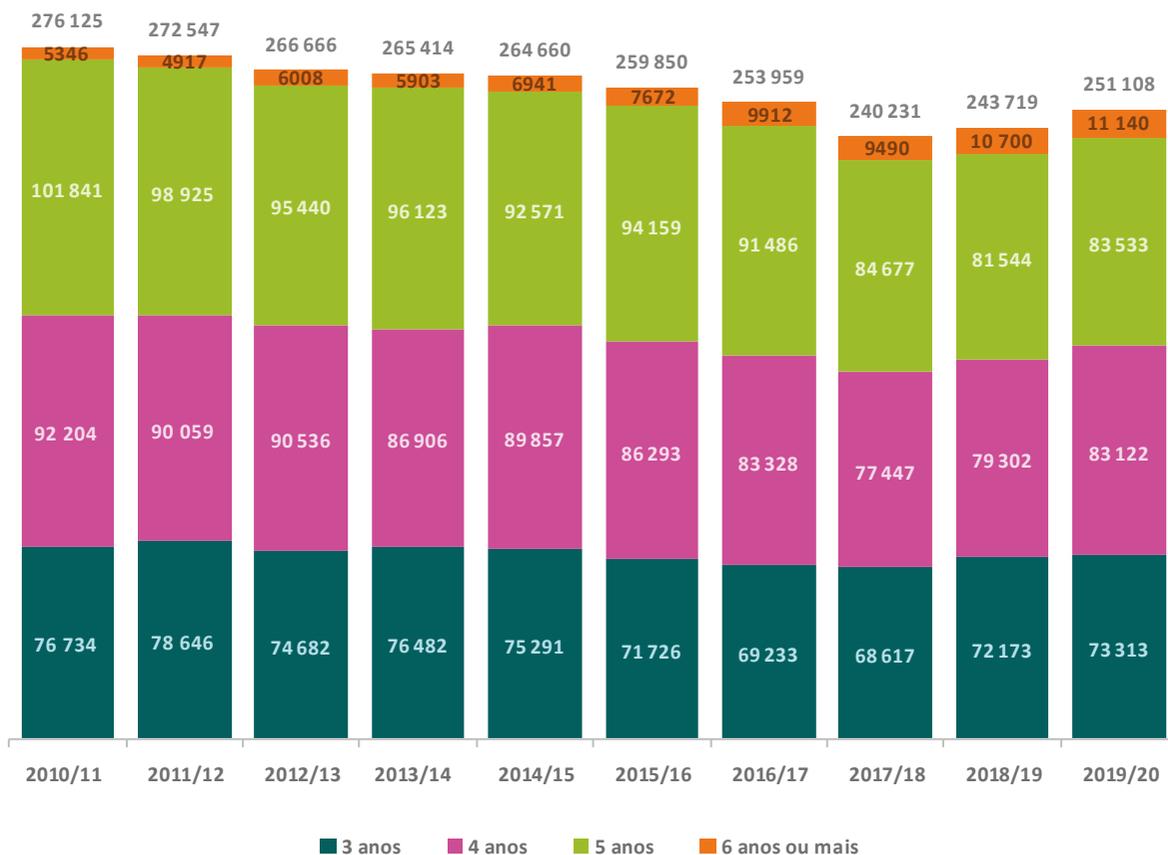


Concelho	2010/11	2019/20
Calheta	19,0%	52,4%
Câmara de Lobos	24,0%	42,0%
Funchal	59,9%	85,9%
Machico	42,7%	54,0%
Ponta do Sol	38,6%	51,8%
Porto Moniz	42,9%	34,4%
Porto Santo	46,0%	40,8%
Ribeira Brava	24,0%	40,2%
Santa Cruz	27,7%	37,0%
Santana	28,3%	60,6%
São Vicente	43,6%	56,8%

Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2020.

Crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº), por idade e total. Portugal

Entre 2010/2011 e 2017/2018 o número de crianças que frequentavam a educação pré-escolar, em Portugal, decresceu progressivamente, fenómeno que abrange todas as idades. A partir de então constata-se um ligeiro aumento.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças inscritas na educação pré-escolar (% e Nº), por idade e NUTS II. 2019/2020

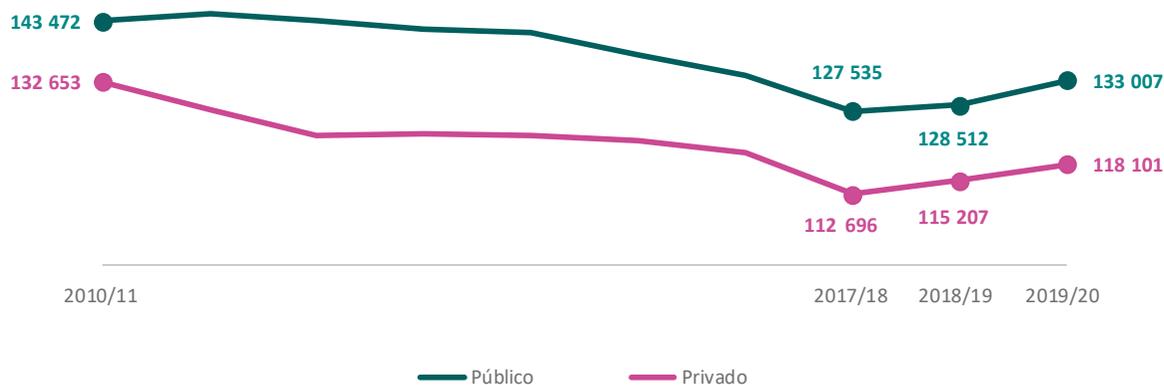
Cerca de dois terços das crianças inscritas na educação pré-escolar, em Portugal, tinham 4 ou 5 anos. O mesmo se verifica em todas as NUTS II. A RAM destaca-se por ter a maior percentagem de crianças com 3 anos de idade inscritas.

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos ou mais	Total
Norte	30,9%	33,4%	32,7%	3,0%	82 226
Centro	31,0%	33,0%	32,3%	3,7%	50 318
AML	26,7%	32,6%	35,0%	5,7%	76 742
Alentejo	28,9%	33,1%	31,8%	6,2%	16 948
Algarve	27,0%	34,3%	33,1%	5,6%	12 384
RAA	26,5%	31,2%	33,8%	8,5%	6 670
RAM	31,5%	34,9%	31,8%	1,8%	5 820
Portugal	29,2%	33,1%	33,3%	4,4%	251 108

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº), por natureza do estabelecimento. Portugal

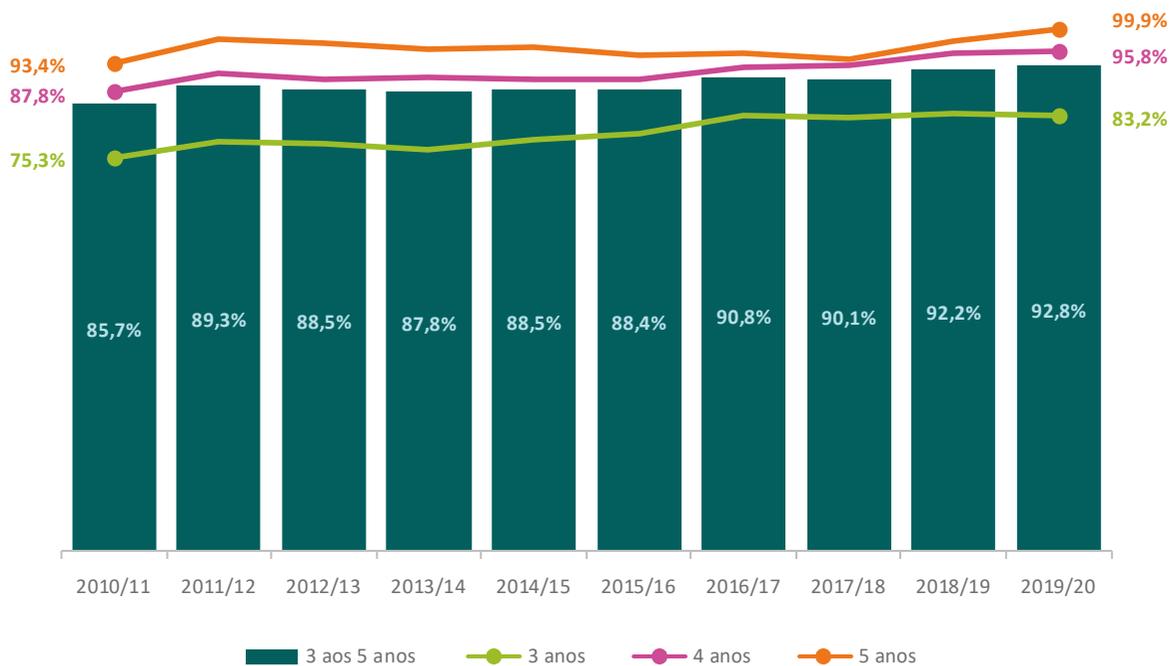
O decréscimo do número de crianças a frequentar a educação pré-escolar até 2017/2018 verifica-se tanto nos estabelecimentos públicos como nos privados, embora nestes últimos a redução tenha sido mais acentuada.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Taxa de pré-escolarização, por idade. Portugal

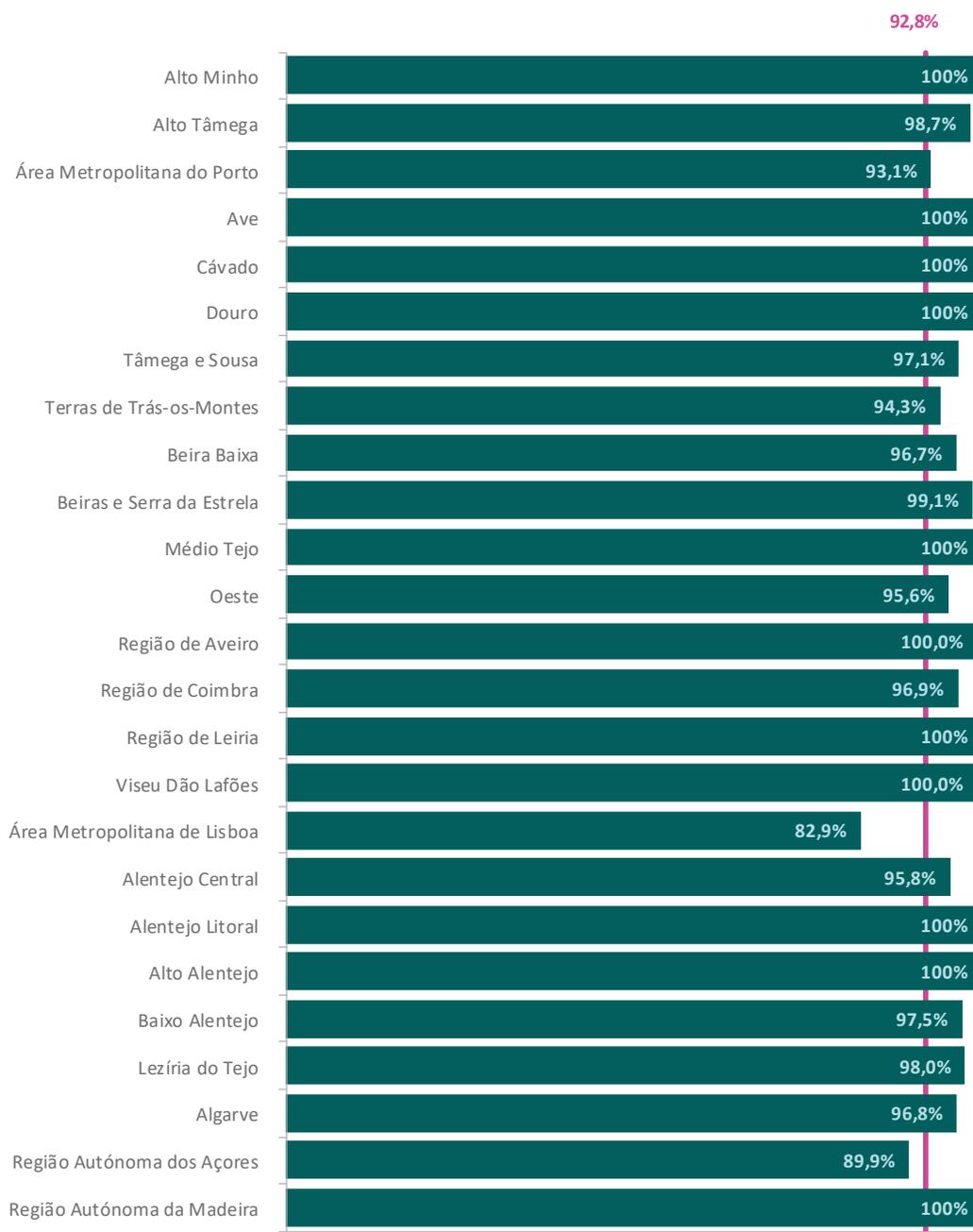
Em dez anos a taxa de pré-escolarização das crianças entre os 3 e os 5 anos registou um aumento em todas as idades. Os acréscimos mais expressivos (cerca de 8 pp) verificaram-se nos 3 e nos 4 anos.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Taxa de pré-escolarização, por NUTS III. 2019/2020

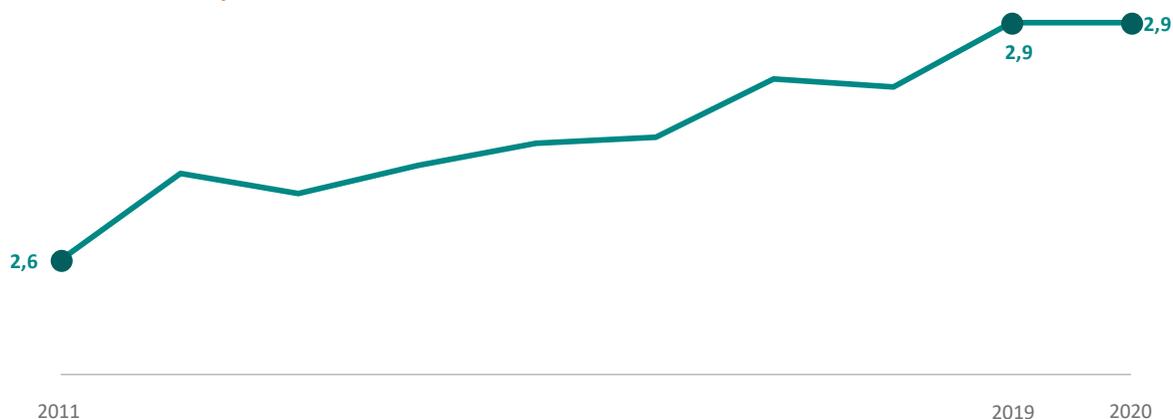
A Área Metropolitana de Lisboa foi a NUTS III em que se registou a menor taxa de pré-escolarização das crianças entre os 3 e os 5 anos, seguida da Região Autónoma dos Açores, ambas com valores inferiores a 90%.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Evolução da pré-escolarização média (anos). Portugal

Entre 2011 e 2019 o número médio de anos de pré-escolarização registou um ligeiro aumento, que estabilizou em 2020.



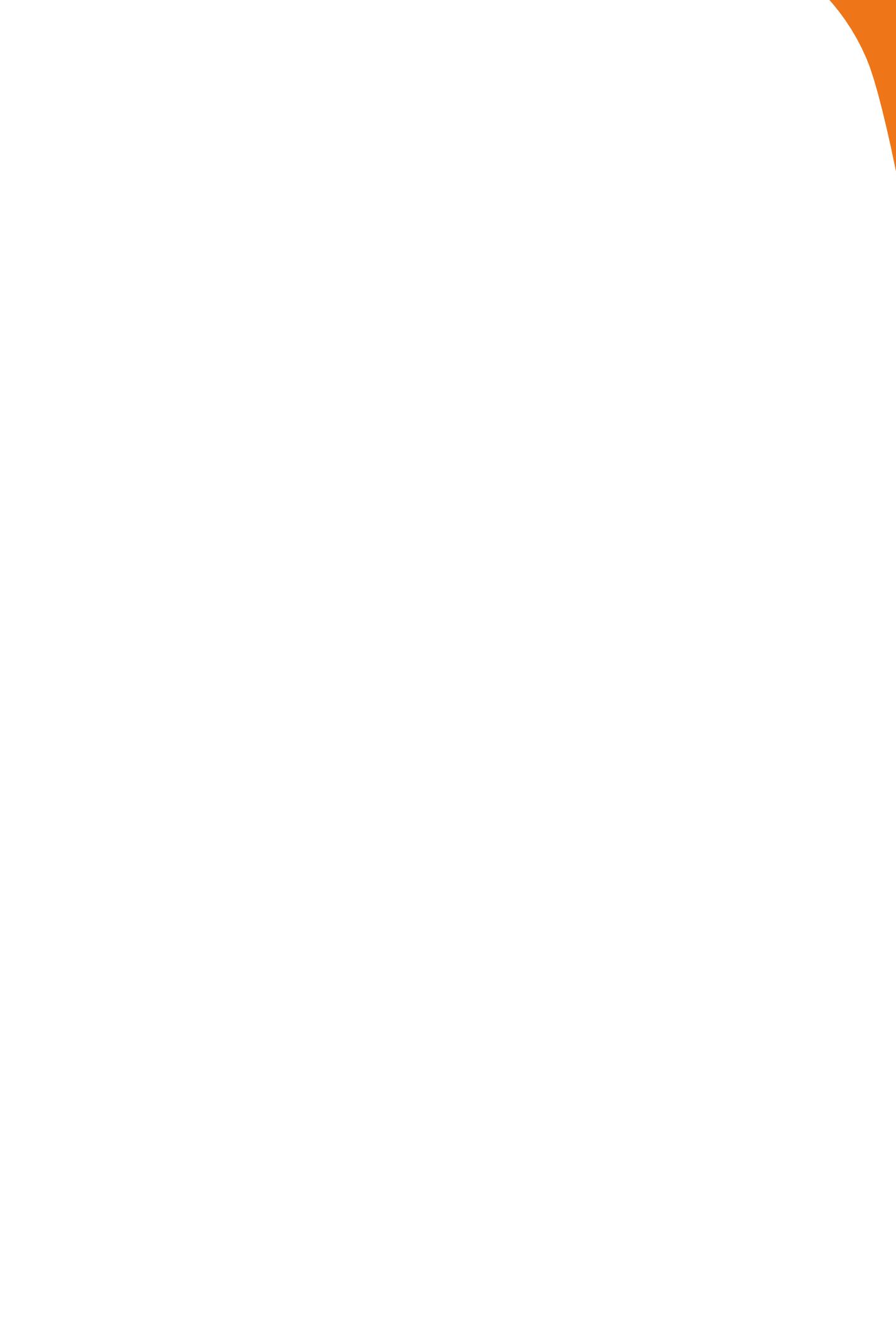
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos inscritos na educação pré-escolar (Nº), por nacionalidade e NUTS II. Continente

Em 2020, no Continente, frequentavam a educação pré-escolar crianças de 18 nacionalidades, distribuídas por diferentes regiões. As crianças de origem brasileira representavam mais de metade da totalidade destes inscritos, sendo as crianças de origem alemã e suíça as menos representadas.

Nacionalidades	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	Total de alunos	
						Nº	%
Alemanha				19	34	53	0,5%
Angola	118	145	693	22		978	8,6%
Brasil	1714	1325	2704	355	545	6643	58,7%
Cabo Verde			294			294	2,6%
China	72	42	234	21		369	3,3%
Espanha	86		265			351	3,1%
França	197	84	239		48	568	5,0%
Guiné-Bissau			238			238	2,1%
Índia		40	142	66	53	301	2,7%
Itália	41	38			28	107	0,9%
Moldova (República de)				20	48	68	0,6%
Nepal			211	26	32	269	2,4%
Reino Unido	55	62		23	111	251	2,2%
Roménia		32		54	66	152	1,3%
São Tomé e Príncipe			145			145	1,3%
Suíça	62					62	0,5%
Ucrânia	37	103		25	79	244	2,2%
Venezuela, República Bolivariana da	119	112				231	2,0%
Número total de alunos estrangeiros	2501	1983	5165	631	1044	11324	100,0%
Nacionalidades	10	10	10	10	10	18	

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021



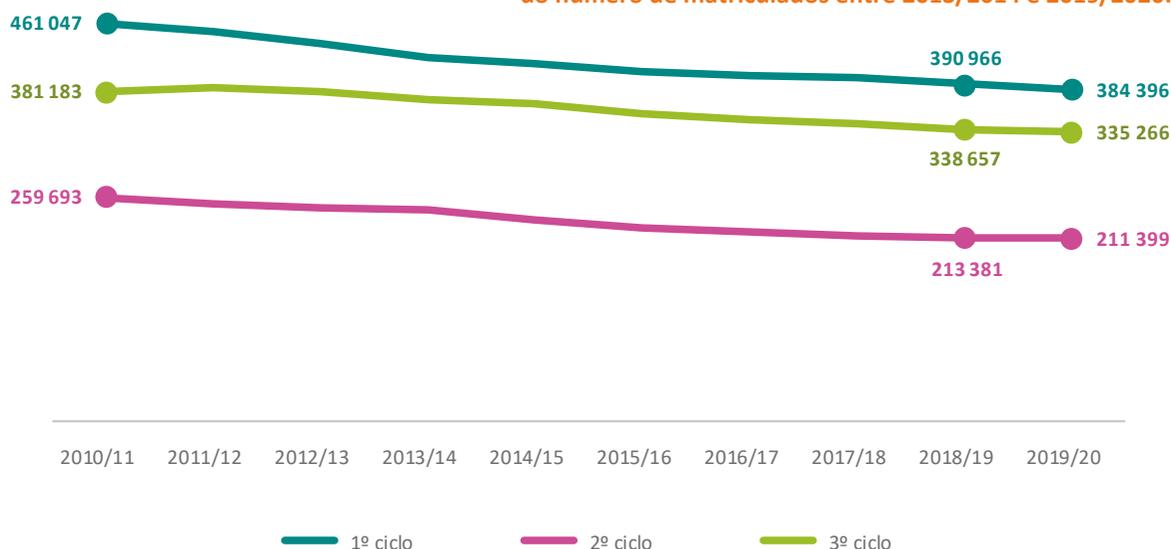
Ensino básico | crianças e jovens

- No ensino básico, em 2019/2020, verifica-se um decréscimo de 170 862 (-15,5%) alunos matriculados relativamente a 2010/2011: -16,6% no 1º CEB, -18,6% no 2º CEB e -12,0% no 3º CEB. A tendência de diminuição do número de crianças e jovens mantém-se em todos os ciclos deste nível de ensino.
- Também relativamente ao ano de 2018/2019, registou-se em 2019/2020 uma diminuição do número de crianças e jovens nos três ciclos do ensino básico: -6570 crianças no 1º CEB, -1982 no 2º CEB e -3391 jovens no 3º CEB.
- Em 2019/2020, a maioria das crianças e dos jovens matriculados no ensino básico (97,9%) frequentava o ensino geral (no qual se incluem, nos 2º e 3º CEB, os alunos que frequentavam o ensino artístico especializado em regime integrado): 99,9% no 1º CEB; 98,8% no 2º CEB e 95,0% no 3º CEB.
- Nos 1º e 2º CEB, os restantes frequentavam outras modalidades - Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) —, que são ponderadas quando se verificam constrangimentos no percurso escolar. Constituem, portanto, medidas de promoção do sucesso educativo, que visam favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória, contrariando, assim, situações de reiterado insucesso escolar, abandono ou risco de exclusão social. Além disso, no 2º CEB, os cursos artísticos especializados são frequentados por 0,61% dos alunos.
- É no 3º CEB que se regista um maior número de matriculados noutras modalidades — Cursos de Educação e Formação (CEF), cursos profissionais, cursos artísticos especializados, Percursos Curriculares Alternativos e Programas Integrados de Educação e Formação —, correspondendo a 4,98% do total deste ciclo de ensino.
- Em 2019/2020, a taxa real de escolarização, na distribuição por NUTS II, registou os valores mais elevados no Algarve e na Região Autónoma da Madeira (100%), no 1º CEB, e no Norte, nos 2º e 3º CEB. Pelo contrário, os valores abaixo da média nacional nos três ciclos do ensino básico verificaram-se na Área Metropolitana de Lisboa e na Região Autónoma dos Açores. Nos 2º e 3º CEB, também o Alentejo e o Algarve apresentam valores inferiores aos da média nacional, bem como, no 3º CEB, a Região Autónoma da Madeira.
- A taxa real de escolarização no ensino básico foi superior no que diz respeito às raparigas, comparativamente com os rapazes, em quase todo o território nacional. Constituem uma exceção o Algarve, no 1º CEB, onde foram iguais independentemente do sexo (100%), e o Norte, no 2º CEB, onde se verifica uma taxa menor.
- A maioria dos alunos matriculados nos três ciclos do ensino básico tem a idade ideal de frequência.
- As taxas de retenção e desistência no ensino básico revelam uma evolução positiva — em 2019/2020, as taxas de retenção e desistência diminuíram em todos os anos de escolaridade.

- No 1º CEB, a taxa de retenção e desistência encontra-se nos 1,4%, porém, o valor desta taxa no 2º ano de escolaridade, ano em que é permitida pela primeira vez a retenção, ainda é de 3,2%, embora tenha diminuído relativamente ao ano anterior (4,9%) e tenha vindo a decrescer desde 2013/2014, ano em que atingiu a percentagem de 10,4%.
- No 2º CEB, a taxa de retenção e desistência no ensino geral tem vindo a diminuir desde 2013/2014, passando de 11,7% para 2,4%, em 2019/2020. Neste ano, a taxa relativa ao 5º ano é de 2,5% e, por sua vez, no 6º ano regista-se uma taxa de 2,3%.
- O 3º CEB apresenta uma taxa de retenção e desistência de 3,0%, em que o 7º ano de escolaridade detém uma percentagem de 4,2%, tendo-se verificado um decréscimo, face à taxa de 7,0% do ano anterior. A taxa relativa ao 9º ano tem vindo a reduzir gradualmente desde 2013/2014, passando de 15,1% para 2,2%, em 2019/2020.
- No ano letivo de 2019/2020, 111 015 jovens concluíram o ensino básico: 102 911 o ensino geral, o que corresponde a 95,0% do total, e 8104 outras modalidades (6057 em Cursos de Educação e Formação, 727 em Percursos Curriculares Alternativos, 689 em Programas Integrados de Educação e Formação, 521 em Cursos artísticos especializados em regime integrado e 110 em Cursos profissionais).
- Para o ano de 2019/2020, de acordo com as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, foi cancelada a realização das provas finais do ensino básico, no final do 9º ano de escolaridade, bem como das provas a nível de escola, realizadas como provas finais do ensino básico (Art.º 6º do Decreto-Lei nº 14-G/2020, de 13 de abril).
- Em 2019/2020, no Continente, nos três ciclos do ensino básico, registou-se um aumento do número de alunos estrangeiros matriculados, comparativamente com o ano anterior. Representam 6,1% da população escolar.
- É no 1º CEB que se verifica um maior número de crianças estrangeiras (27 548), +5996 do que em 2018/2019.
- Os alunos estrangeiros matriculados no ensino básico no Continente têm 192 nacionalidades diferentes.

Crianças e jovens matriculados (Nº) no ensino básico, por ciclo de estudo. Portugal

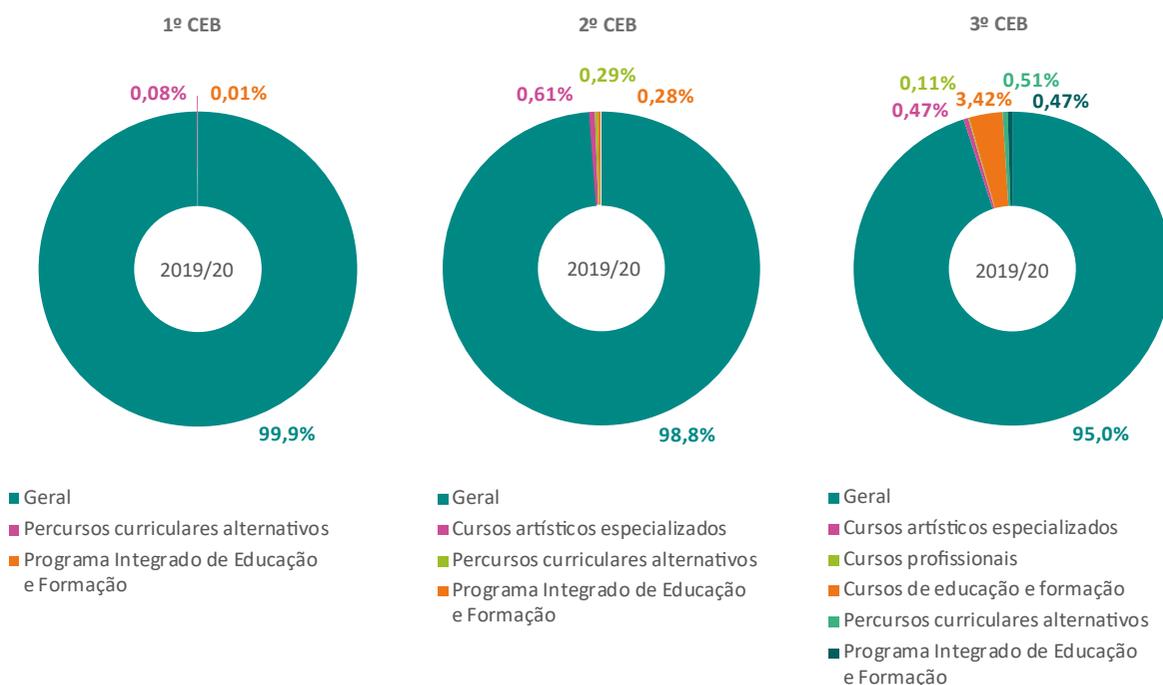
Os três ciclos do ensino básico apresentam uma diminuição do número de matriculados entre 2013/2014 e 2019/2020.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças e jovens matriculados (%), por ciclo de estudo e oferta de educação e formação para jovens. Portugal

A grande maioria das crianças e dos jovens matriculados frequenta o ensino geral nos três ciclos do ensino básico.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Taxa real de escolarização no ensino básico (%), por NUTS II, ciclos de estudo e sexo. Portugal, 2019/2020

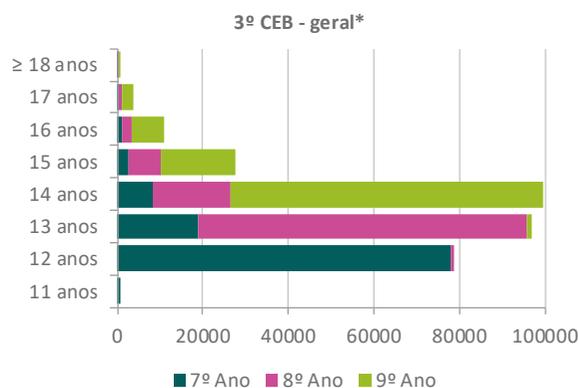
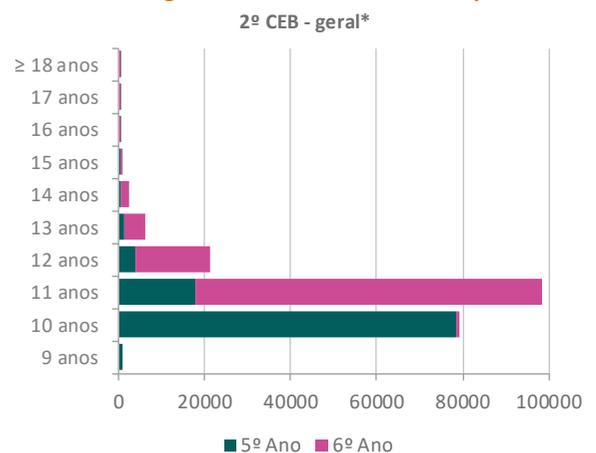
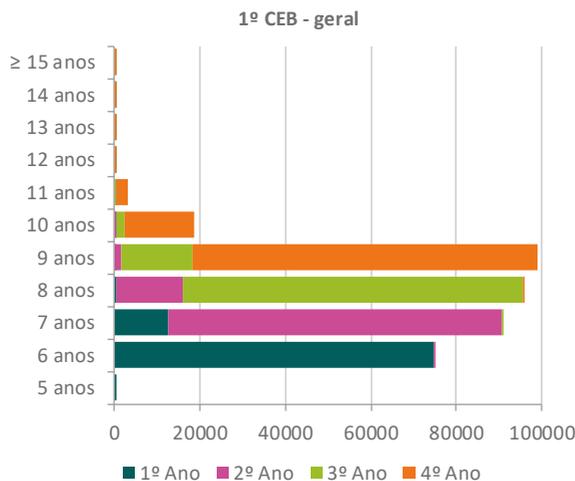
A taxa real de escolarização no ensino básico regista valores abaixo da média nacional nos três ciclos de ensino na Área Metropolitana de Lisboa e na Região Autónoma dos Açores.

	Portugal	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
1º CEB	97,1	99,7	98,7	92,7	98,1	100	90,1	100
Rapazes	96,8	99,5	98,4	92,6	97,4	100	89,4	99,3
Raparigas	97,4	99,9	99,2	92,8	99,0	100	90,8	100
2º CEB	90,2	95,7	93,4	85,1	88,1	88,4	70,7	91,0
Rapazes	89,5	96,1	91,5	84,2	86,3	87,5	67,9	90,3
Raparigas	91,0	95,2	95,4	86,0	89,9	89,2	73,5	91,7
3º CEB	90,8	94,6	92,0	88,4	89,1	89,8	71,7	87,1
Rapazes	89,4	94,3	90,1	86,8	87,1	87,5	68,2	85,1
Raparigas	92,2	94,9	94,0	90,2	91,2	92,2	75,3	89,3

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças e jovens matriculados (Nº) no ensino básico, por idade. Portugal, 2019/2020

A maioria dos alunos matriculados nos três ciclos do ensino básico geral tem a idade ideal de frequência.



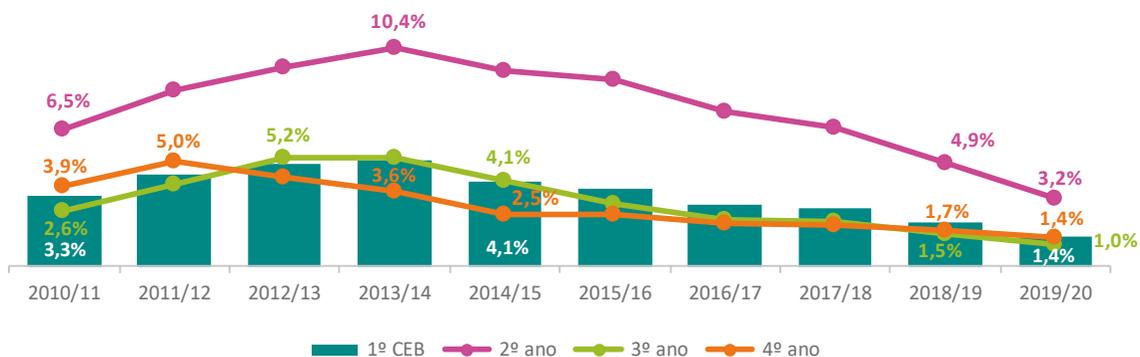
* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

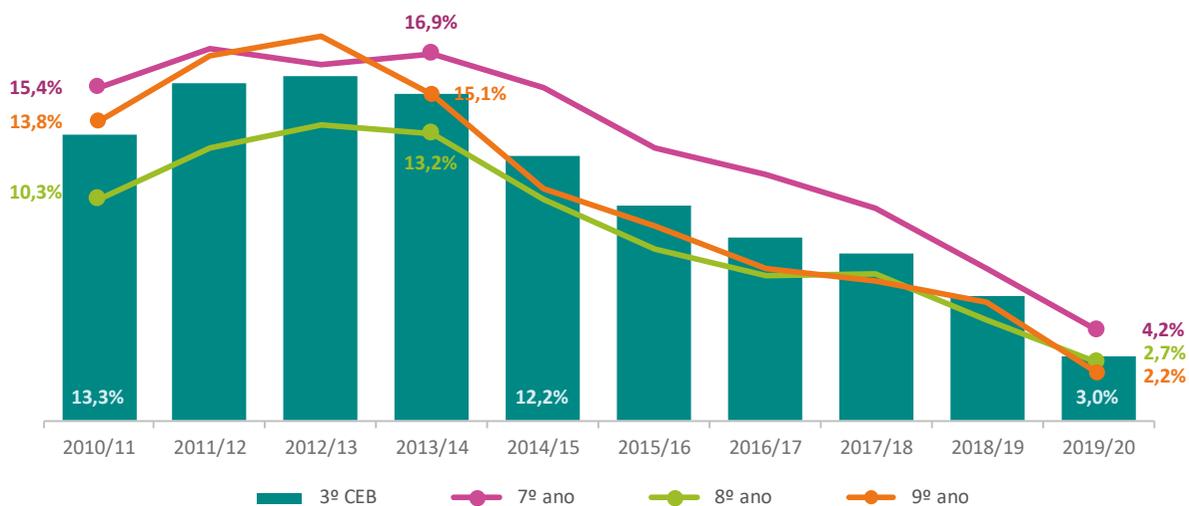
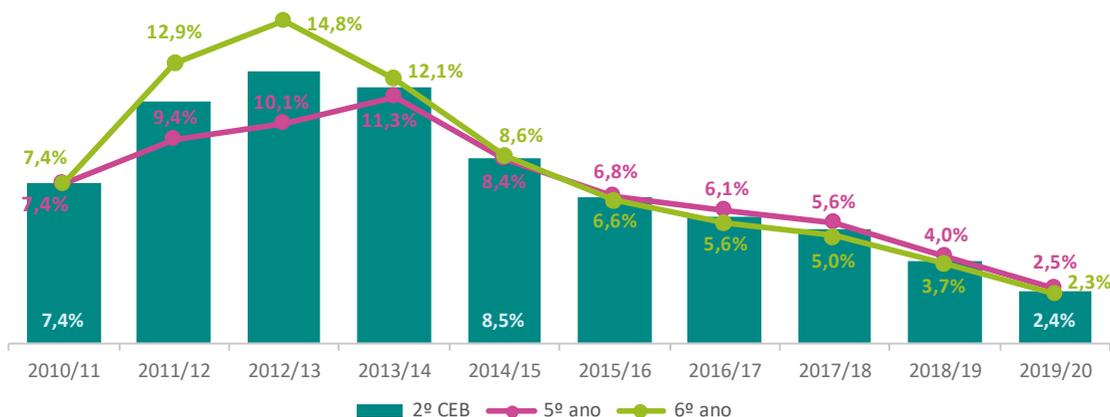
Taxa de retenção e desistência no ensino geral¹, por ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal

Seguindo a evolução positiva dos últimos anos nos três ciclos do ensino básico, em 2019/2020, registaram-se as taxas de retenção e desistência mais baixas da década. Neste ano letivo observa-se uma diminuição das taxas em todos os anos de escolaridade.



¹ Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

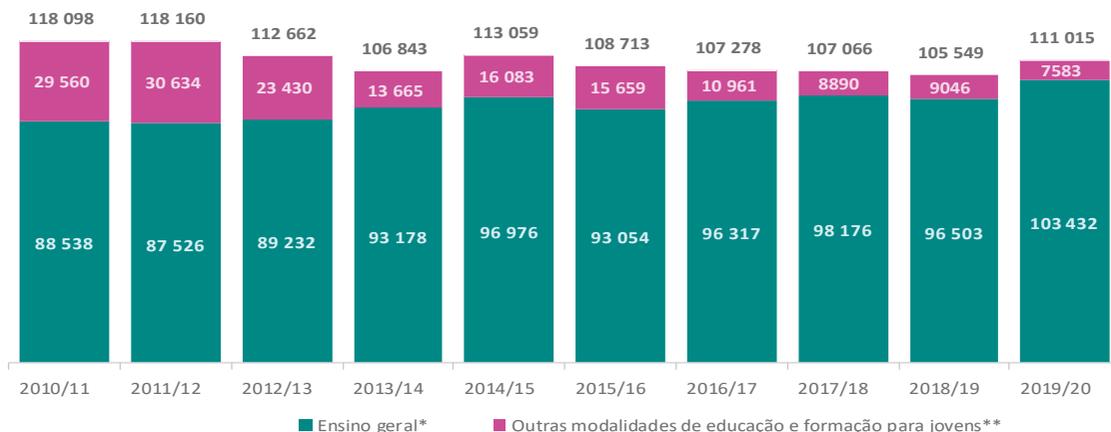


* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos que concluem o ensino básico (Nº). Portugal

O número de alunos que concluíram o ensino básico em 2019/2020 diminuiu relativamente ao início da década. Esta redução verificou-se sobretudo nos alunos que frequentam outras modalidades.



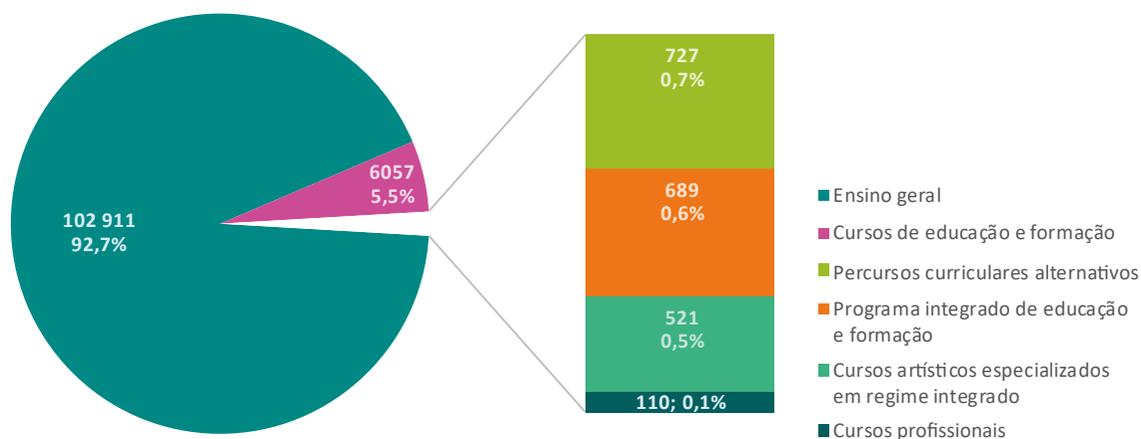
*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

**Integra os cursos profissionais, cursos de educação e formação, percursos curriculares alternativos e programa integrado de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos matriculados (Nº e %) que concluem o ensino básico, por modalidade de ensino para jovens. Portugal, 2019/2020

A maior concentração de alunos regista-se no ensino geral. Nas outras modalidades de ensino, incluindo o ensino artístico especializado, 8104 alunos concluíram o ensino básico.

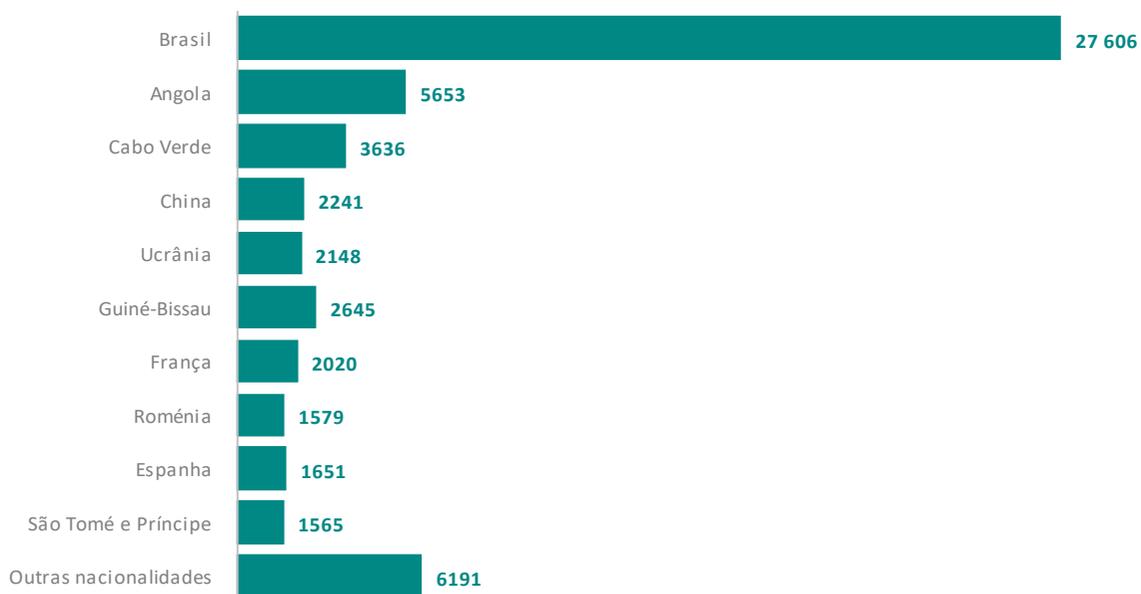


Em 2019/2020, para efeitos de avaliação e conclusão do ensino básico geral, dos cursos artísticos especializados e de outras ofertas formativas e educativas, apenas foi considerada a avaliação interna (Artº 7º do Decreto-Lei nº 14-G/2020, de 13 de abril).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Crianças e jovens estrangeiros matriculados (Nº) no ensino básico, por nacionalidade. Continente, 2019/2020

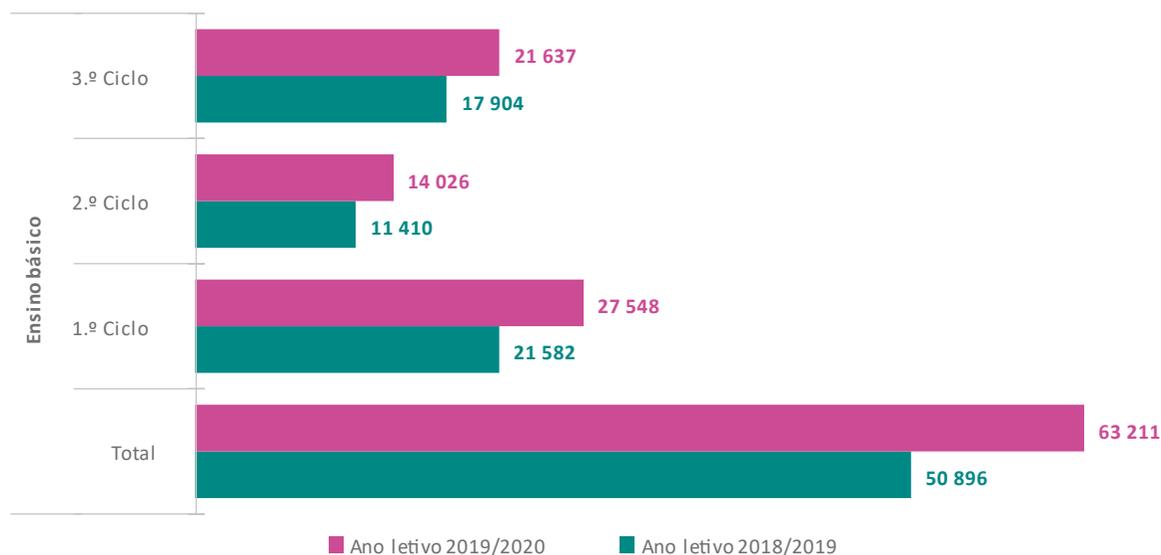
O maior número de alunos é de nacionalidade brasileira, seguida da angolana e da cabo-verdiana.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, DSEE, DEEBS, DEEES, 2021

Crianças e jovens estrangeiros matriculados (Nº) no ensino básico, por ciclo de ensino. Continente, 2018/2019 e 2019/2020

Em 2019/2020, os três ciclos do ensino básico apresentavam um aumento do número de alunos estrangeiros matriculados, relativamente ao ano anterior.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, DSEE, DEEBS, DEEES, 2021



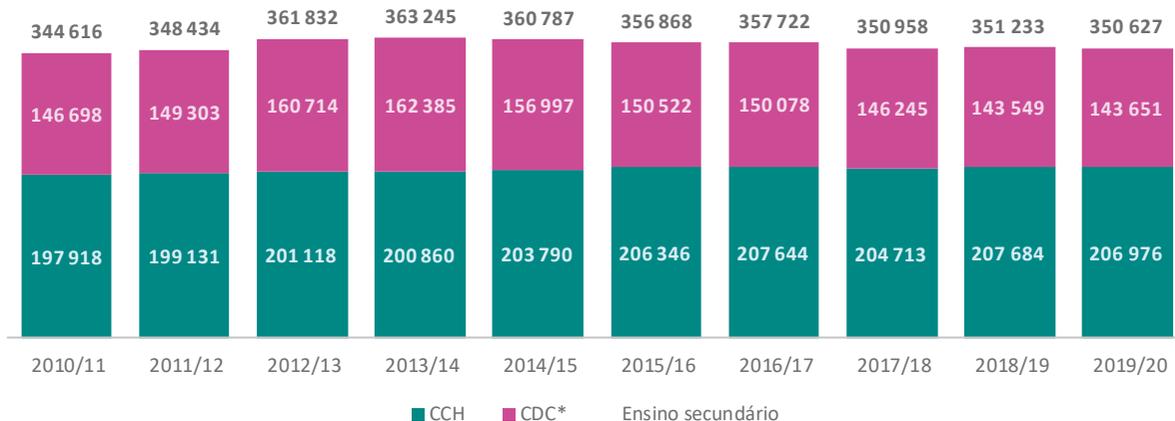
Ensino secundário | jovens

- O número de jovens matriculados no ensino secundário que, em 2010/2011, era de 344 616 estudantes, aumentou de forma contínua até 2013/2014. A partir deste ano letivo assiste-se a um decréscimo. Em cada um dos últimos três anos, o total de alunos matriculados no ensino secundário rondava os 350 mil – acima do registado no início da década, mas menos 10 mil do que o observado em 2014/2015.
- Ao longo da década, verifica-se que os jovens continuam a optar maioritariamente pela frequência dos cursos científico-humanísticos. Em 2019/2020, os alunos matriculados em cursos de dupla certificação eram menos do que os registados em 2010/2011, depois de o número máximo ter sido atingido em 2014/2015.
- Considerando a oferta de cursos de dupla certificação, entre 2010/2011 e 2019/2020 verificou-se um aumento do número de alunos matriculados em cursos profissionais (+5843 alunos) e em cursos de aprendizagem (+2005 alunos) e uma redução no número de alunos matriculados em CEF (- 1642 alunos).
- A taxa de escolarização no ensino secundário registou uma evolução positiva, exibindo na década um acréscimo de mais de 10 pp. No que respeita ao comportamento deste indicador por sexo, verificou-se que o acréscimo da participação masculina foi superior (12,5 pp), mantendo-se, no entanto, a tendência de as raparigas apresentarem um nível de participação superior neste nível de ensino.
- Em 2019/2020, a taxa de retenção era menos 14,2 pp do que em 2010/2011 – a mais baixa observada na década. Foi no 12º ano de escolaridade que se manteve mais elevada, apesar de apresentar menos 24 pp relativamente ao início da década. No ensino secundário, a taxa de retenção e desistência global era de 8,1%, correspondendo a 8,5% no 10º ano, 3% no 11º ano e 13% no 12º ano.
- Os alunos estrangeiros que frequentavam o ensino secundário no ano letivo de 2019/2020 representavam perto de 6% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino. Desse conjunto, destacaram-se os alunos de nacionalidade brasileira, que representavam mais de 40% (8743 alunos). A segunda nacionalidade mais representada foi a angolana (2442 alunos).
- Em Portugal, foi na área dos Serviços (27,0%) que, em 2020, mais alunos concluíram o ensino vocacional (vocational qualification), seguida da área de Engenharia, Indústrias de Transformação e Construção (15,6%). Esta última foi a que apresentou, em média, uma maior proporção de alunos diplomados na OCDE ou UE22.
- Em 2019/2020, os quatro exames do ensino secundário com mais alunos inscritos foram os das disciplinas de Biologia e Geologia (41 460 alunos), Física e Química A (39 443), Português (36 620 alunos) e Matemática (35 723 alunos). A classificação média mais elevada foi obtida na disciplina de Biologia e Geologia (14,0 valores).

- Nos últimos dez anos, a percentagem de alunos que concluiu cursos científico-humanísticos foi, pela primeira vez, superior à percentagem de alunos que concluiu cursos de dupla certificação. Ambas as percentagens foram superiores a 90%, destacando-se o aumento de perto de 7 pp de conclusões nos cursos científico-humanísticos, relativamente ao ano letivo de 2018/2019.

Jovens matriculados (Nº) no ensino secundário, por oferta de ensino. Portugal

Nos últimos três anos, o número de jovens a frequentar o ensino secundário manteve-se estável, mas com menos 10 mil alunos do que o registado em 2014/2015. A descida mais acentuada observou-se nos cursos de dupla certificação.

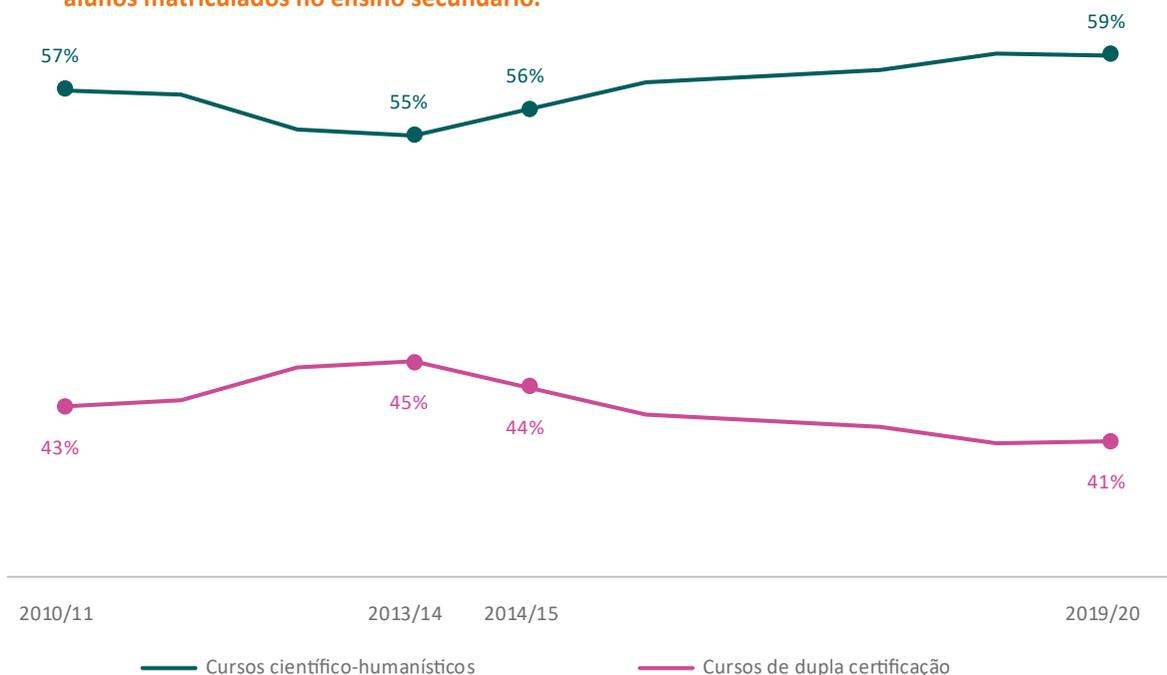


*Ensino artístico especializado em regime integrado, cursos profissionais, cursos de educação e formação, cursos tecnológicos, cursos de aprendizagem e cursos vocacionais

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

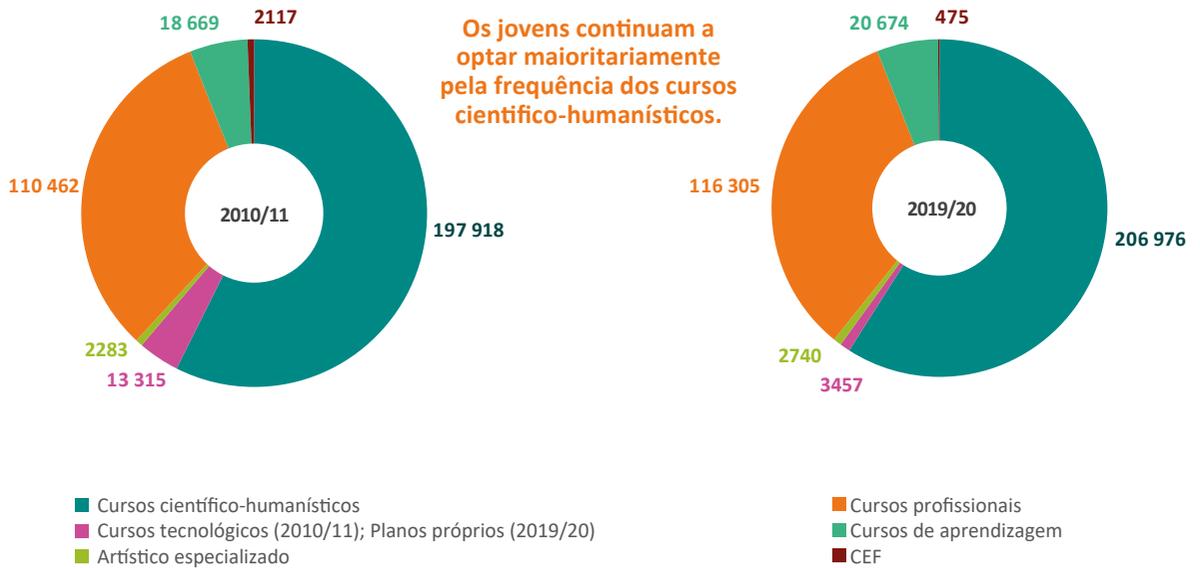
Jovens matriculados no ensino secundário (%), por modalidade de ensino. Portugal

A proporção de jovens matriculados em cursos científico-humanísticos tem aumentado nos últimos cinco anos letivos, representando, em 2020, perto de 60% do total de alunos matriculados no ensino secundário.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

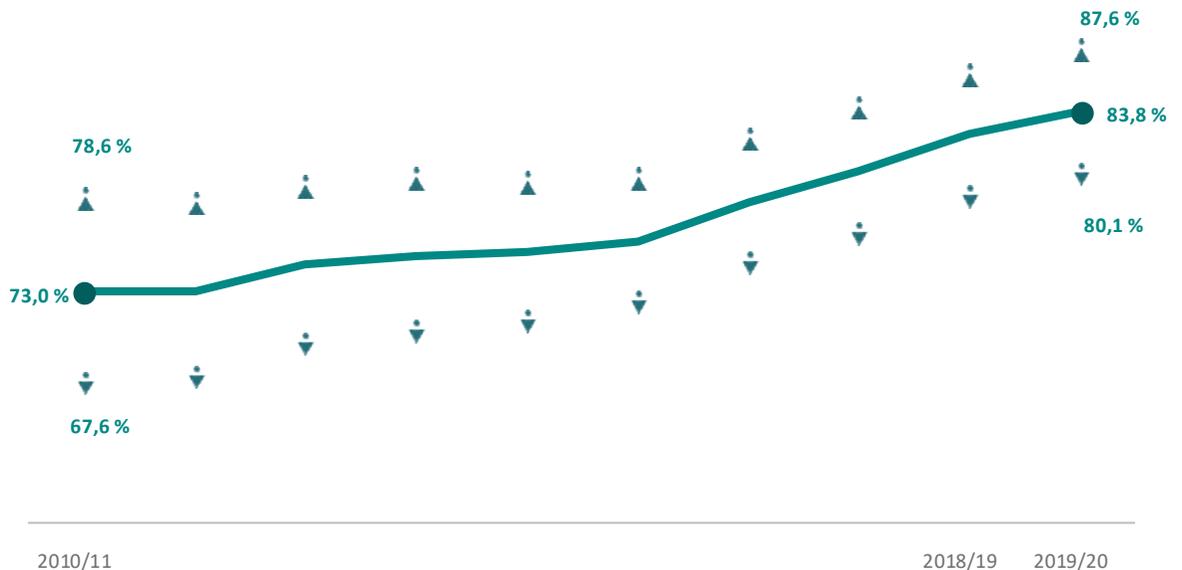
Jovens matriculados (Nº) no ensino secundário, por modalidade de educação e formação. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

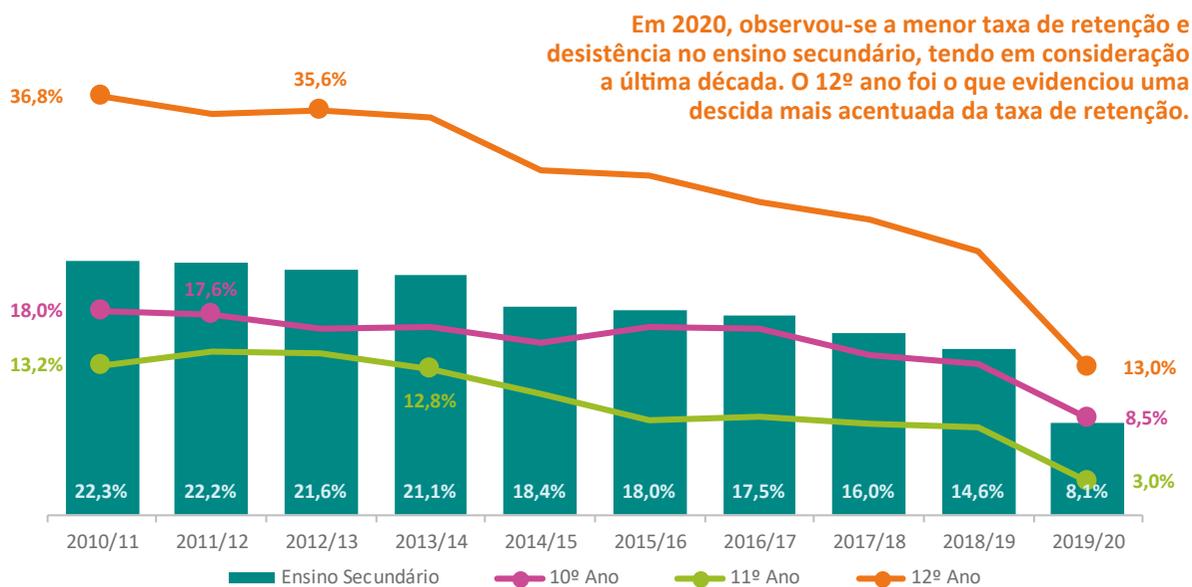
Taxa real de escolarização no ensino secundário, por sexo. Continente

A taxa de escolarização no ensino secundário regista uma evolução positiva – +10 pp do que no início da década. O aumento é superior nos rapazes, embora ainda mantenham uma diferença de -7 pp relativamente às raparigas.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

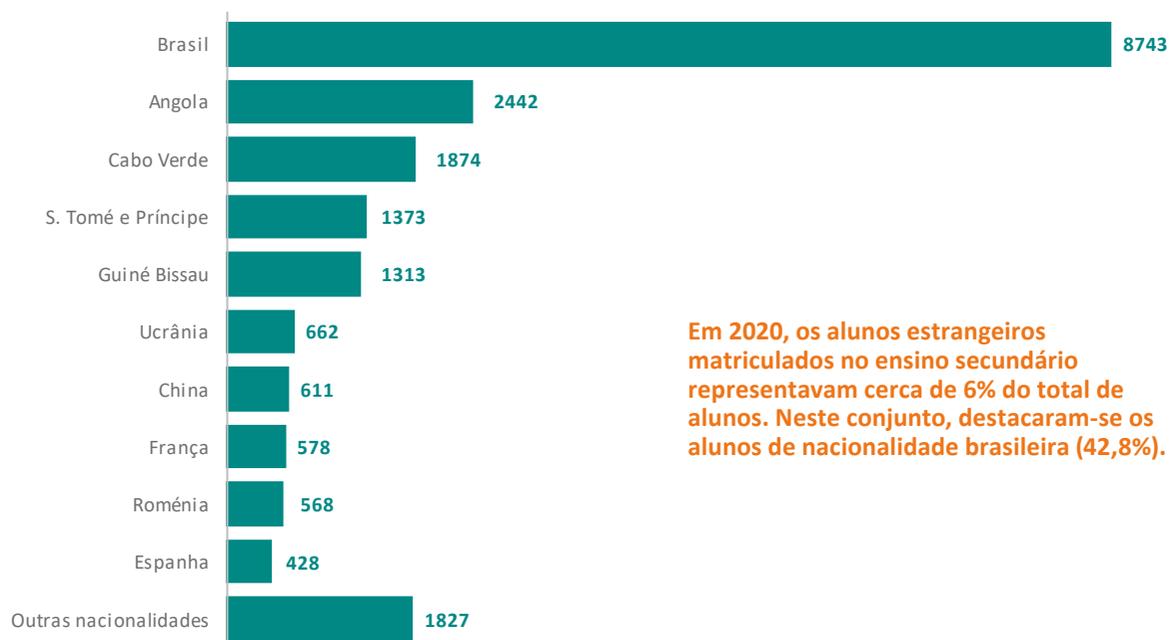
Taxa de retenção e desistência no ensino secundário geral¹, por ano de escolaridade. Portugal



¹ Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

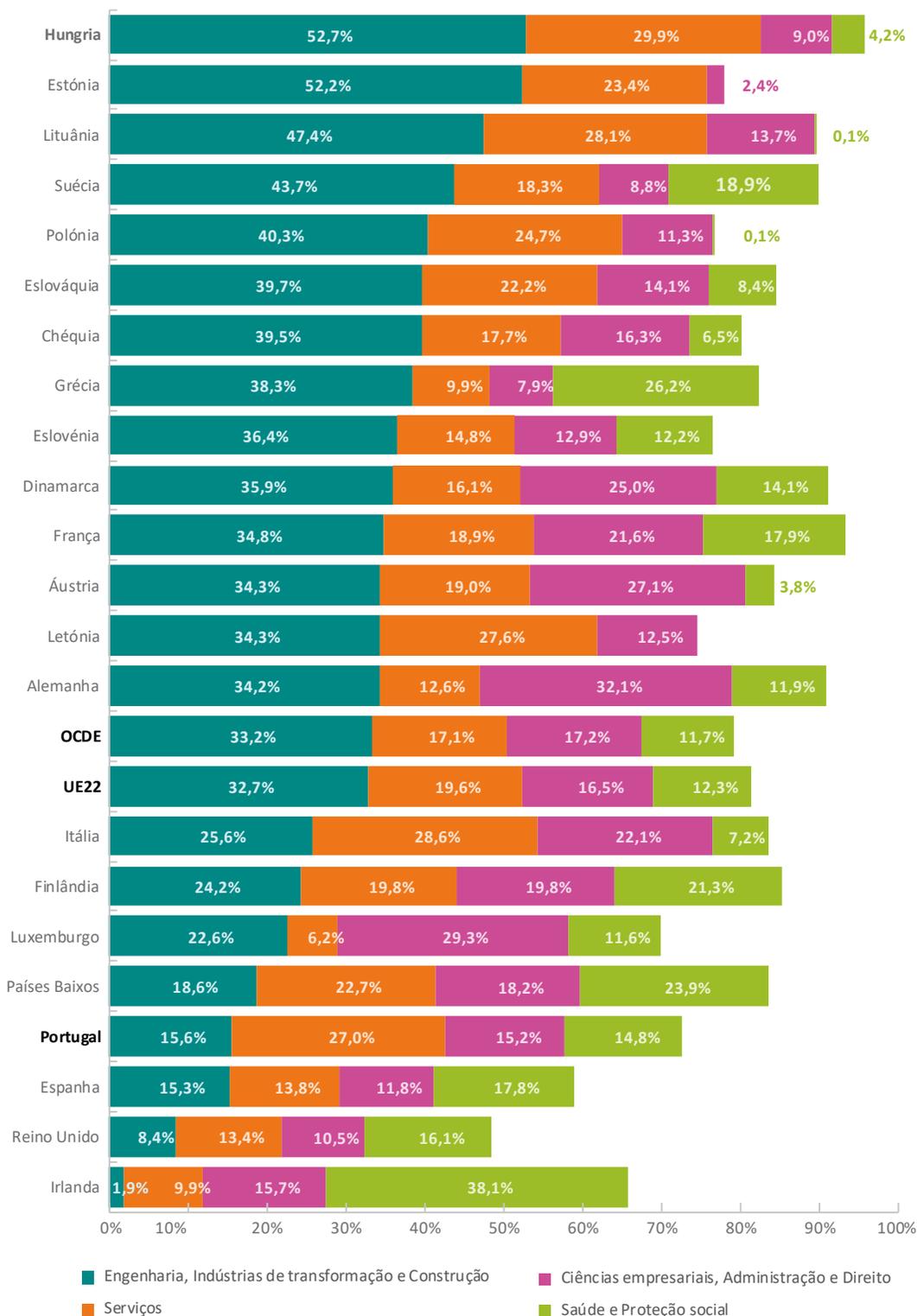
Alunos estrangeiros matriculados (Nº) no ensino secundário, por nacionalidade. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, DSEE, DEEBS, DEEES, 2021, Perfil do Aluno 2019/2020

Distribuição dos diplomados (%) do ensino secundário vocacional nas áreas de estudo selecionadas. UE22¹

Portugal registou uma maior percentagem de alunos diplomados nos Serviços do que em Engenharia, Indústrias de Transformação e Construção, contrariando a tendência internacional.



¹ Países da UE27 membros da OCDE

Fonte: CNE, a partir de OECD/UIS/Eurostat, 2021

Classificações médias de exame e final (escala 0-20 valores) e desempenho médio dos alunos internos, 1ª fase. Portugal

Biologia e Geologia foi a disciplina com mais alunos inscritos (mais de 40 mil alunos) nos exames nacionais do ensino secundário em 2020, seguida de Física e Química A, Português e Matemática A. Neste conjunto, Biologia e Geologia foi a que apresentou a classificação média mais elevada.

Neste ano letivo foram decretadas medidas excecionais na área da educação, devido à pandemia COVID-19, que terão tido reflexos na avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário.

Código do Exame	Exame	Número de alunos	CE		CFD	
			média	desvio padrão	média	desvio padrão
702	Biologia e Geologia	41 460	14,0	3,6	14,1	3,6
715	Física e Química A	39 443	13,3	4,9	13,3	4,9
639	Português	36 620	12,0	3,3	12,2	3,3
635	Matemática A	35 723	13,3	5,2	13,4	5,2
719	Geografia A	13 730	13,6	3,6	13,7	3,6
712	Economia A	12 199	12,6	4,3	12,8	4,3
623	História A	8241	13,4	4,3	13,5	4,3
714	Filosofia	7595	13,0	4,4	13,2	4,4
835	MACS	7542	9,5	4,9	9,6	4,9
708	Geometria Descritiva A	6338	11,2	6,4	11,4	6,4
550	Inglês	5622	15,1	4,1	15,2	4,1
706	Desenho A	3671	14,7	3,1	14,8	3,2
724	História da Cultura e das Artes	3572	13,9	3,4	14,1	3,4
735	Matemática B	2305	12,0	5,3	12,2	5,3
547	Espanhol (iniciação)	1246	16,1	3,0	16,1	3,0
734	Literatura Portuguesa	605	11,2	4,0	11,4	4,0
517	Francês	455	15,2	3,6	15,3	3,6
723	História B	448	14,5	4,0	14,6	4,1
847	Espanhol (continuação)	393	14,7	3,0	14,7	3,0
501	Alemão	273	16,2	3,8	16,3	3,8
138	Português Língua Segunda	25	12,3	4,2	12,5	4,2
732	Latim A	10	11,8	4,7	11,8	4,7
839	PLNM	8	15,6	5,2	15,8	5,3
848	Mandarim (iniciação)	6	16,9	2,3	16,8	2,5

CE (Classificação de exame) CFD (Classificação Final da Disciplina) MACS (Matemática Aplicada às Ciências Sociais); PLNM (Português Língua Não Materna).

De acordo com o Decreto-Lei nº 14-G/2020, de 13 de abril, que estabeleceu as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, a avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário, incluindo disciplinas que previam a realização de exames finais nacionais, considerou apenas a avaliação interna.

Os alunos realizaram exames finais nacionais apenas nas disciplinas que elegeram como provas de ingresso para efeitos de acesso ao ensino superior, tendo sido permitida a realização desses exames para melhoria de nota, relevando o seu resultado apenas como classificação de prova de ingresso.

Nos casos em que se encontrava prevista a realização de exames finais nacionais apenas para apuramento da classificação final do curso para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior, os alunos ficaram dispensados da sua realização.

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Distribuição das classificações médias de exame e final (percentis) nas dez provas com maior número de alunos, 1ª fase. Portugal

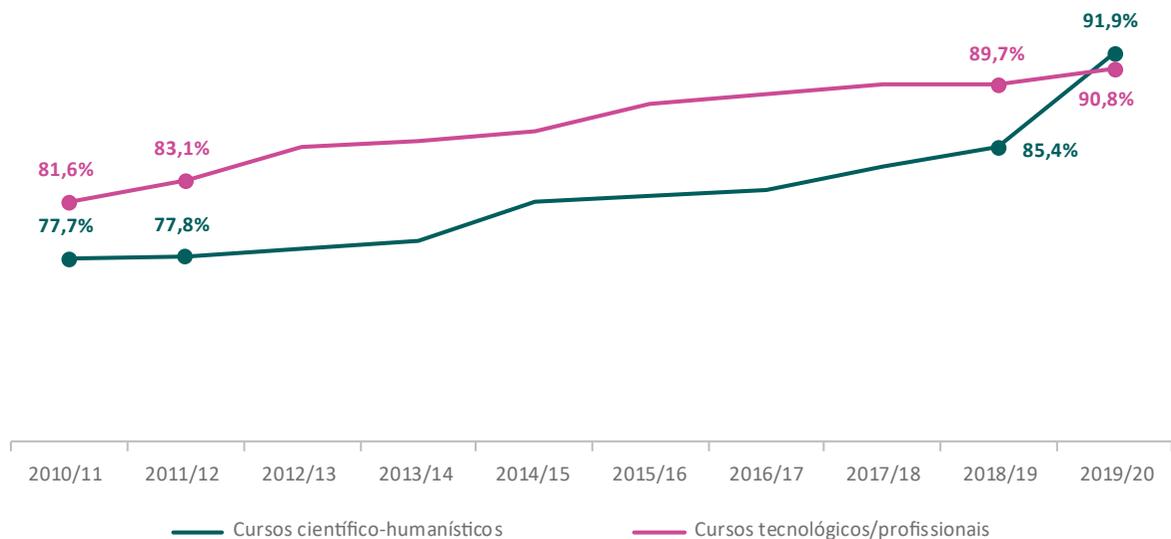
A disciplina de Geometria Descritiva A foi a que apresentou uma maior dispersão de resultados. Português, Biologia e Geologia e Geografia A foram as que apresentaram menor dispersão. Na disciplina de Português, 10% dos alunos tiveram 16 valores ou mais; na disciplina de Matemática A, metade dos alunos tiveram até 13,8 valores.



Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Conclusão do ensino secundário (%), por oferta de ensino para jovens. Portugal

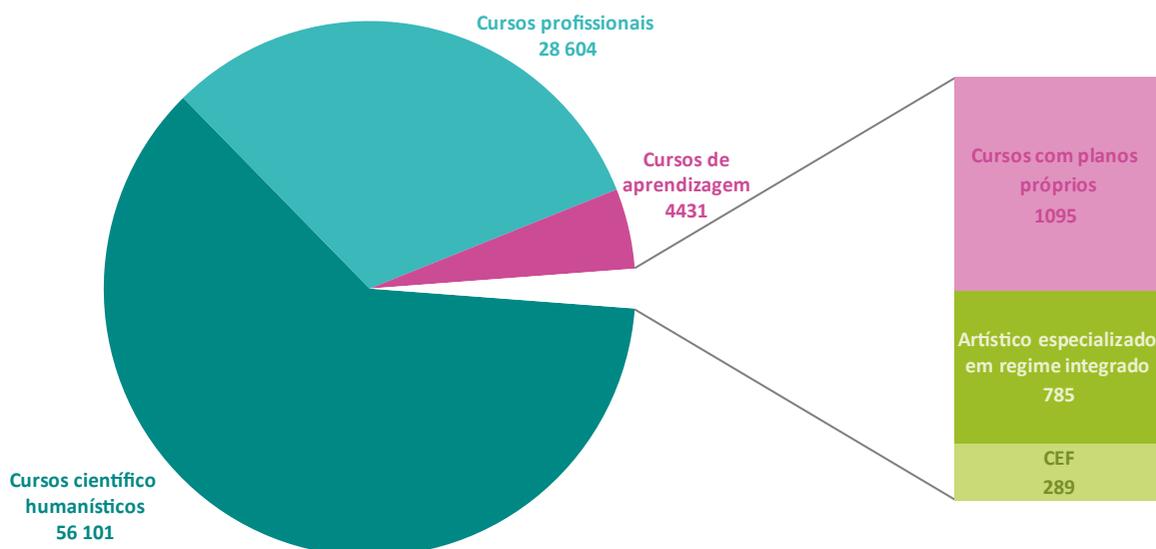
Em 2020, pela primeira vez na década em análise, a percentagem de alunos que concluíram cursos científico-humanísticos foi superior à percentagem de alunos que concluíram cursos profissionais/tecnológicos. A diferença foi de mais 6,5 pp relativamente a 2018/2019.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Conclusão do ensino secundário (Nº), por oferta de ensino para jovens. Portugal

Considerando os cursos de dupla certificação, os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem foram aqueles em que mais jovens concluíram o ensino secundário.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021



Ensino pós-secundário e ensino superior

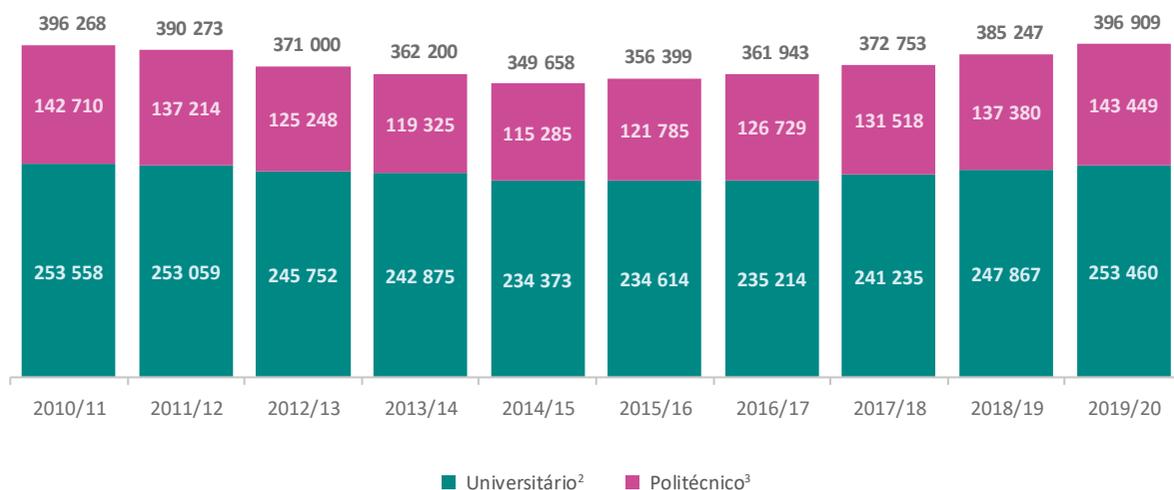
- O curso de especialização tecnológica confere uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações. Em 2019/2020, registaram-se 5670 matriculados nesta oferta, dos quais 3671 são homens e 1999 mulheres, e diplomaram-se 1816 estudantes. A oferta foi ministrada em 15 estabelecimentos de ensino não superior (14 de natureza pública e um de natureza privada).
- Na década em análise, verifica-se um decréscimo de 98 alunos inscritos no ensino superior universitário e um acréscimo de 739 no ensino superior politécnico. O ano letivo de 2019/2020 foi o que registou o maior número de inscritos (396 909), mantendo-se a tendência de maior representatividade dos alunos do sexo feminino (54,1%).
- O número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior público supera largamente o do ensino superior privado. A variação de inscritos entre 2011 e 2020, no ensino público é positiva, tanto no ensino universitário como no ensino politécnico (+9082 e +6694, respetivamente) e no caso do ensino privado é negativa em ambos os subsistemas (-9180 e -5955, respetivamente).
- Em 2019/2020, estavam inscritos em cursos de formação inicial - cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas e mestrados integrados - 306 584 alunos (77,2% do total de inscritos). Em relação a 2018/2019, verificam-se ligeiros aumentos de inscritos em todos os cursos, com exceção dos cursos de mestrado integrado, que registam menos 557 inscritos. É de realçar o acréscimo de 12,9% nos cursos técnicos superiores profissionais, 3,4% nos cursos de licenciatura 1º ciclo e 3,2% nos cursos de doutoramento.
- A taxa de escolarização no ensino superior continua a registar uma evolução positiva. Saliente-se que, entre 2014/2015 e 2019/2020, as diferenças mais significativas ocorrem aos 18, 19, 20 e 21 anos com acréscimos de 8 pp, 9 pp, 8 pp e 5 pp, respetivamente. Em 2019, a taxa de escolarização no ensino superior em Portugal, dos jovens com 18, 19 e 20 anos, estava acima da média da OCDE e da UE22, o que coloca Portugal entre os países em que a idade média dos alunos, que entram pela primeira vez no ensino superior, é mais baixa.
- Em 2019, em Portugal, a taxa de inscritos pela primeira vez no ensino superior, de estudantes com idade inferior a 25 anos, está acima das médias da OCDE e da UE22, quer no que diz respeito às mulheres (+9 pp e +7 pp, respetivamente), quer no que diz respeito aos homens (+7 pp e +4 pp, respetivamente). O perfil etário dos novos estudantes (25 anos para licenciatura e 30 anos para mestrado e doutoramento) inscritos no ensino superior, por nível de formação, é variável entre os vários países. Sendo que, no caso do doutoramento, Portugal encontra-se abaixo das médias da OCDE e da UE22, na percentagem de alunos inscritos com menos de 30 anos.

- Em 2019/2020, inscreveram-se no 1º ano pela 1ª vez 133 322 alunos (+6977 do que em 2018/2019): 61,6% em estabelecimentos de ensino superior universitário e 38,4% em estabelecimentos de ensino superior politécnico. Este acréscimo deve-se sobretudo ao aumento do número de inscritos em cursos de licenciatura 1º ciclo (+3856).
- Na última década, o número de inscritos no 1º ano pela 1ª vez, em todos os níveis de formação, exibe um crescimento de 1814 alunos, resultante de um acréscimo de 5776 inscritos no ensino público e de um decréscimo de 3962 no ensino privado. Embora se observem oscilações relevantes, os cursos das áreas “Ciências empresariais, administração e direito”, “Engenharia, indústrias transformadoras e construção” e “Saúde e proteção social” foram os que apresentaram o maior número de alunos inscritos (54,7%, em 2019/2020).
- Entre 2011 e 2020, os cursos da área de “Educação” foram os que registaram maior quebra de inscritos no 1º ano pela 1ª vez: menos 5979 alunos (-52,4%). Contudo, em 2020, verificou-se um ligeiro aumento de inscritos (574), o que corresponde a um acréscimo de 11,8% relativamente ao ano de 2019, ano em que se verificou o valor mais baixo da década.
- O Curso de Educação Básica registou, em 2019/2020, na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso, a entrada de 627 estudantes nas várias IES onde é ministrado, sendo 14,52 valores a maior classificação mínima de entrada registada e 9,85 valores a menor classificação mínima. Nesta fase foram preenchidas 71,3% das vagas disponíveis.
- O número de estudantes em programas de mobilidade internacional apresenta, entre 2014 e 2020, um crescimento consistente: mais 4987 (42,7%) estudantes em mobilidade de crédito e mais 29 122 (195,7%) estudantes em mobilidade de grau. Em 2020, os estudantes em mobilidade de crédito representam, em Portugal, 4,2% do total de inscritos, apesar do decréscimo de 2% face a 2019, e os estudantes em mobilidade de grau, 11,1%. Em ambos os programas, o leque de nacionalidades dos inscritos é muito diversificado, sendo que os alunos de nacionalidade brasileira continuam a ser os mais representados. Em 2020, as IES de todo o mundo fecharam para controlar a propagação da pandemia da COVID-19, afetando potencialmente mais de 3,9 milhões de estudantes internacionais e estrangeiros que estudam nos países da OCDE (*Education at a Glance*, 2021).
- Em 2020, o número de diplomados no ensino superior aumentou para 101 654. Este crescimento ocorreu tanto no ensino politécnico (+1900) como no ensino universitário (+1293). Destes diplomas atribuídos, 81 008 são conferentes de grau.
- Em 2020, a maioria dos diplomados era proveniente dos cursos de licenciatura (52%), o que corresponde a um acréscimo de 2,1 pp face a 2019. Regista-se ainda um ligeiro acréscimo de diplomados nos mestrados de 2º ciclo, e um decréscimo nos de mestrados integrados, doutoramentos e outras formações.
- No mesmo ano, a maior percentagem de diplomados ocorreu na área de “Ciências empresariais, Administração e Direito” (21,3%), seguida de “Engenharia, Indústrias de transformação e Construção” (18,2%) e de “Saúde e Proteção Social” (15,8%). As áreas que concentraram a menor proporção de diplomados foram “Agricultura” (2,4%) e as “Tecnologias de Informação e Comunicação” (2,6%), seguidas da área da “Educação” (5,0%).
- A percentagem de diplomados na área de “Educação”, em Portugal, é inferior às percentagens médias de diplomados nesta área nos países da OCDE e da UE22. Em todos os países analisados, a percentagem de mulheres diplomadas nesta área é superior à dos homens, ainda que essas diferenças percentuais variem de país para país.
- Já nas áreas STEM a percentagem de diplomados homens é sempre superior à das mulheres. Portugal apresenta, nestas áreas, uma percentagem de diplomados, quer de homens, quer de mulheres, superior às médias de diplomados quer da OCDE, quer da UE22.
- Entre as cinco áreas de formação com menor propensão ao desemprego destaca-se Matemática e estatística (1,7%) e entre as cinco áreas com maior propensão a de Serviços sociais (9,7%).
- No ensino universitário, o número de diplomados em mobilidade de grau cresceu para 5586, mais 1015 do que em 2019, e diminuiu em mobilidade de crédito para 3847. No ensino politécnico, registou-se, em 2019/2020, um ligeiro aumento de diplomados em ambos os programas de mobilidade internacional (mais 376 em mobilidade de grau e mais nove em mobilidade de crédito) face ao ano anterior.

- Em relatórios anteriores, o CNE tem vindo a salientar os resultados de estudos internacionais, nomeadamente do PISA, que assinalavam a percentagem pouco significativa de alunos portugueses de 15 anos que querem ser professores. Parece, por isso, relevante analisar a oferta, a procura, a frequência e o número de diplomados nos mestrados que conferem habilitação profissional para a docência, dado que, em algumas áreas, já é visível a carência de professores. Refira-se que atualmente em Portugal, a habilitação profissional para a docência depende da titularidade do grau de mestre na especialidade correspondente a cada grupo de recrutamento. Nas formações específicas em Educação Pré-escolar e 1º ciclo, o acesso ao mestrado exige a conclusão da licenciatura em Educação Básica.
- Das 158 ofertas de mestrado que conferem habilitação para a docência acreditadas pela A3ES, no ano letivo de 2019/2020, não abriram 23.
- Os cursos de mestrado que conferem habilitação para a docência com mais oferta, no ano letivo de 2019/2020, concentravam-se na educação pré-escolar e no 1º CEB, nomeadamente no mestrado de *Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico* (24), seguido do mestrado em *Educação Pré-Escolar* (13). Para além destes, destacam-se o mestrado em *Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*, com nove ofertas, e os mestrados em *Ensino de Música* e em *Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, ambos com sete ofertas.
- O curso com maior número de inscritos, em 2019/2020, era o mestrado em *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico* (860), seguido do mestrado em *Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário* (761) e do mestrado em *Ensino de Música* (528). Apesar de estarem disponíveis sete ofertas de mestrado no domínio da Matemática (3º CEB e ES) em todo o país, apenas estavam inscritos 75 estudantes.
- No mesmo ano letivo, nos cursos de mestrado que habilitam para a docência diplomaram-se 55 estudantes nas áreas da Matemática, Física e Química e Biologia e Geologia (3º CEB e ES), 22 no mestrado em *Ensino de Informática*, e no mestrado de *Ensino de Filosofia no Ensino Secundário*, 14 estudantes.

Inscritos¹ (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por tipo de ensino. Portugal

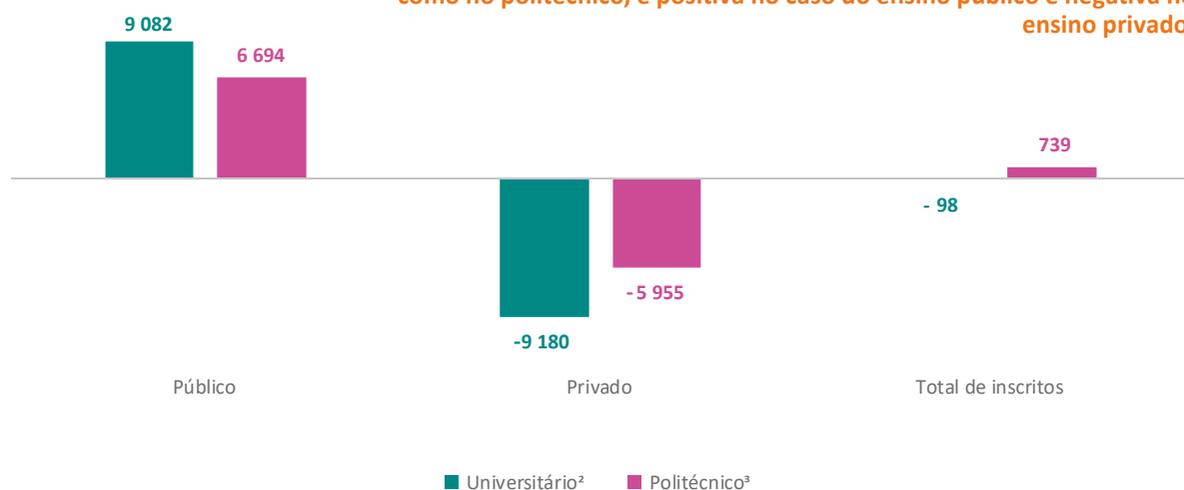
Pela primeira vez, nos últimos dez anos, é maior o número dos alunos inscritos no ensino superior, ainda que no ensino universitário o número de inscritos seja inferior ao de 2010/2011.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Variação dos inscritos¹ (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por natureza do estabelecimento de ensino e tipo de ensino. Portugal, 2010/2011 – 2019/2020

A variação de inscritos entre 2011 e 2020, tanto no ensino universitário como no politécnico, é positiva no caso do ensino público e negativa no ensino privado.



¹ Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior, exceto os inscritos que estejam apenas a elaborar dissertação, trabalho de projeto ou estágio final e os inscritos em especializações que não cumpram, cumulativamente, os seguintes requisitos: 60 ECTS, 300 horas letivas de contacto distribuídas por 2 semestres letivos e avaliação final.

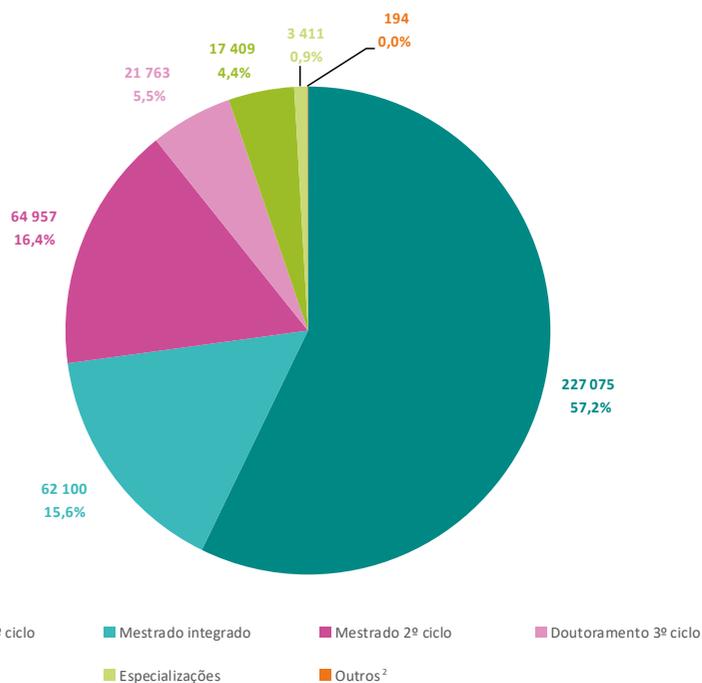
² Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

³ Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Inscritos¹ (Nº e %) em estabelecimentos de ensino superior, por curso e ciclo de estudos. Portugal, 2019/2020

A maioria dos inscritos no ensino superior frequentava cursos de formação inicial (cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas e mestrados integrados).

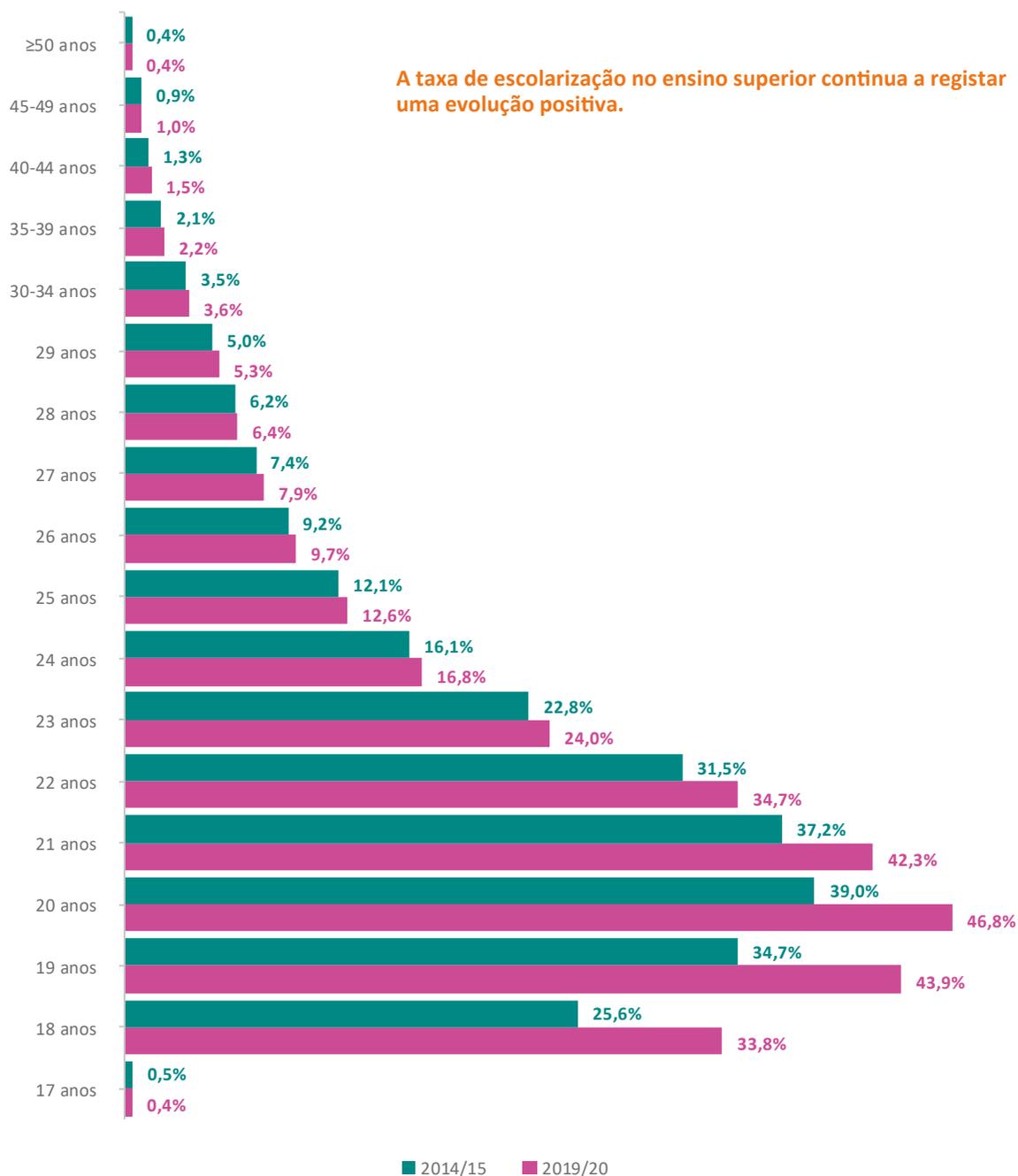


¹Inclui os inscritos em programas de mobilidade internacional.

² Inclui Mestrado integrado terminal (193) e Doutoramento (1).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Taxa de escolarização no ensino superior, por idades. Portugal¹

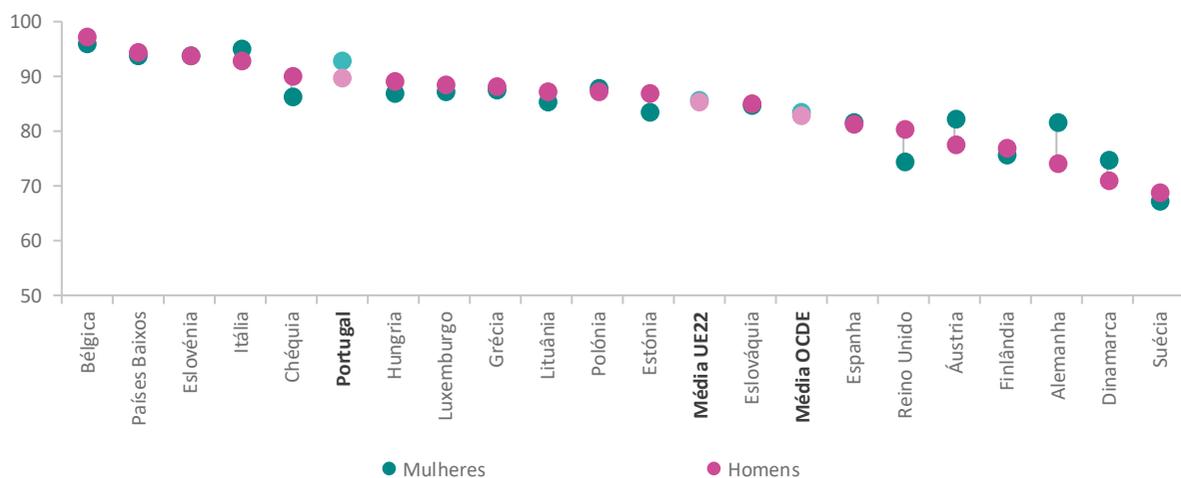


¹ Não inclui os inscritos em programas de mobilidade internacional.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Taxa de inscritos pela 1ª vez no ensino superior com idade inferior a 25 anos, por sexo, 2019

A taxa de inscritos no ensino superior em Portugal, dos jovens com menos de 25 anos, situa-se acima da média OCDE e da UE22¹, em ambos os sexos.

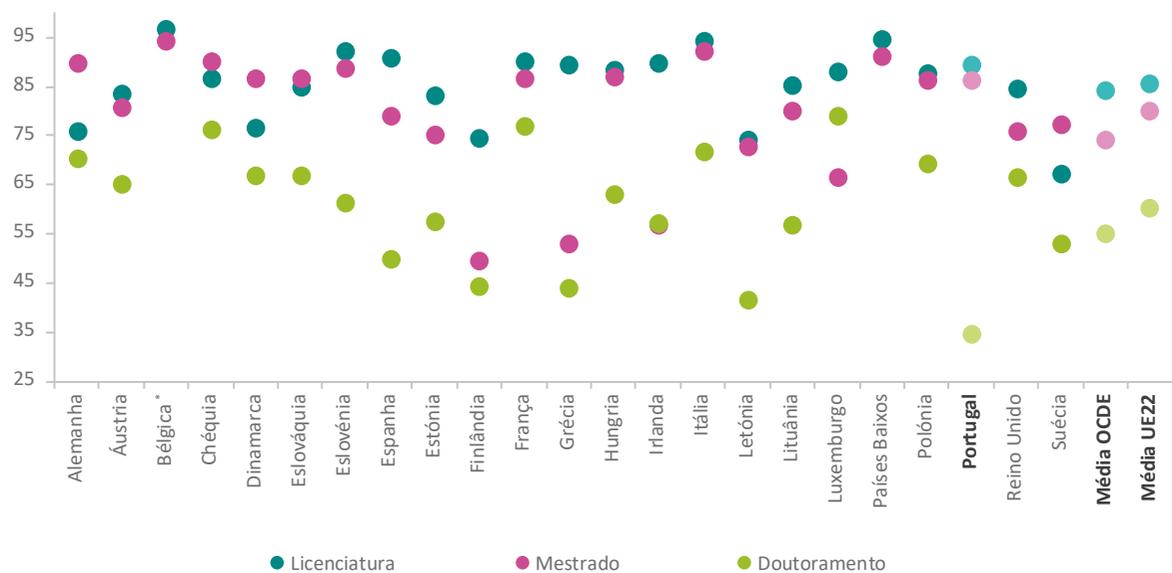


¹ Países da UE27 membros da OCDE.

Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance 2021*. OCDE

Perfil etário¹ dos alunos inscritos, pela 1ª vez, no ensino superior (%), por nível de formação, 2019

Portugal encontra-se abaixo das médias da OCDE e da UE22 na percentagem de alunos com menos de 30 anos inscritos em Doutoramento.

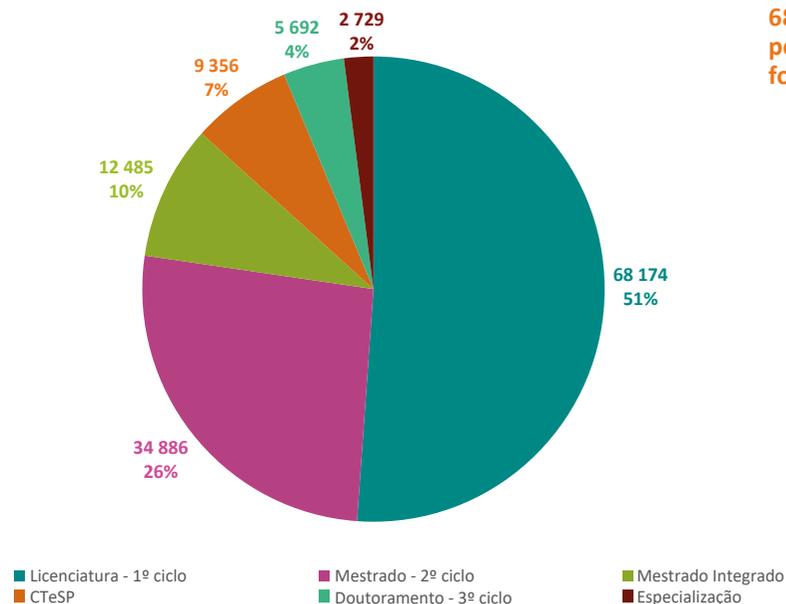


* Os dados de doutoramento referem-se apenas à Bélgica (fr).

¹ Nos cursos de licenciatura a percentagem diz respeito a alunos com menos de 25 anos e nos cursos de mestrado e doutoramento a alunos com menos de 30 anos.

Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance 2021*. OCDE

Inscritos¹ em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez (Nº e %), por curso/ciclo de estudos. Portugal

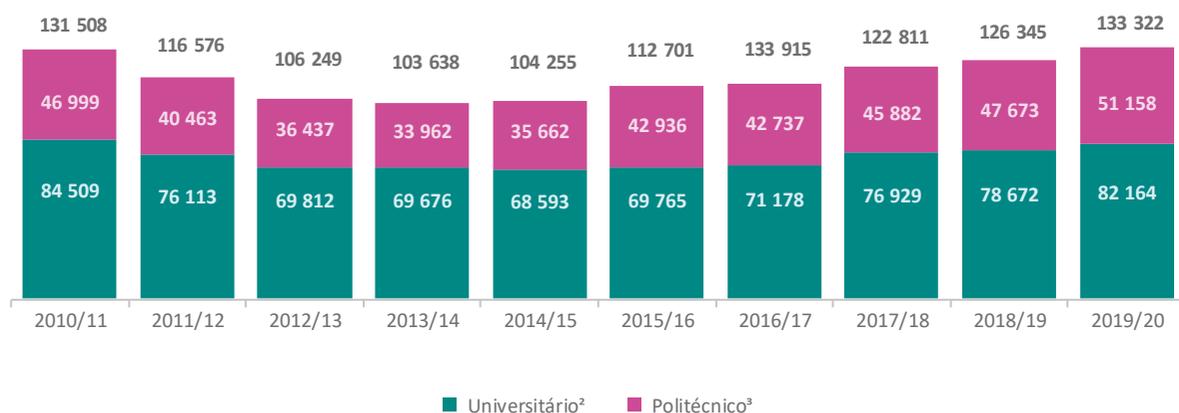


68% dos alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, estavam em cursos de formação inicial.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Inscritos¹ no 1º ano, pela 1ª vez (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por tipo de ensino. Portugal

Na década, o número de inscritos no 1º ano pela primeira vez, em ambos os níveis de formação, é o maior da década e tem vindo a exibir um crescimento, desde 2014, quer no ensino universitário, quer no ensino politécnico.



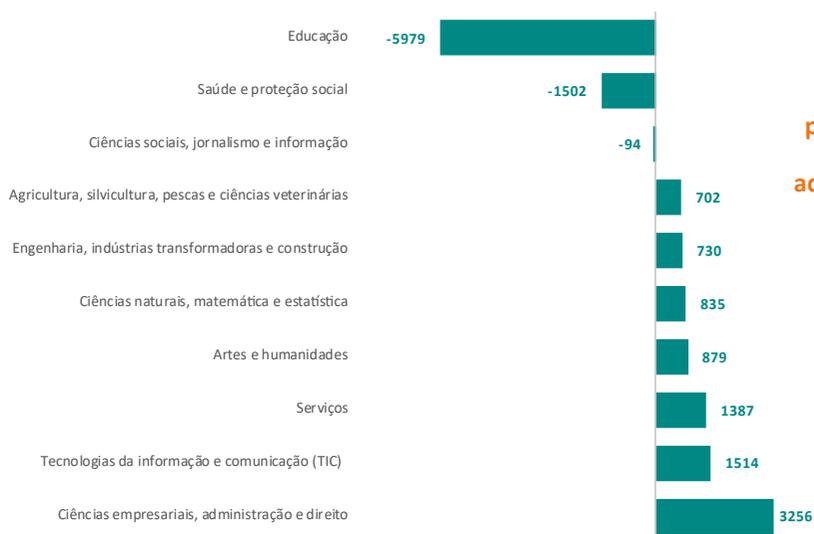
¹ Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior, exceto os inscritos que estejam apenas a elaborar dissertação, trabalho de projeto ou estágio final e os inscritos em especializações que não cumpram, cumulativamente, os seguintes requisitos: 60 ECTS, 300 horas letivas de contacto distribuídas por 2 semestres letivos e avaliação final.

² Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

³ Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Varição de inscritos¹ (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, por área de educação e formação. Portugal, 2010/2011 – 2019/2020



Os cursos da área de “Educação” foram os que registaram maior quebra de inscritos no 1º ano pela primeira vez, enquanto os da área de “Ciências empresariais, administração e direito” revelam o maior incremento.

¹ Considera-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela 1ª vez, num determinado curso de um estabelecimento.

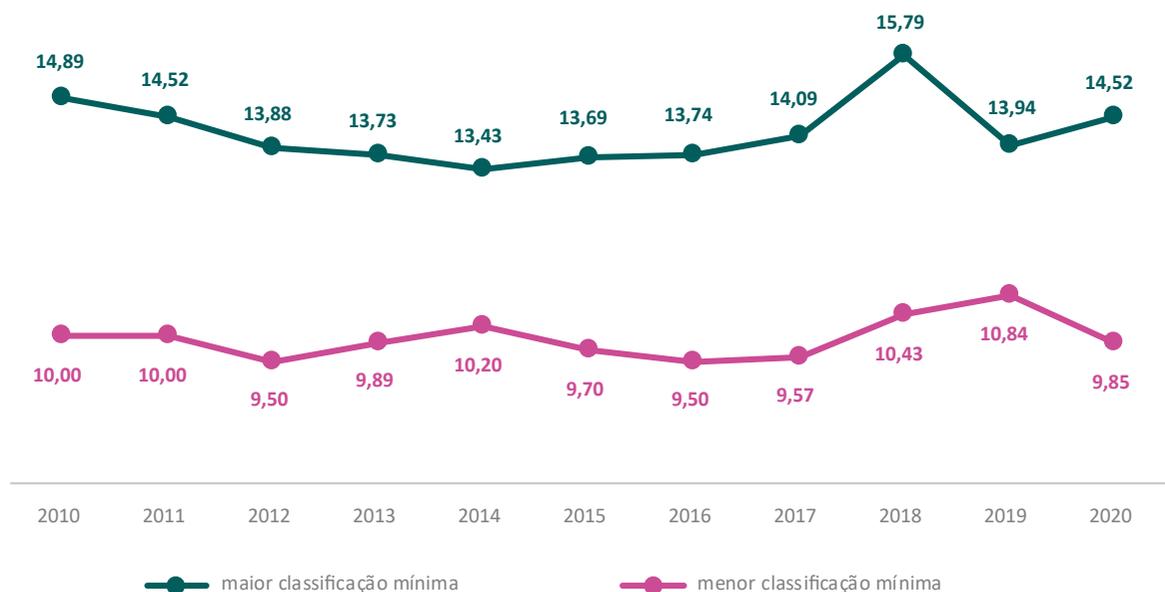
Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Inclui os inscritos em todos os cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior, exceto os inscritos que estejam apenas a elaborar dissertação, trabalho de projeto ou estágio final e os inscritos em especializações que não cumpram, cumulativamente, os seguinte requisitos: 60 ECTS, 300 horas letivas de contacto distribuídas por 2 semestres letivos e avaliação final.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC 2021

Varição das classificações mínimas de entrada (valores) no Curso de Educação Básica, 2010-2020

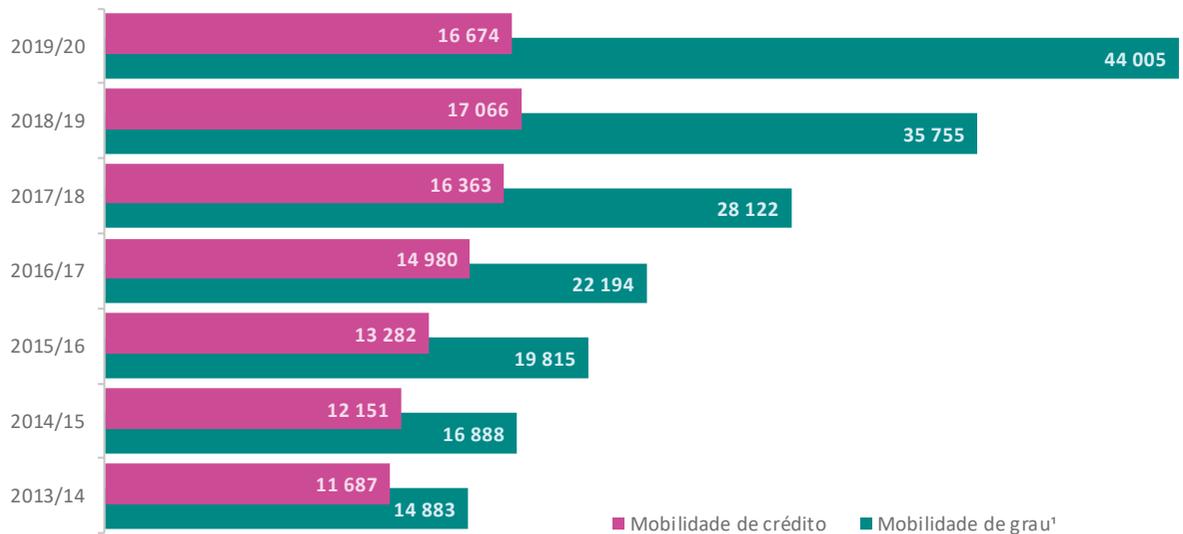
Em 2020, as classificações mínimas de entrada no curso de Educação Básica, nas várias IES onde é lecionado, variaram entre 14,52 valores e 9,85 valores.



Fonte: CNE, a partir de Estatísticas do Acesso – Concurso Nacional de Acesso 1997/2020. DGES

Inscritos (Nº) em programas de mobilidade internacional. Portugal

O número de estudantes em programas de mobilidade internacional apresenta, desde 2014, um crescimento consistente, sobretudo em mobilidade de grau.

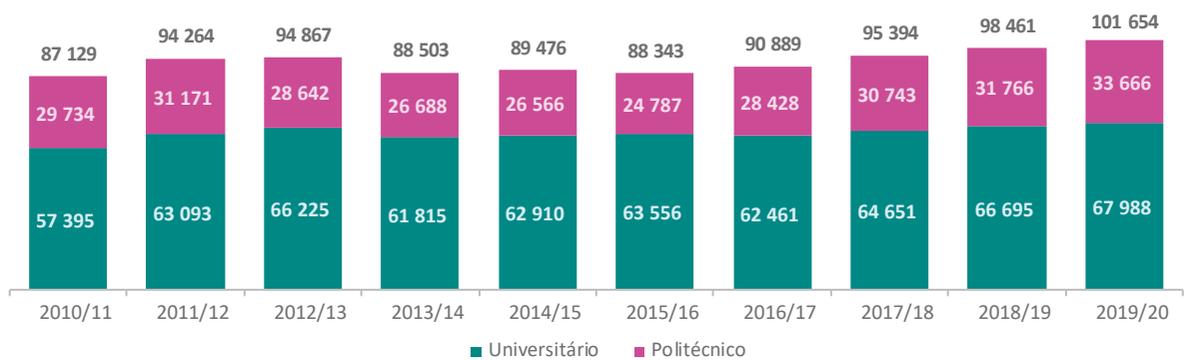


¹ Não inclui inscritos da Universidade Aberta.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal

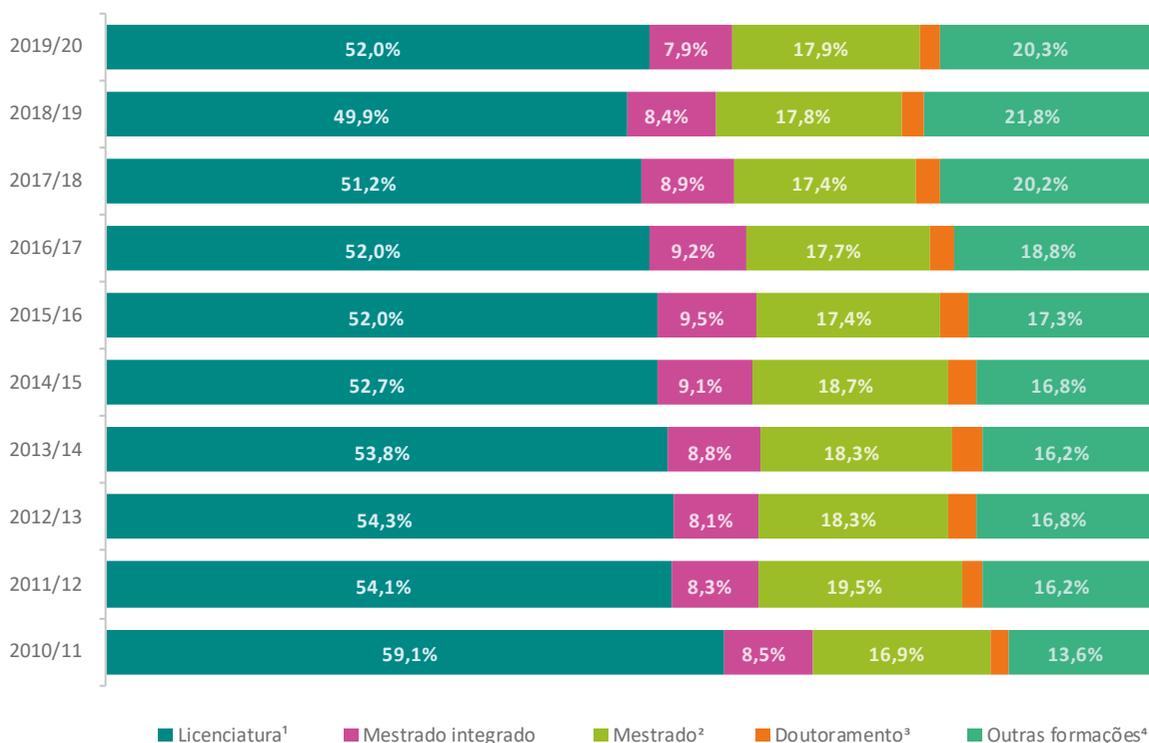
Em 2020, o número de diplomados cresceu cerca de 3,2%, relativamente ao ano anterior, tendo atingido o valor mais elevado da década.



Fonte: CNE, a partir de *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2019/20*, DGEEC

Diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por nível de formação. Portugal

**Aumento na proporção de diplomados em licenciatura face ao ano anterior.
Proporção de diplomados em mestrado integrado diminui desde 2016.**



¹ Inclui Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1º ciclo, Licenciatura bietápica (1º ciclo), Licenciatura bietápica (2º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).

² Inclui Mestrado - 2º ciclo e Mestrado.

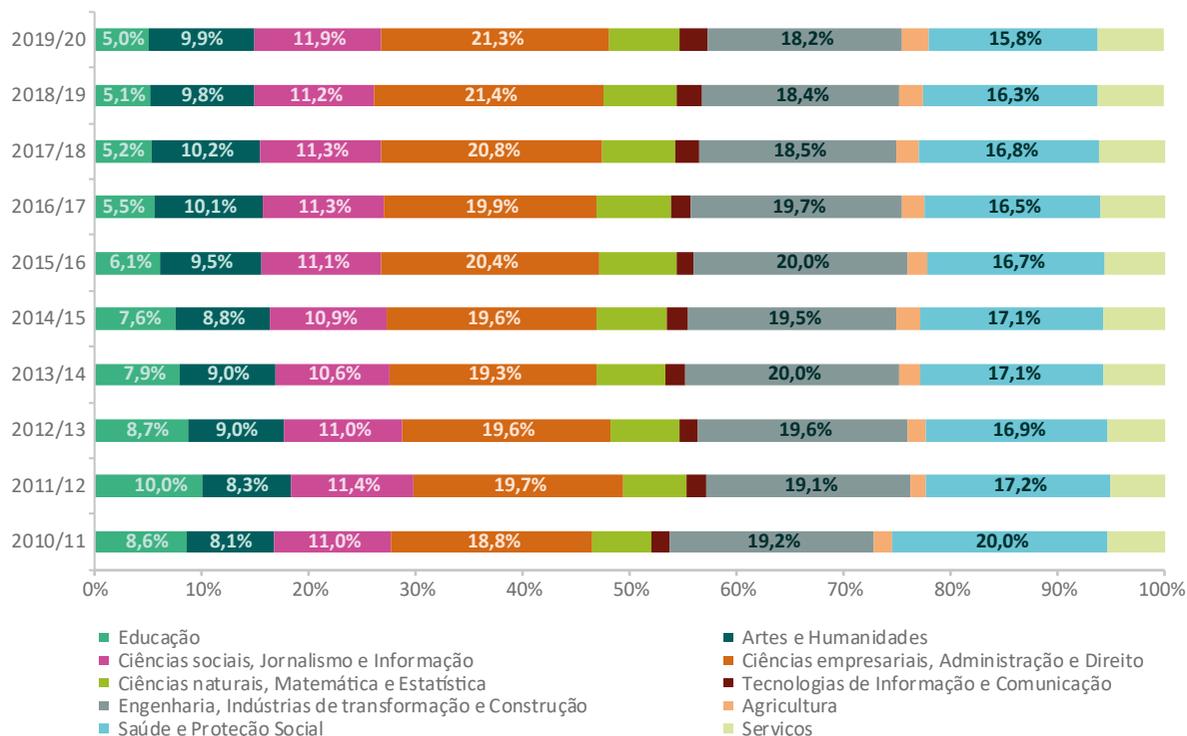
³ Inclui Doutoramento - 3º ciclo e Doutoramento.

⁴ Inclui Bacharelato, Curso técnico superior profissional, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação, Especializações, Diploma de Especialização - Curso de Mestrado e Diploma de Especialização - Curso de Doutoramento.

Fonte: CNE, a partir de *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2019/20*, DGEEC

Diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação. Portugal

Redução da proporção de diplomados em Educação desde 2013, atingindo em 2020 o valor mais baixo.

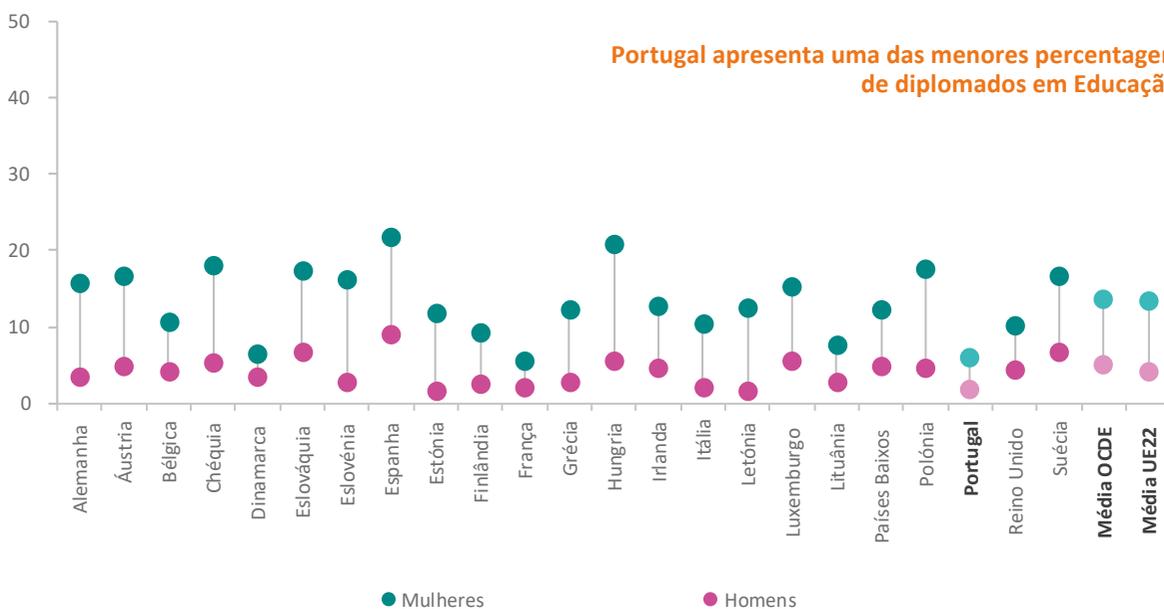


Foram retirados do total de alunos diplomados, a partir de 2016/2017, os alunos que aparecem como sendo diplomados em área desconhecida.

Fonte: CNE, a partir de *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2019/2020*, DGEEC

Diplomados (%) na área da Educação, por sexo, 2019

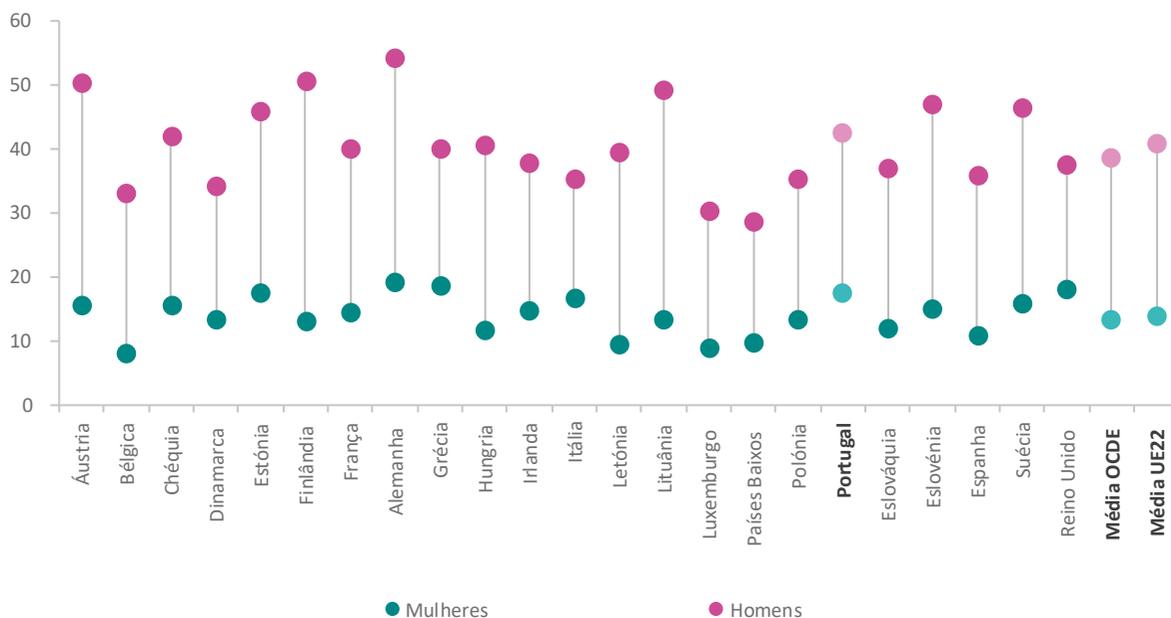
Portugal apresenta uma das menores percentagens de diplomados em Educação.



Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance 2021*. OCDE

Diplomados (%) em STEM, por sexo, 2019

Portugal apresenta, em ambos os sexos, maior percentagem de diplomados em STEM do que as médias da OCDE e da UE22.

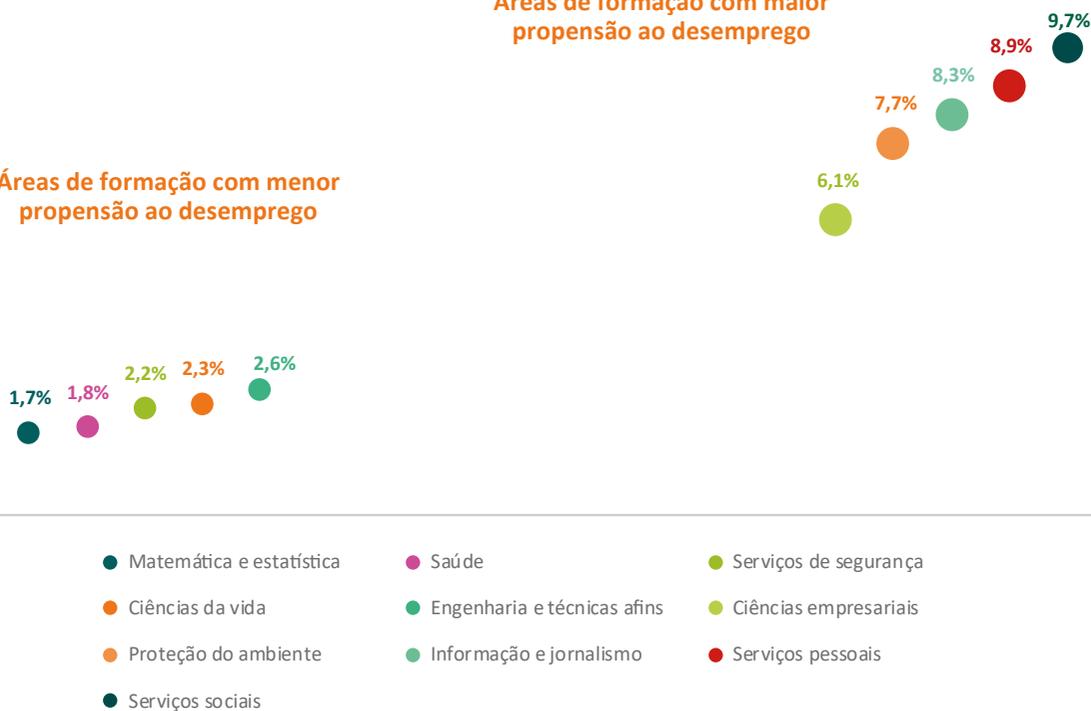


Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance 2021*. OCDE

Propensão ao desemprego (%), por área de formação, 2020

Áreas de formação com maior propensão ao desemprego

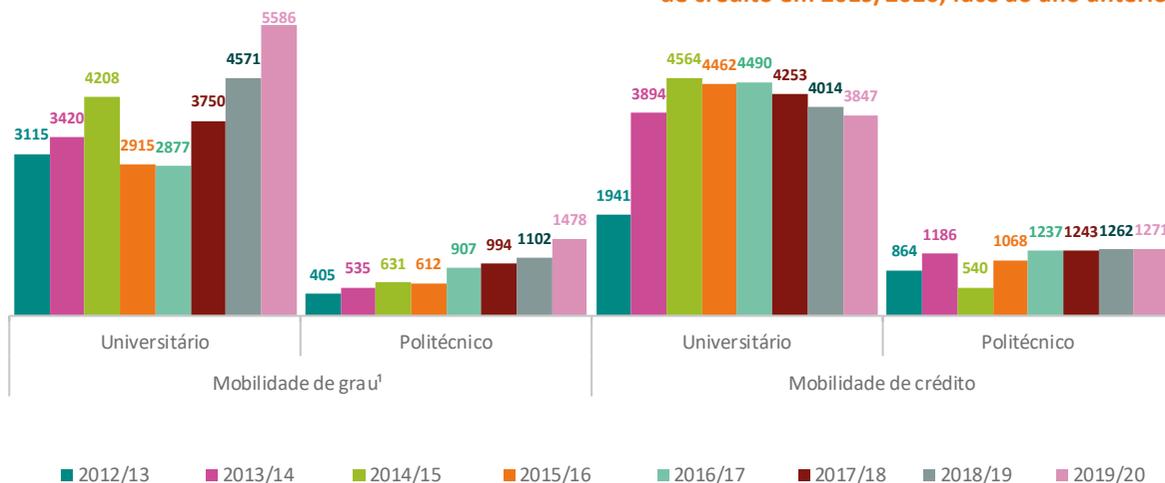
Áreas de formação com menor propensão ao desemprego



Fonte: CNE, a partir de *EDULOG*, 2021

Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino. Portugal

Aumento do número de diplomados em mobilidade de grau e redução em mobilidade de crédito em 2019/2020, face ao ano anterior.

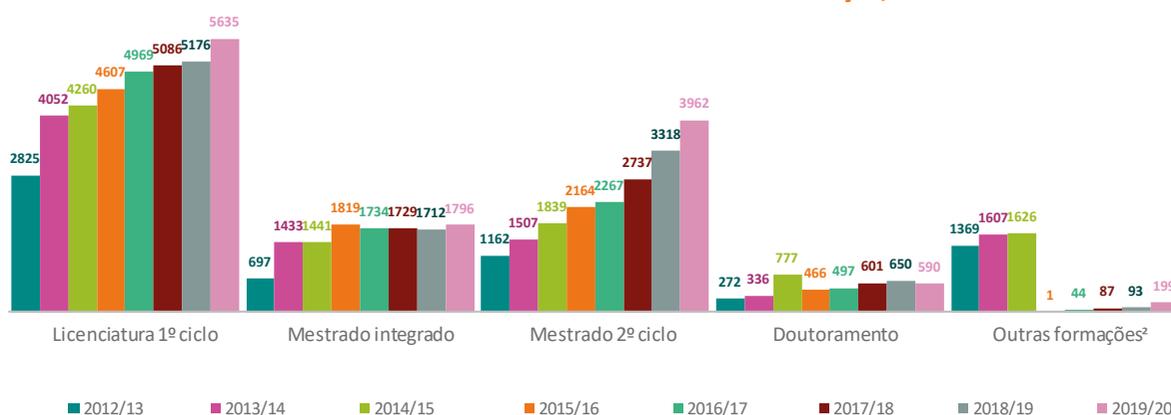


¹ Não inclui diplomados da Universidade Aberta. Os dados, a partir do ano 2016/2017, não incluem diplomados em cursos de especialização e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação¹. Portugal

Em 2020, registou-se um acréscimo do número de diplomados em programas de mobilidade em todos os níveis de formação, exceto em Doutoramento.



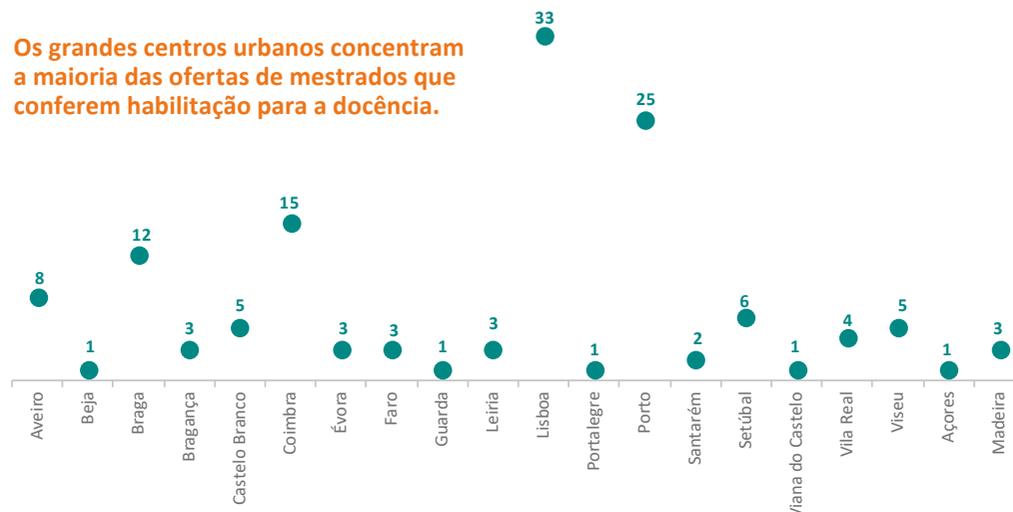
¹ Não inclui diplomados da Universidade Aberta. Os dados a partir de 2016/2017 não incluem diplomados em especializações e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.

² Desde 2016/2017 são CTEsP.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Oferta de mestrado (Nº) que confere habilitação para a docência, disponibilizada para inscrição (1º ano), por distrito/regiões autónomas. Portugal, 2019/2020

Os grandes centros urbanos concentram a maioria das ofertas de mestrados que conferem habilitação para a docência.



Fonte: CNE, 2021

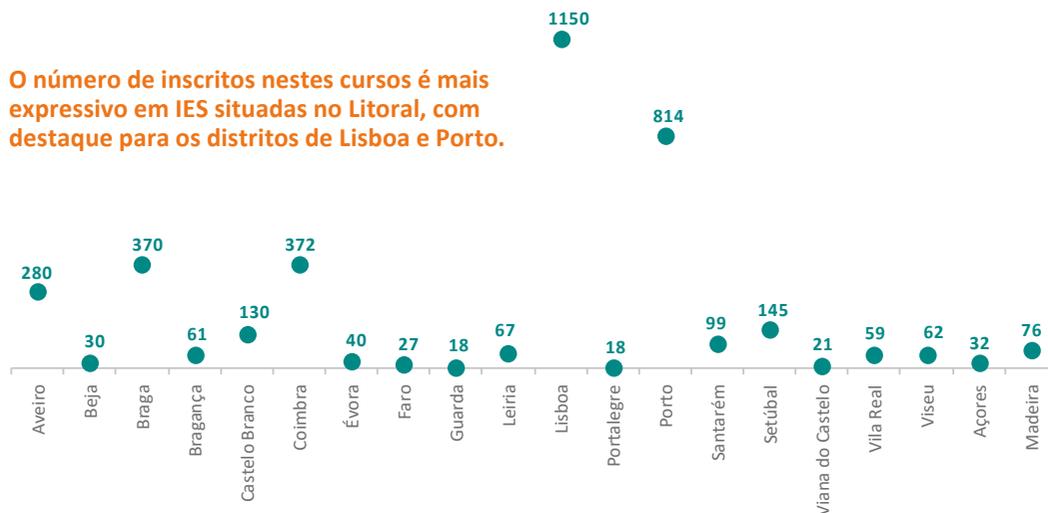
Oferta de mestrado (Nº) que confere habilitação para a docência, disponibilizada para inscrição (1º ano). Portugal, 2019/2020

Mestrado	Oferta
Educação Pré-Escolar	13
Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	24
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	12
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	12
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	5
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	3
Ensino de Música	7
Ensino de Dança	1
Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	1
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário	1
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão ou Francês ou Espanhol	2
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Inglês, ou Francês, ou Espanhol ou Alemão	1
Ensino do Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1
Ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	2
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou de Espanhol ou de Francês	2
Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	5
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	2
Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4
Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	7
Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4
Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	5
Ensino de Informática	2
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	3
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	9
Ensino e Divulgação das Ciências	1

Fonte: CNE, 2021

Inscritos em mestrado (Nº) que confere habilitação para a docência, por distrito/regiões autónomas. Portugal, 2019/2020

O número de inscritos nestes cursos é mais expressivo em IES situadas no Litoral, com destaque para os distritos de Lisboa e Porto.



Fonte: CNE, 2021

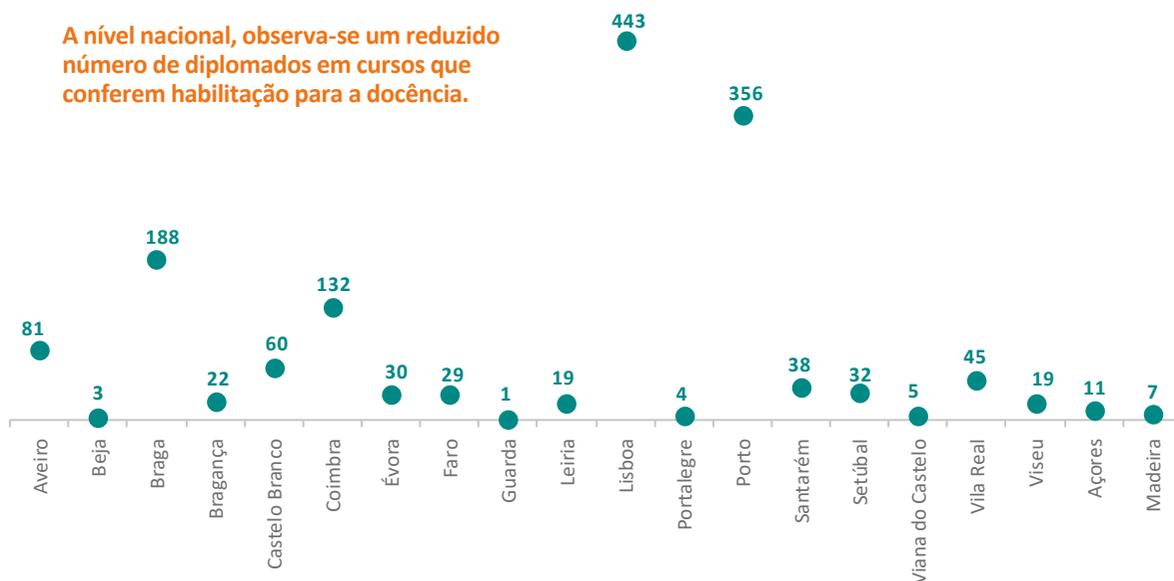
Inscritos em mestrado (Nº) que confere habilitação para a docência. Portugal, 2019/2020

Mestrado	Inscritos
Educação Pré-Escolar	433
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	860
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	163
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	220
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	84
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	37
Ensino de Música	528
Ensino de Dança	41
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	52
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário	2
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	11
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão ou Francês ou Espanhol	20
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Inglês, ou Francês, ou Espanhol ou Alemão	5
Ensino do Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	17
Ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	8
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou de Espanhol ou de Francês	21
Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	149
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	33
Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	104
Ensino de Economia e de Contabilidade	19
Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	75
Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	18
Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	50
Ensino de Informática	37
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	111
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	761
Ensino e Divulgação das Ciências	8

Fonte: CNE, 2021

Diplomados em mestrado (Nº) que confere habilitação para a docência, por distrito/regiões autónomas. Portugal, 2019/2020

A nível nacional, observa-se um reduzido número de diplomados em cursos que conferem habilitação para a docência.



Fonte: CNE, 2021

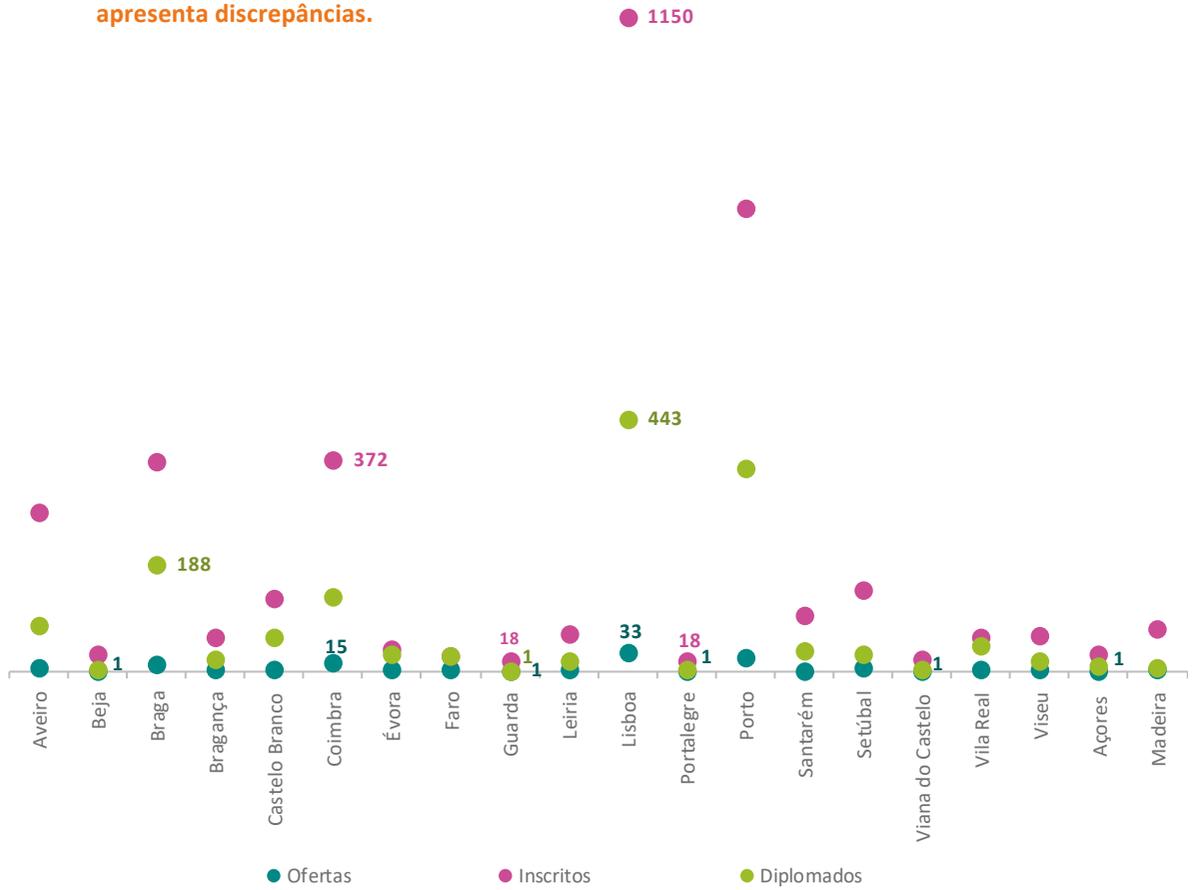
Diplomados em mestrado (Nº) que confere habilitação para a docência. Portugal, 2019/2020

Mestrado	Diplomados
Educação Pré-Escolar	219
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	305
Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico	4
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	45
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	94
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	40
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	17
Ensino de Música	197
Ensino de Dança	17
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	20
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário	2
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º CEB e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão ou Francês ou Espanhol	10
Ensino do Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	8
Ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	2
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º CEB e no ES, nas áreas de especialização de Alemão ou de Espanhol ou de Francês	8
Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	60
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	14
Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	36
Ensino de Economia e de Contabilidade	9
Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	27
Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	10
Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	18
Ensino de Informática	22
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	33
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	302

Fonte: CNE, 2021

Mestrados que conferem habilitação para a docência, inscritos e diplomados (Nº), por distrito/regiões autónomas. Portugal, 2019/2020

A relação entre a oferta e a procura não apresenta discrepâncias.



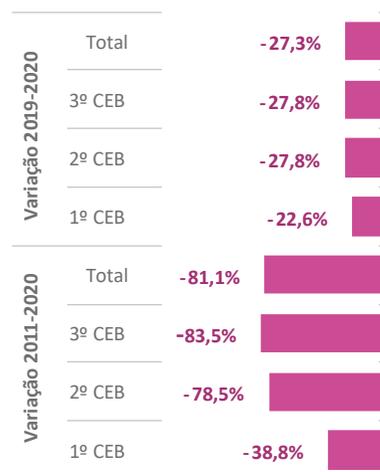
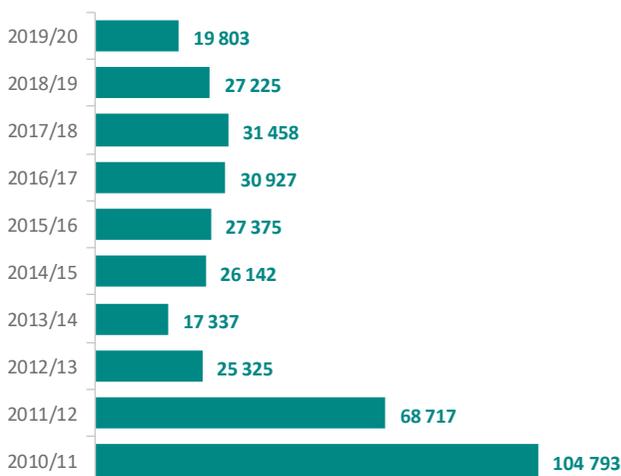
Fonte: CNE, 2021

Educação e formação de adultos

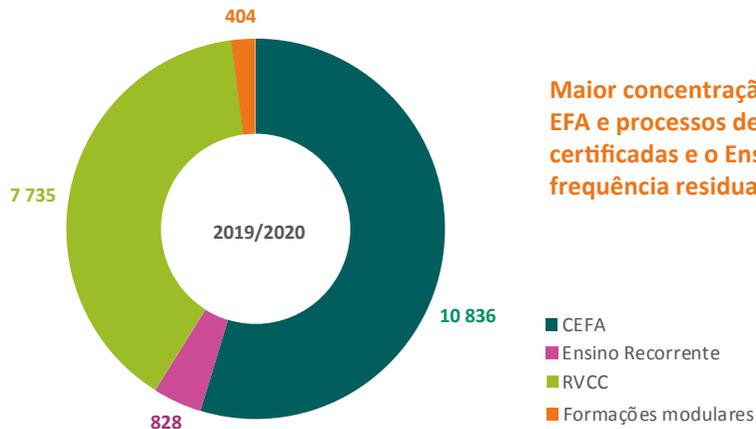
- O número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível básico sofreu, entre 2011 e 2020, um decréscimo global de cerca de 81%, o que corresponde a cerca de menos 85 000 inscritos, sendo o ano de 2014 o que regista a menor frequência. A partir de 2015, inverte-se a tendência até 2017/2018, embora de forma pouco expressiva. Nos dois últimos anos letivos volta a registar-se uma regressão no número de matriculados neste nível educativo. Em 2019/2020, as ofertas formativas com mais adultos inscritos são os cursos de educação e formação de adultos (55%), seguidos dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (39%). O 3º CEB abrange, neste último ano letivo, a maior proporção de adultos, com cerca de 69% do total.
- No ensino básico, 3693 adultos concluíram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, 1820 os cursos de educação e formação de adultos, 103 os cursos de ensino recorrente e 132 as formações modulares certificadas, no ano letivo de 2019/2020.
- No ensino secundário a quebra do número de adultos inscritos, na década, foi de 77% (-73 976), verificando-se a partir de 2015 um crescimento gradual até 2017/2018, ano a partir do qual as inscrições voltam a decrescer em ofertas deste nível educativo. As únicas ofertas formativas que registaram algum crescimento ao longo dos últimos dez anos foram as formações modulares certificadas, sendo os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências a modalidade que apresenta o maior decréscimo de adultos que a frequenta (-64%), entre 2011 e 2020.
- Os cursos de educação e formação de adultos abrangem, em 2019/2020, cerca de 42% dos adultos inscritos no ensino secundário, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências cerca de 41% e as formações modulares certificadas 2%.
- No ensino secundário, 6556 adultos concluíram cursos de educação e formação de adultos, 3529 terminaram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, 9248 os cursos do ensino recorrente e 419 formações modulares certificadas, num total de 19 752.
- Em 2020, em Portugal, a proporção de indivíduos entre os 25 e os 64 anos com o ensino superior situava-se nos 28%, enquanto as médias da UE22 e da OCDE se situam nos 37% e 39%, respetivamente. No que diz respeito aos que não alcançaram o nível secundário de ensino, o país apresenta uma taxa de 45%, o que o coloca a uma distância de +24 pp da média da OCDE e de +27 pp da média da UE22.
- Entre 2011 e 2020, o número de adultos que frequentaram universidades integradas na RUTIS cresceu muito expressivamente, alcançando em 2019/2020 os 49 856 inscritos. Ao longo de toda a década as mulheres constituem sempre a maioria dos matriculados, embora, no mesmo período, a proporção de homens tenha aumentado 165%.

Adultos matriculados no ensino básico, por ciclo de estudos. Portugal

Em 2013/2014, registou-se o menor número de matriculados na década. Posteriormente, até 2017/2018, a evolução anual foi positiva, decrescendo nos dois últimos anos letivos. Todos os ciclos do ensino básico apresentam uma variação negativa ao longo da década.



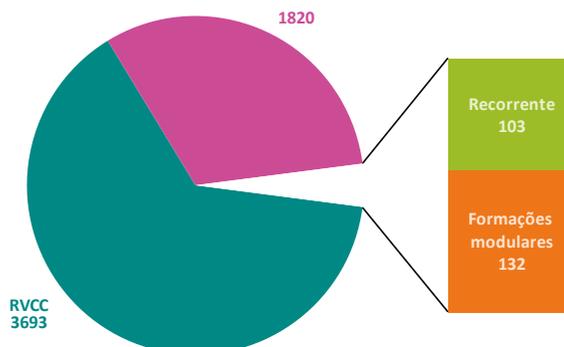
Adultos matriculados (Nº) no ensino básico, por oferta de educação e formação. Portugal, 2019/2020



Maior concentração de matriculados nos Cursos EFA e processos de RVCC. As Formações modulares certificadas e o Ensino Recorrente apresentam uma frequência residual no ensino básico.

Conclusão do ensino básico (Nº), por oferta de educação e formação. Portugal, 2019/2020

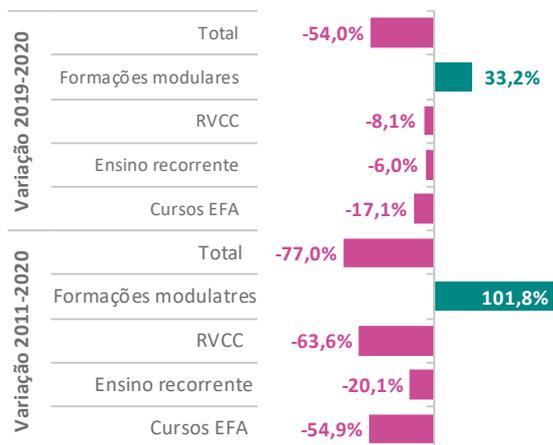
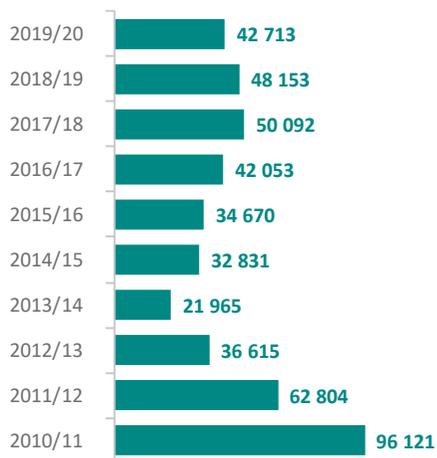
Maior concentração de conclusões em processos de RVCC, seguida dos Cursos EFA. Apenas 235 adultos tiveram aproveitamento neste nível educativo, noutras ofertas.



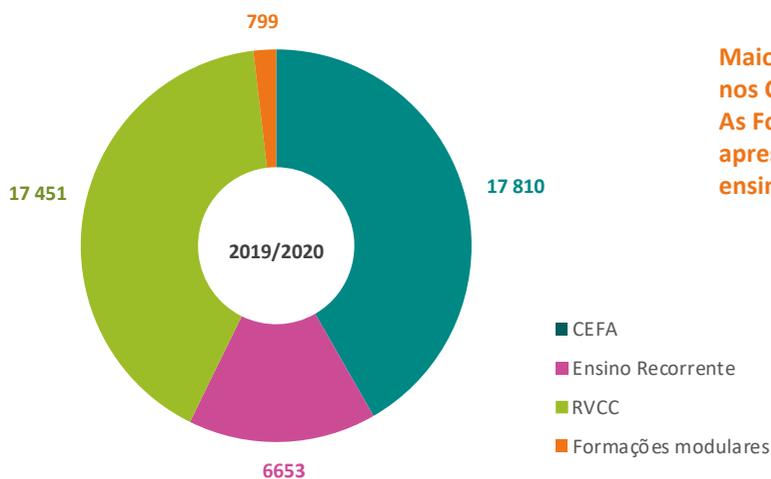
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Adultos matriculados no ensino secundário por oferta de educação e formação. Portugal

Na década, o conjunto das ofertas formativas de nível secundário registou um decréscimo acentuado de matrículas, embora as Formações modulares certificadas apresentem um crescimento expressivo. Os Cursos EFA são a oferta com a maior quebra de inscritos em 2020 relativamente ao ano anterior.



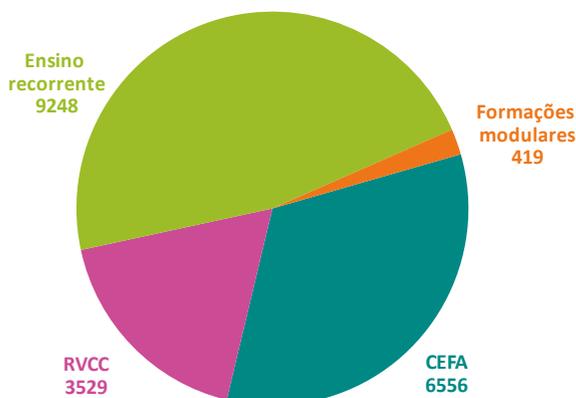
Adultos matriculados (Nº) no ensino secundário por oferta de educação e formação. Portugal, 2019/2020



Maior concentração de matriculados nos Cursos EFA e processos de RVCC. As Formações modulares certificadas apresentam uma frequência residual no ensino secundário, face às outras ofertas.

Conclusão do ensino secundário (Nº), por oferta de educação e formação. Portugal, 2019/2020

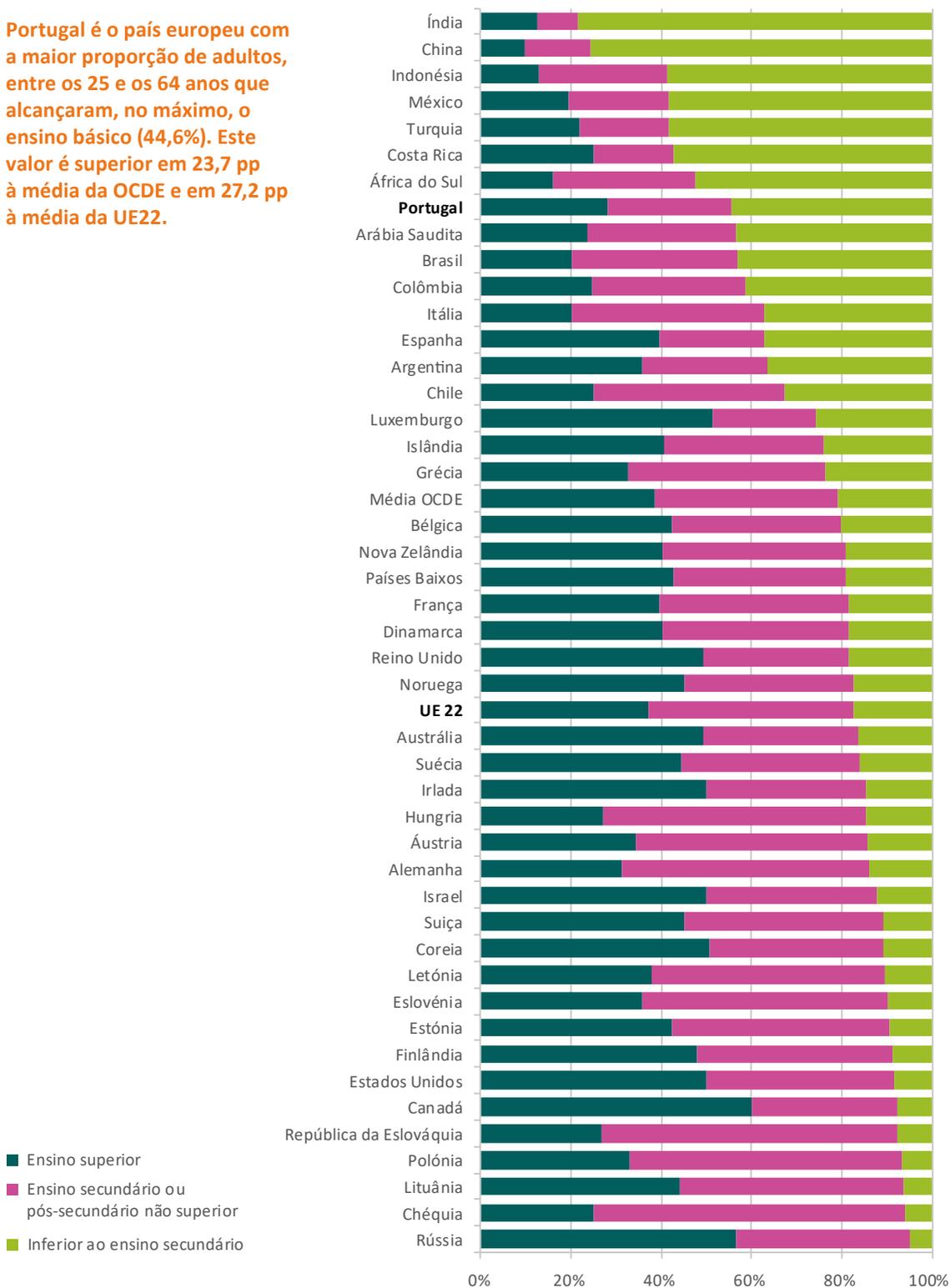
Em 2019/2020 as conclusões do nível secundário através dos cursos do ensino recorrente representam quase metade do total dos adultos que tiveram aproveitamento neste nível educativo.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Distribuição da população (%) entre os 25 e os 64 anos por nível máximo de escolaridade atingido. OCDE, 2020

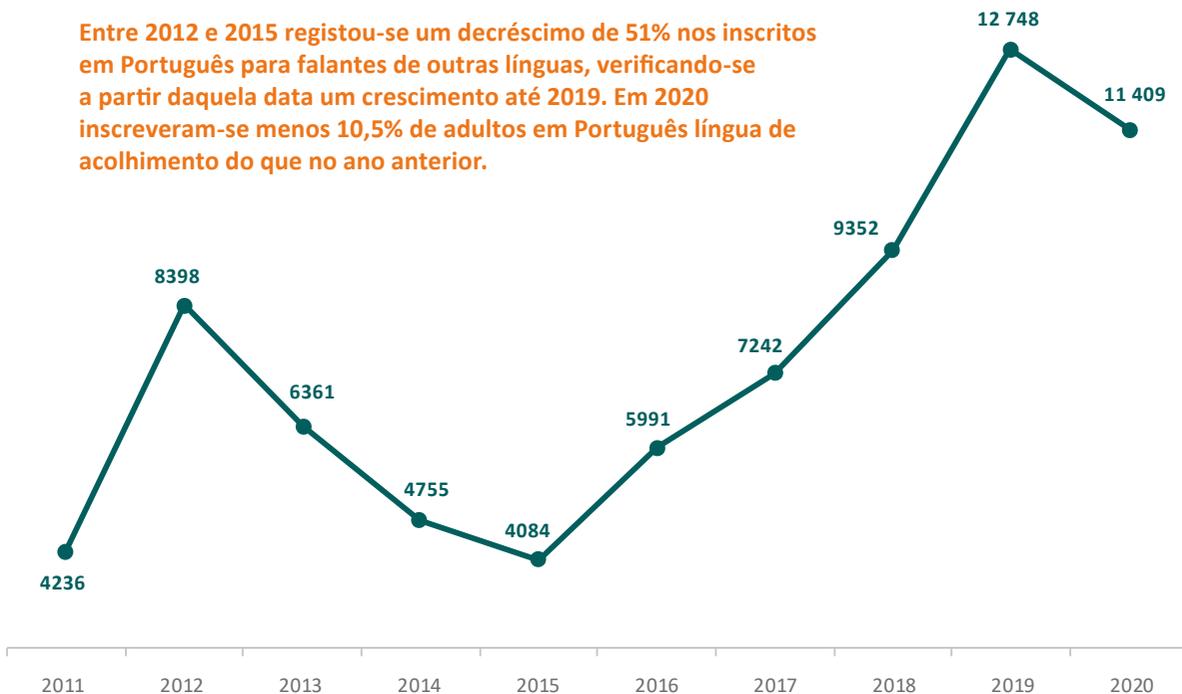
Portugal é o país europeu com a maior proporção de adultos, entre os 25 e os 64 anos que alcançaram, no máximo, o ensino básico (44,6%). Este valor é superior em 23,7 pp à média da OCDE e em 27,2 pp à média da UE22.



Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance 2021* OCDE

Adultos inscritos (Nº) no programa de Português para falantes de outras línguas/Português língua de acolhimento¹. Continente.

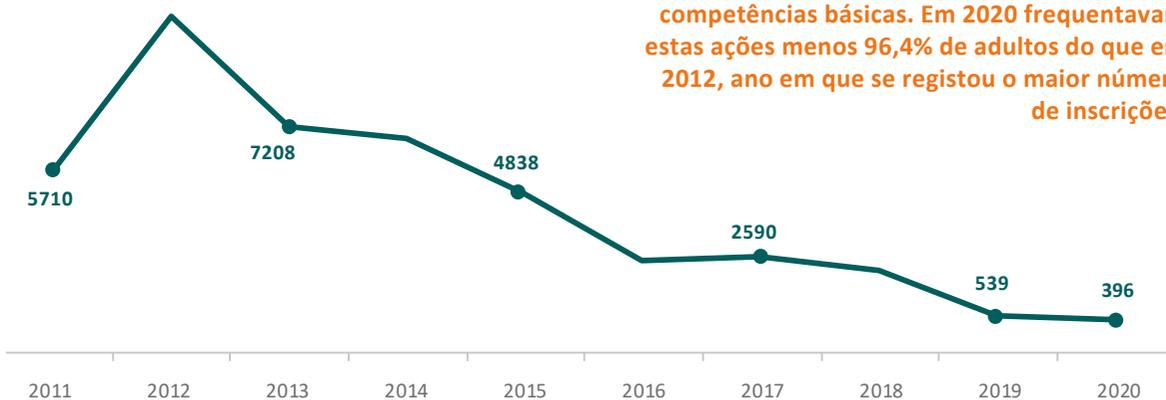
Entre 2012 e 2015 registou-se um decréscimo de 51% nos inscritos em Português para falantes de outras línguas, verificando-se a partir daquela data um crescimento até 2019. Em 2020 inscreveram-se menos 10,5% de adultos em Português língua de acolhimento do que no ano anterior.



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, 2021

Adultos inscritos (Nº) no programa de Formação em competências básicas. Continente

Desde 2012, verifica-se um decréscimo na frequência das ações de formação em competências básicas. Em 2020 frequentavam estas ações menos 96,4% de adultos do que em 2012, ano em que se registou o maior número de inscrições.

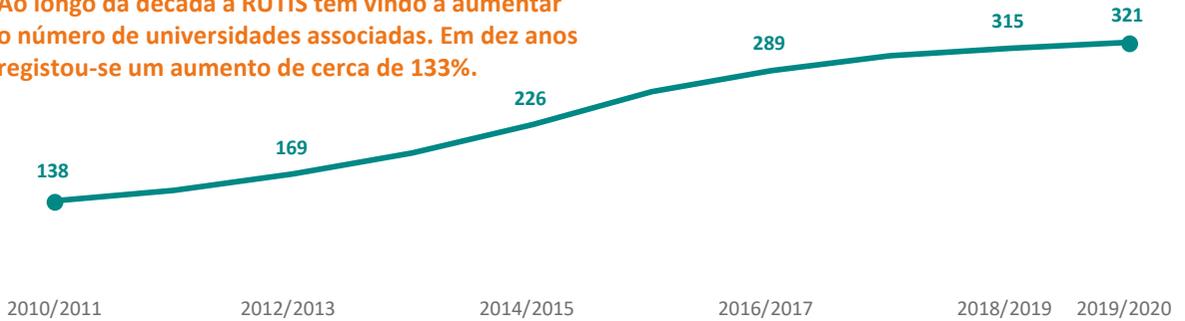


Fonte: CNE, a partir de ANQEP, 2021

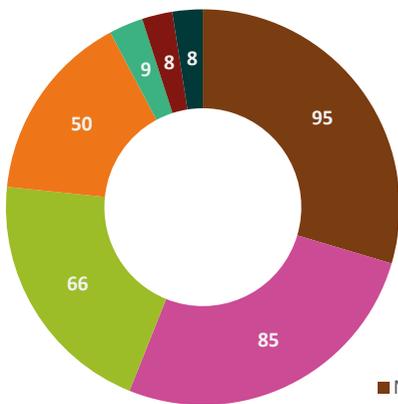
¹ Os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas foram substituídos pelos cursos de Português Língua de Acolhimento com a publicação da Portaria nº 183/2020, de 5 de agosto.

Universidades (Nº) associadas à Rede de Universidades da Terceira Idade. Portugal

Ao longo da década a RUTIS tem vindo a aumentar o número de universidades associadas. Em dez anos registou-se um aumento de cerca de 133%.



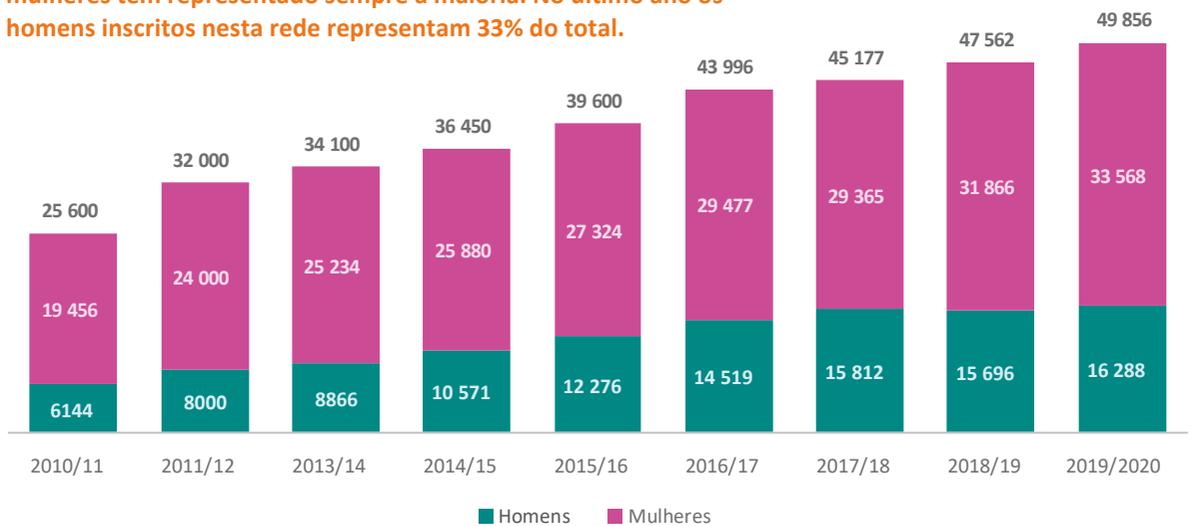
Universidades (Nº) associadas na RUTIS, por NUTS II. Portugal, 2019/2020



Existem universidades associadas na RUTIS em todas as NUTS II do país.
A Região Norte, com 30%, é a que abrange mais universidades associadas, seguida das regiões Centro, AML e Alentejo.

Adultos matriculados (Nº) nas universidades da Rede de Universidades da Terceira Idade, por sexo. Portugal

Entre 2011 e 2020 o número de inscritos cresce 95%, sendo que as mulheres têm representado sempre a maioria. No último ano os homens inscritos nesta rede representam 33% do total.



Fonte: CNE, a partir de RUTIS, 2021

Recursos humanos

- O número de docentes da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e das escolas profissionais continua, em 2019/2020, abaixo do registado em 2010/2011. Apesar disso, os dois últimos anos letivos revelam um ligeiro aumento, relativamente a 2017/2018, na educação pré-escolar, no 3º CEB e ensino secundário e nas escolas profissionais.
- No caso do ensino superior, é igualmente visível uma diminuição do número de professores, entre os anos de início e de fim da série, ligeiramente superior no ensino politécnico. Ambos os subsistemas, universitário e politécnico, apresentam, no entanto, uma tendência de subida a partir de 2015/2016.
- Em 2019/2020, a grande maioria dos docentes exercia funções em estabelecimentos de educação e ensino e instituições de ensino superior públicos. No caso da educação pré-escolar, existe um maior equilíbrio entre o número de educadores que trabalham em estabelecimentos públicos (57,4%) e privados (42,6%).
- A evolução da percentagem de docentes, por grupo etário, mostra o envelhecimento progressivo desta classe profissional, em todos os níveis e graus de ensino, em Portugal. A educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário registavam, em 2019/2020, uma percentagem superior a 50% de docentes com 50 e mais anos de idade e uma percentagem residual (1,6%) dos que tinham idade inferior a 30 anos. No ensino superior, essas percentagens eram de 45,8% e 4,0%, respetivamente.
- O recenseamento docente de 2020/2021, no Continente, mostra que uma percentagem ligeiramente superior a 15% dos docentes, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tinha 60 e mais anos de idade, o que indicia que nos próximos sete anos, o ensino público poderá perder, por motivo de aposentação, 19 479 docentes. Conforme é referido na análise feita neste relatório (cf. Ensino pós-secundário e ensino superior), o número de diplomados em cursos que conferem habilitação para a docência foi reduzido, em 2019/2020. A manter-se a tendência, poderá haver alguma dificuldade na contratação de docentes devidamente habilitados, num futuro próximo.
- Refira-se que, nos últimos dez anos, a evolução do número de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que se reformaram, depois de uma quebra acentuada, entre 2013 e 2015, motivada pela alteração dos requisitos de aposentação, revela uma subida progressiva, aproximando-se em 2020/2021 do número registado em 2010/2011. A região Norte apresenta, nos últimos dez anos, o maior número de docentes aposentados, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e do Centro. Quanto ao grupo de recrutamento, destaca-se o grupo correspondente ao 1º ciclo do ensino básico com 3770 professores aposentados.
- O corpo docente em Portugal é muito qualificado. Na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, uma percentagem expressiva dos docentes era detentora de uma licenciatura ou equiparado, em 2019/2020. O 3º CEB e o ensino secundário destaca-se com a maior percentagem de docentes (16%) com mestrado/doutoramento.

Saliente-se que a larga maioria dos docentes detém uma habilitação profissional concluída em data anterior à implementação do Processo de Bolonha.

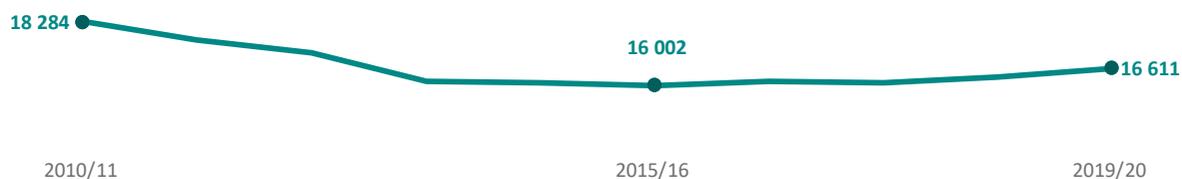
- No mesmo ano letivo, o ensino superior universitário apresentava uma percentagem expressiva (70,8%) de professores com doutoramento, proporção superior aos do ensino politécnico (43,5%). A percentagem dos habilitados com o grau de mestre era maior no ensino superior politécnico (31,4%), do que no universitário (14,6%).
- Em Portugal, a carreira docente, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, estrutura-se numa única categoria e integra dez escalões, a que correspondem índices remuneratórios diferenciados. Em 2020/2021, os docentes colocados no topo da carreira (10º escalão) tinham, em média, 60,7 anos de idade e 38,6 anos de serviço. Os que se situavam no 1º escalão perfaziam 15,7 anos de serviço e tinham 45,4 anos de idade. Quase metade dos docentes estavam integrados nos quatro primeiros escalões remuneratórios e 16% estavam no 10º escalão.
- O pessoal não docente do ensino não superior inclui diferentes categorias profissionais, nomeadamente assistentes operacionais, que constituem a maioria, assistentes técnicos e técnicos superiores. É composto sobretudo por mulheres e encontra-se maioritariamente em estabelecimentos de ensino público.
- No ano letivo de 2019/2020, exerciam funções em estabelecimentos de educação e ensino 80 216 profissionais. No Continente, havia 72 785, menos 4147 do que em 2010/2011. No ensino público, o número de profissionais tem vindo a decrescer desde 2013/2014, enquanto no ensino privado tem vindo a registar-se uma progressiva diminuição a partir de 2015/2016.
- É na região Norte que existe o maior número de profissionais, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e do Centro, regiões que integram igualmente o maior número de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.
- A maioria dos profissionais não docentes não detinha uma habilitação de grau superior em 2019/2020. Mais de 10% dos licenciados encontravam-se nas regiões Norte e Centro.

Pessoal docente

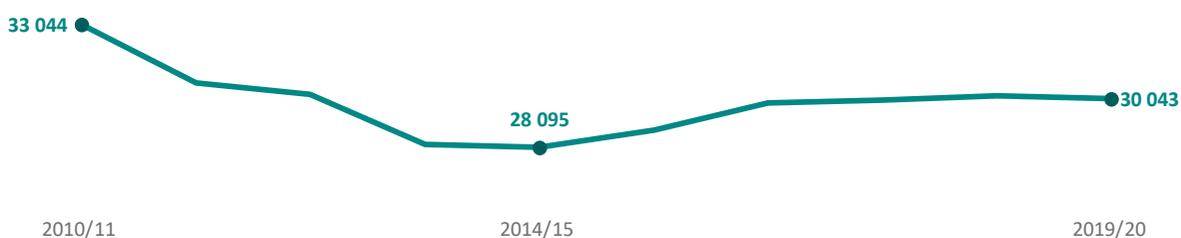
Docentes (Nº) da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e professores/formadores das escolas profissionais. Portugal

Diminuição do número de docentes em todos os níveis de educação e ensino e escolas profissionais, entre 2010/2011 e 2019/2020.

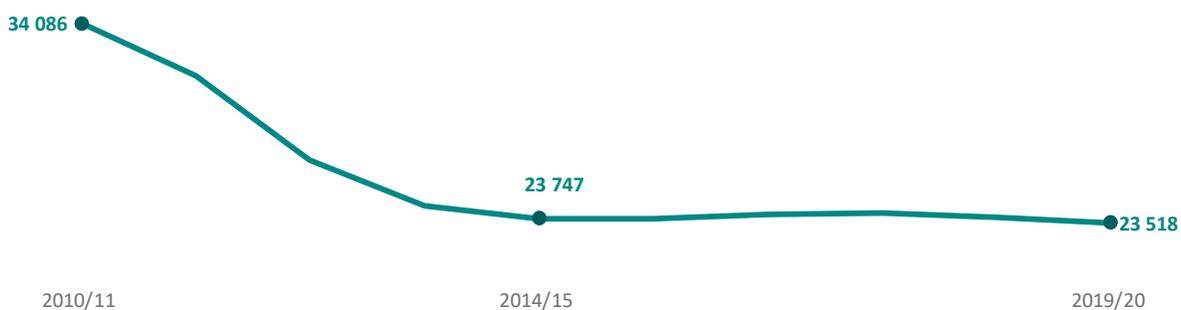
Educação pré-escolar



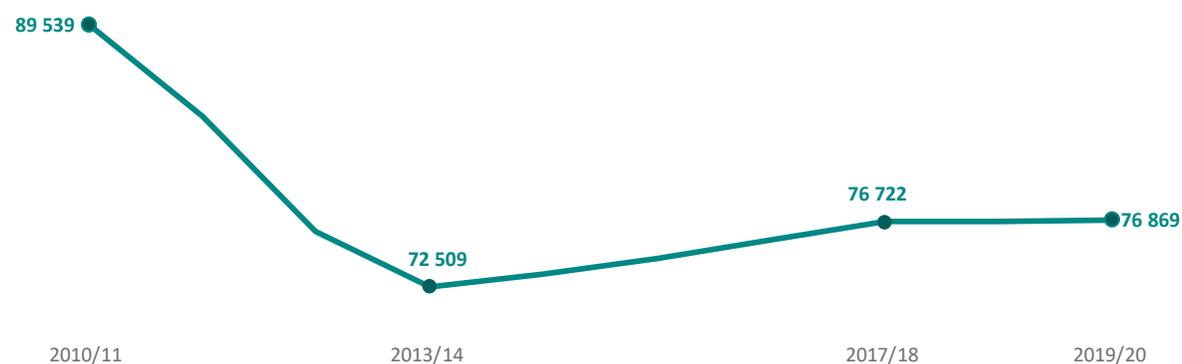
1º ciclo do ensino básico



2º ciclo do ensino básico



3º ciclo do ensino básico e ensino secundário



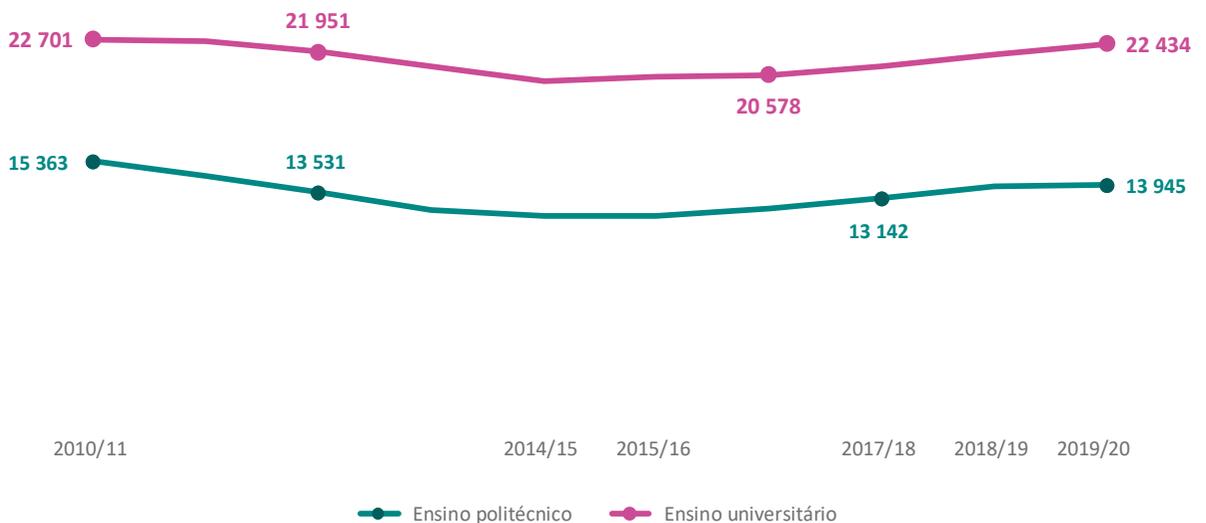
Escolas profissionais



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Docentes (Nº) do ensino superior, politécnico e universitário. Portugal

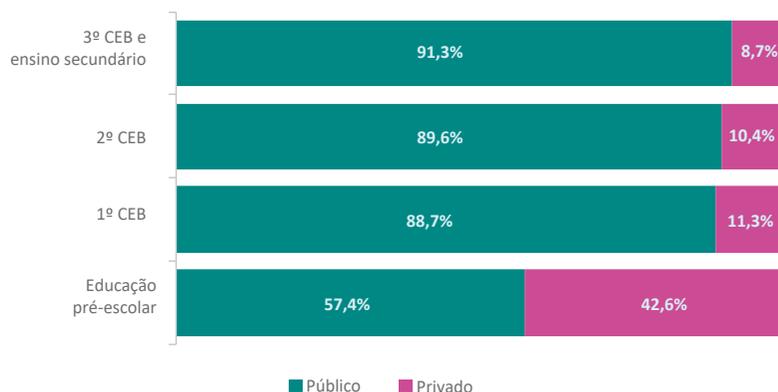
O ensino superior, universitário e politécnico, mostra um decréscimo do número de professores entre os anos de início e fim da série, ligeiramente mais acentuado no caso do ensino politécnico. Os dados revelam igualmente uma tendência de subida nos últimos três anos letivos.



Alteração da fonte de dados: até 2015/2016, os dados do ensino superior público (não militar/policial), tiveram como fonte o inquérito REBIDES; e até 2018/2019 os dados do ensino superior privado, militar e policial, tiveram como fonte o inquérito REBIDES.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

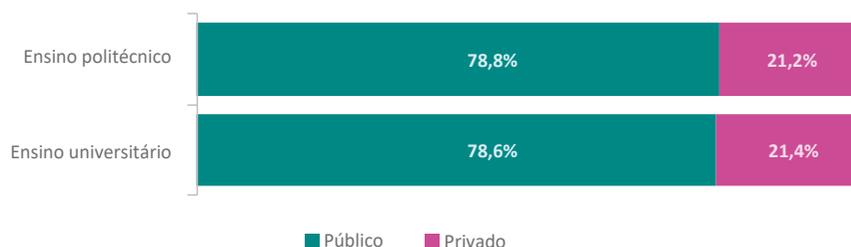
Proporção de docentes da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2019/2020



Em Portugal, a maioria dos docentes exerce funções em estabelecimentos de ensino público. No caso da educação pré-escolar, a proporção de docentes mostra um maior equilíbrio entre o ensino público e o privado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

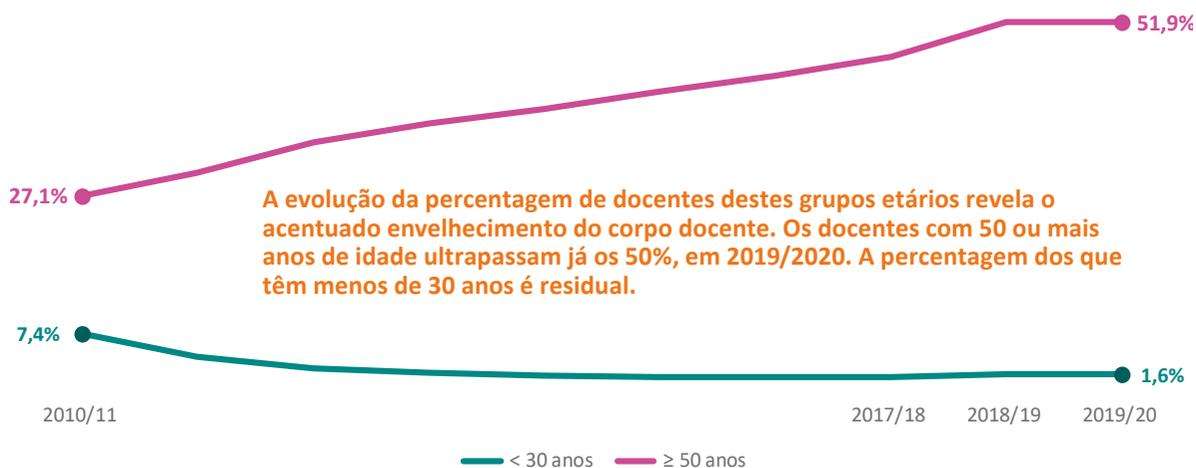
Proporção de docentes do ensino superior, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2019/2020



No ensino superior, a maioria dos professores exerce funções no ensino público, quer universitário, quer politécnico.

Fonte: CNE a partir de DGEEC, 2021

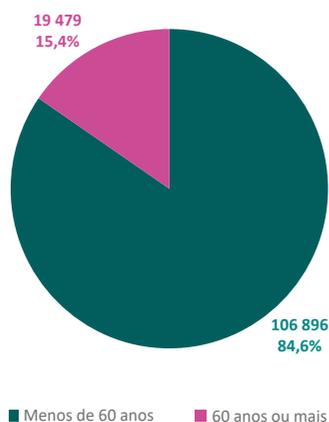
Proporção de docentes da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 50 anos. Continente



A evolução da percentagem de docentes destes grupos etários revela o acentuado envelhecimento do corpo docente. Os docentes com 50 ou mais anos de idade ultrapassam já os 50%, em 2019/2020. A percentagem dos que têm menos de 30 anos é residual.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

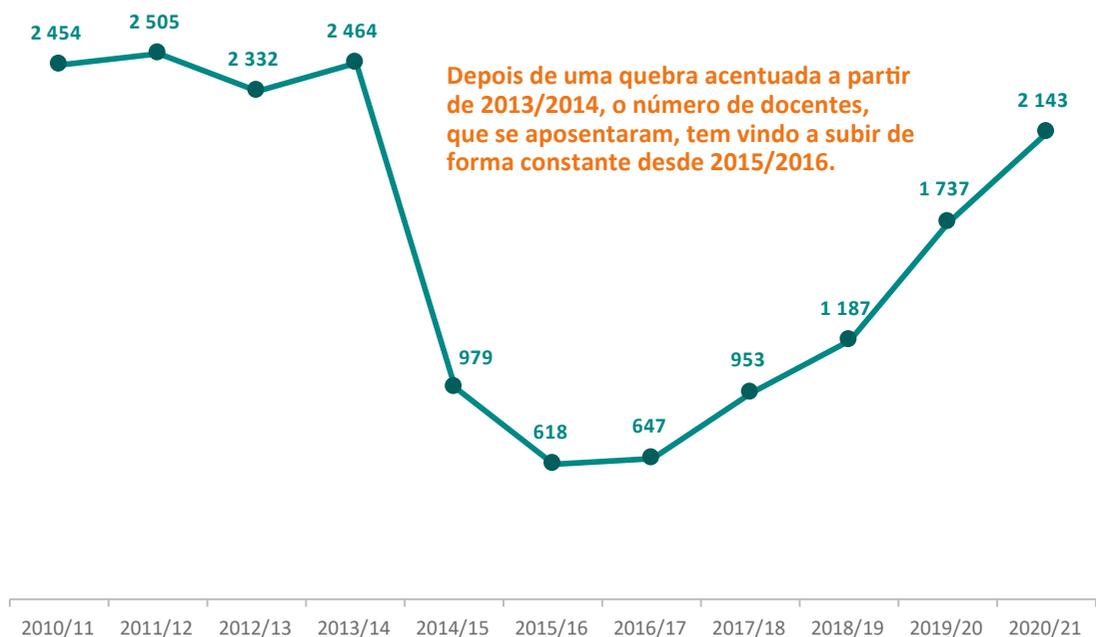
Docentes do ensino público (Nº e %) com menos de 60 e com 60 e mais anos de idade. Continente, 2020/2021



Mais de 15% dos docentes do ensino público tinham 60 e mais anos de idade, em 2020/2021.

Fonte: CNE, a partir de Recenseamento de Professores 2020/2021. DGAE, 2021

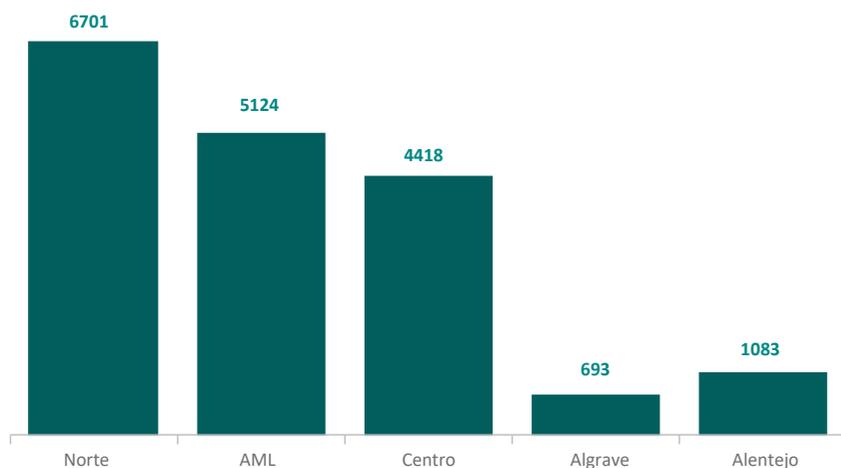
Docentes aposentados (Nº), da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, ensino público. Continente



Depois de uma quebra acentuada a partir de 2013/2014, o número de docentes, que se aposentaram, tem vindo a subir de forma constante desde 2015/2016.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

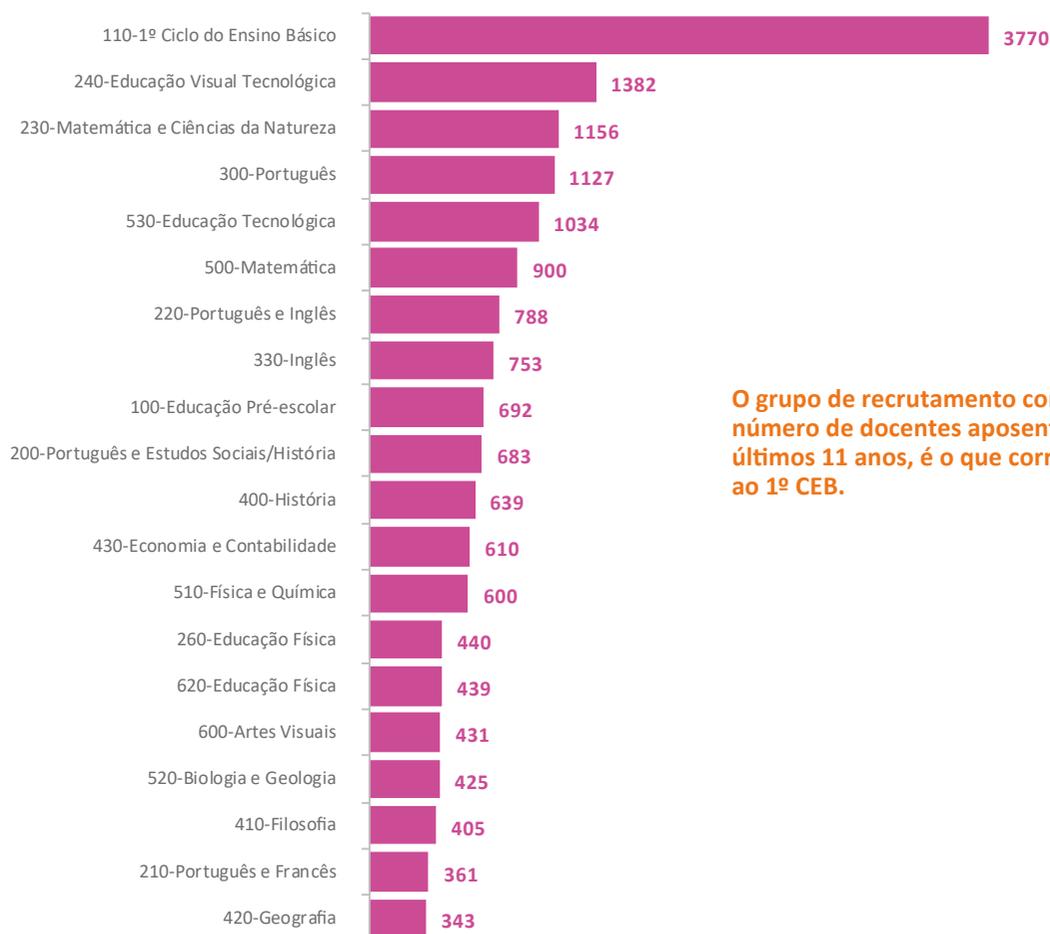
Docentes do ensino público não superior (Nº) que se reformaram entre 2010 e 2021, por NUTS II. Continente



A região Norte destaca-se com o maior número de docentes aposentados nos últimos 11 anos.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Docentes aposentados (Nº), por grupo de recrutamento¹, entre 2010 e 2021. Continente

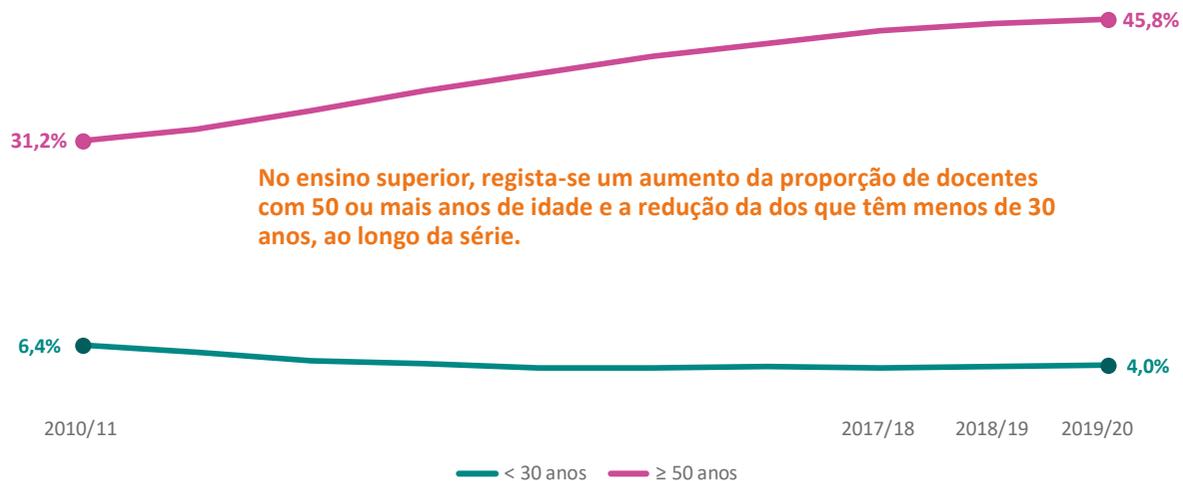


O grupo de recrutamento com maior número de docentes aposentados, nos últimos 11 anos, é o que corresponde ao 1º CEB.

¹ Estão representados os 20 grupos de recrutamento com maior número de docentes aposentados naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Proporção de docentes no ensino superior com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 50 anos. Portugal

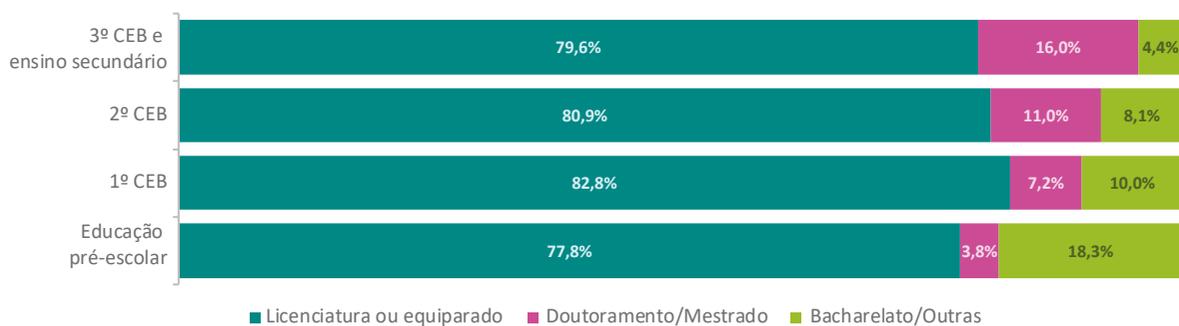


Alteração da fonte de dados: até 2015/2016, os dados do ensino superior público (não militar/policial), tiveram como fonte o inquérito REBIDES; e até 2018/2019 os dados do ensino superior privado, militar e policial, tiveram como fonte o inquérito REBIDES.

Fonte: CNE, a partir de DGEE, 2021

Docentes da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário (%), por nível de qualificação. Continente, 2019/2020

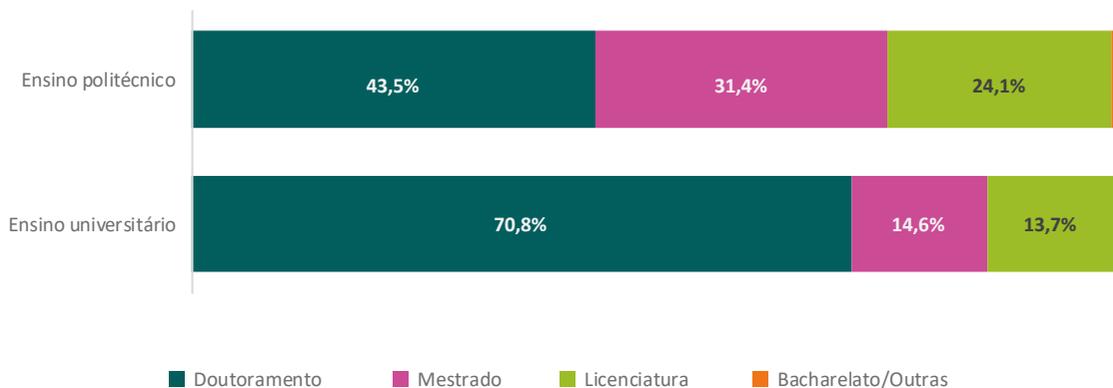
A grande maioria dos docentes é detentora de licenciatura ou equiparado.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

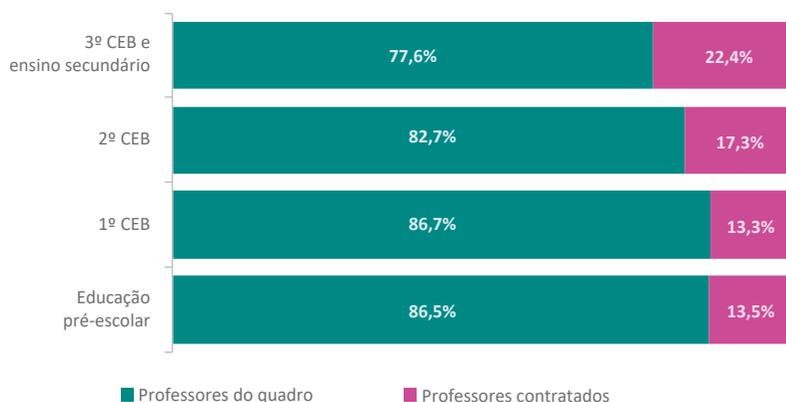
Docentes do ensino superior (%), por nível de qualificação. Portugal, 2019/2020

A maioria dos docentes do ensino superior universitário é detentora de um doutoramento. No ensino superior politécnico, a maioria tem doutoramento ou mestrado.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Proporção de docentes do ensino público do Ministério da Educação, por situação profissional. Continente, 2019/2020



A maioria dos docentes do ensino público pertence ao quadro de zona pedagógica ou de agrupamento/escola não agrupada.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Média de idade e de tempo de serviço de docentes da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário do quadro, por escalão. Continente, 2020/2021

Em média, os docentes no 10º escalão remuneratório têm 60,7 anos de idade e 38,6 anos de tempo de serviço.

Escalão	Anos previstos no escalão	Nível remuneratório ¹	Idade ²		Anos completos de serviço ²	
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
1	4	167	45,4	8,58	15,7	7,56
2	4	188	43,6	5,42	17,3	3,93
3	4	205	45,4	4,74	20,5	2,96
4 ³	4	218	49,9	4,48	25,2	2,91
5	2	235	52,4	3,77	28,2	2,37
6 ³	4	245	55,0	3,61	31,0	2,50
7	4	272	56,2	3,35	32,7	2,50
8	4	299	57,5	2,99	34,2	2,29
9	4	340	59,6	2,84	36,6	2,86
10	-	370	60,7	2,52	38,6	2,82

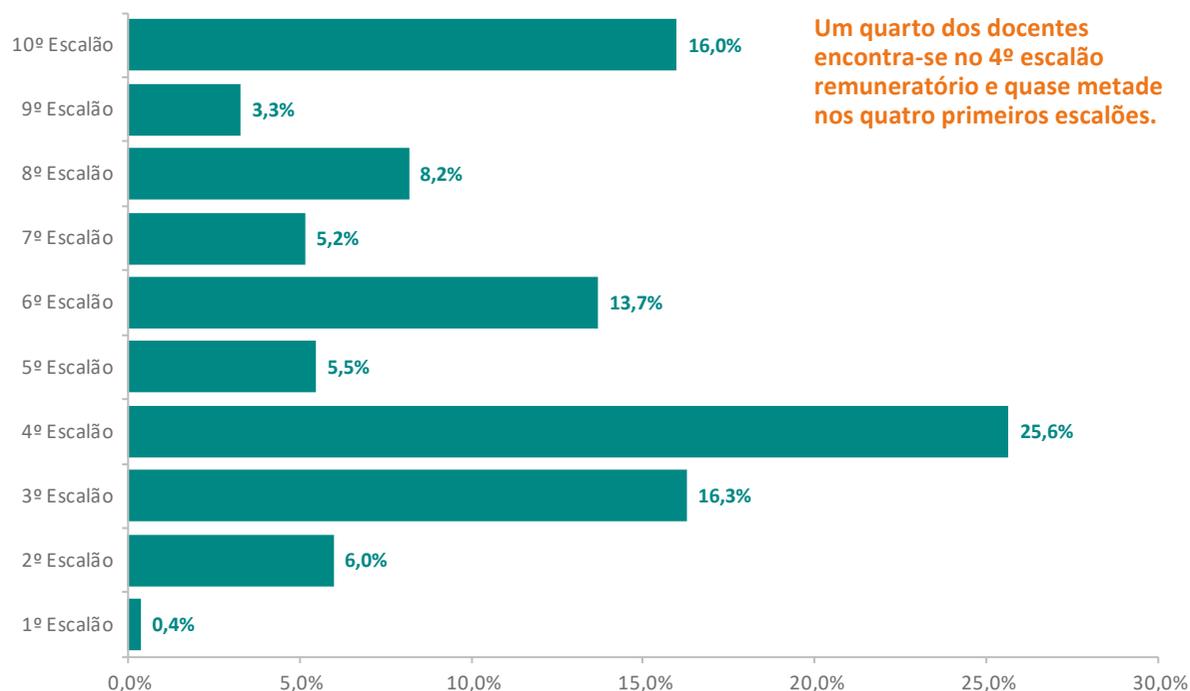
¹ Valor base €912,09/100 em 2020

² Em 31-12-2020

³ Sujeito a quota para aceder ao escalão seguinte

Fonte: CNE, a partir de Recenseamento de Docentes 2020/2021. DGAE, 2021

Proporção de docentes da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, do quadro, por escalão remuneratório. Continente, 2020/2021

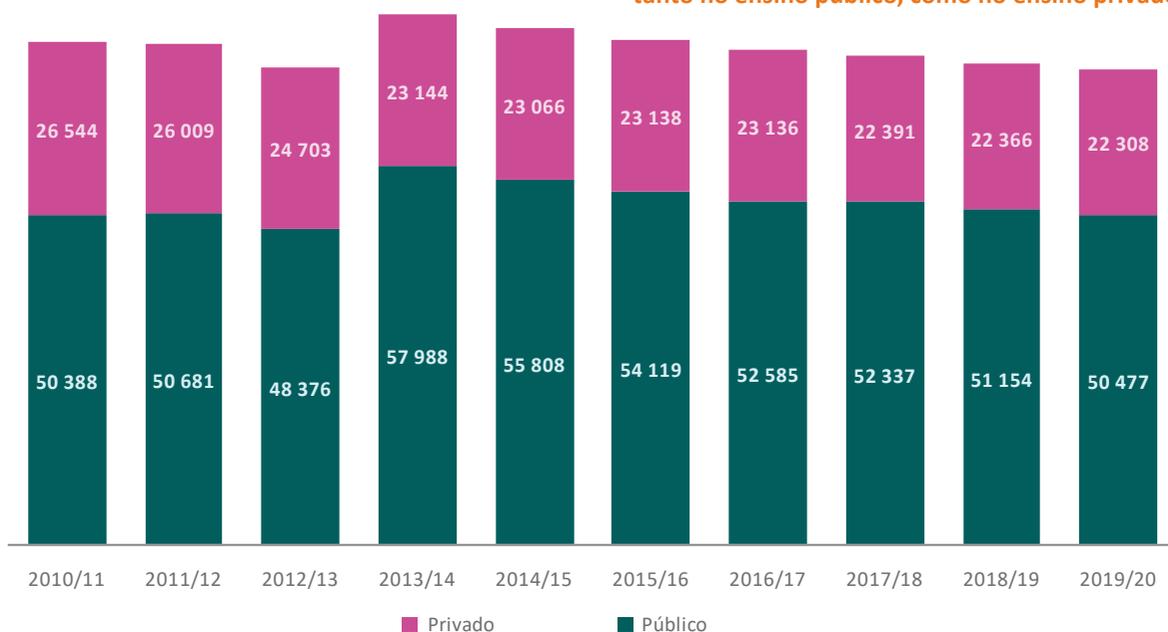


Fonte: CNE, a partir de Recenseamento de Docentes 2020/2021. DGAE, 2021

Pessoal não docente

Pessoal não docente (Nº), por natureza de estabelecimento. Continente

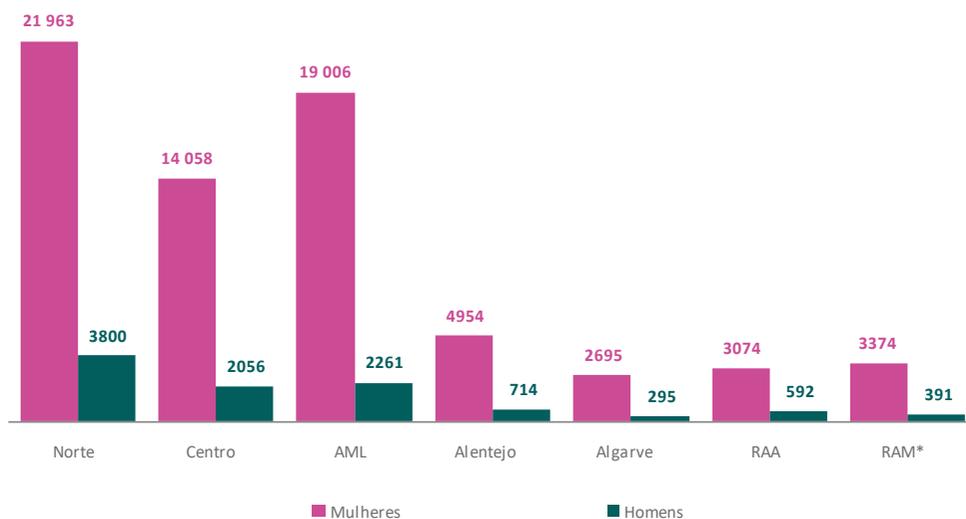
O número de profissionais não docentes tem vindo a decrescer, tanto no ensino público, como no ensino privado.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Pessoal não docente (Nº), por sexo. NUTS II, 2019/2020

O maior número de profissionais encontra-se na região Norte, seguida da AML e da região Centro, o que acompanha o facto de estas regiões serem as que apresentam o maior número de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. O pessoal não docente é constituído em larga maioria por mulheres.

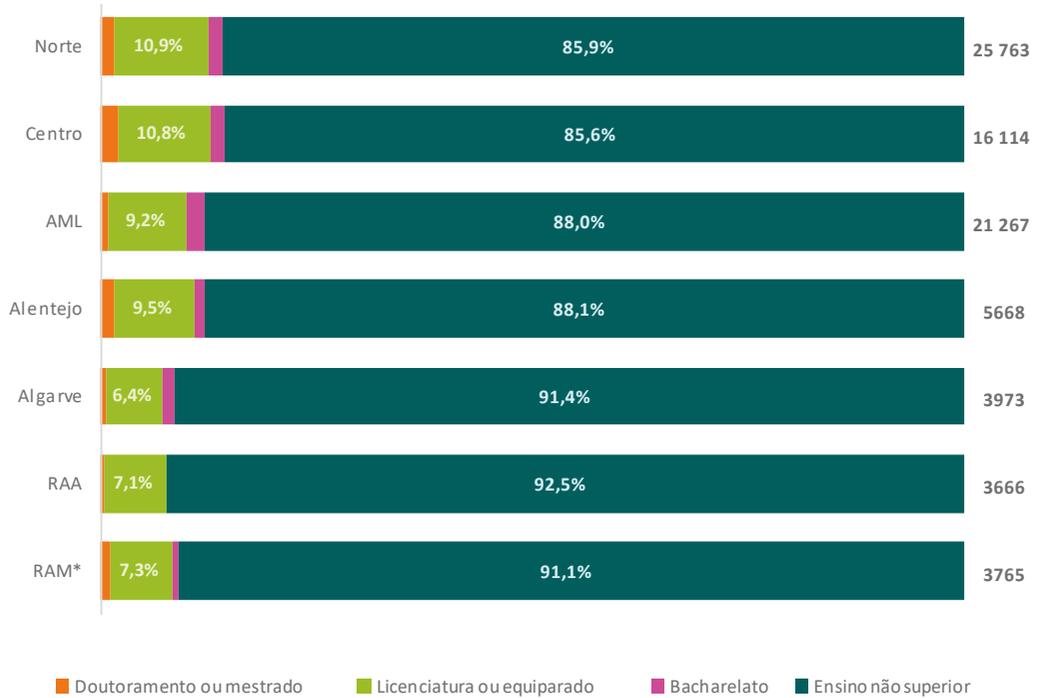


* Inclui os trabalhadores colocados ao abrigo dos Programas Ocupacionais do Instituto de Emprego da Madeira.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Pessoal não docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário (% e Nº), por habilitação académica. NUTS II, 2019/2020

A larga maioria dos profissionais não tinha uma habilitação académica de grau superior. A maior percentagem de profissionais com licenciatura encontrava-se nas regiões Norte e Centro.



* Inclui os trabalhadores colocados ao abrigo dos Programas Ocupacionais do Instituto de Emprego da Madeira.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Recursos financeiros

- A **despesa do Estado em educação** aumentou 583,65 milhões de euros, face a 2011. Apesar de na última década se verificar uma tendência de redução do seu peso no PIB – em 2000 e 2010 representava 4,8% do PIB; em 2020, 3,9% –, neste último ano registou-se um ligeiro acréscimo relativamente a 2019, tanto em valores absolutos (+291,57 milhões de euros) quanto relativos (+0,4 pp do PIB).
- Em 2020, a despesa total com a **educação e o ensino não superiores**, no Continente, superou os valores registados no início da década (com uma diferença de +72,51 milhões de euros), mantendo-se a tendência crescente que dominou o segundo lustro, muito evidente de 2015 para 2016 (+6,8%) e assinalável de 2019 para 2020 (+3,6%), quando comparada com os anos anteriores.

No Continente, a despesa com a educação pré-escolar registou um acréscimo de 3,1% em 2020, relativamente ao ano anterior, tendo 77% da despesa sido realizada no setor público. A despesa com a oferta pública do 1º CEB ao ensino secundário também aumentou relativamente a 2019 (+2,3%), registando o segundo valor mais elevado da década (aproximadamente, 4687 milhões de euros). Na rede privada, essa despesa diminuiu face a 2019 (-4,8%) e face a 2011 (-44,9%), registando o valor mais baixo desta série (aproximadamente, 116 milhões de euros).

A despesa com o ensino profissional – 372,47 milhões de euros, 87% dos quais gastos no setor público (Continente) – mantém-se ao nível do valor mais baixo da década, registado em 2019, apesar de ter crescido 1,2% no último ano.

A educação especial utilizou 290,74 milhões de euros em 2020, consolidando a tendência crescente posterior a 2012, com um acréscimo de 5,2% relativamente a 2019.

No que respeita à educação e formação de adultos, a despesa de 2020 – 31,23 milhões de euros (no Continente) – corrobora a tendência decrescente dos últimos anos, tendo baixado 15% relativamente a 2019.

- No **ensino superior**, embora a despesa realizada em 2020 apresente um balanço de +464 milhões de euros quando comparada com a de 2011, nota-se que no último ano o aumento foi bastante menor – mais 16 milhões de euros, um crescimento de 0,6% relativamente a 2019. Quebrou-se, assim, a série de valores crescentes da despesa registados a partir de 2016 e a que correspondia uma taxa média de crescimento anual de 5,7%.

Tal como em anos anteriores, em 2020, a despesa do ensino superior continuou a assentar principalmente no orçamento de atividades – 2274,2 milhões de euros que representam 81% do total. A receita das instituições de ensino superior continuou a aumentar em 2020 – cresceu 3,9% relativamente ao ano anterior, saldando-se em 2116,37 milhões de euros, dos quais, aproximadamente, 56% provêm da transferência de receitas gerais e 15% das propinas pagas pelos estudantes.

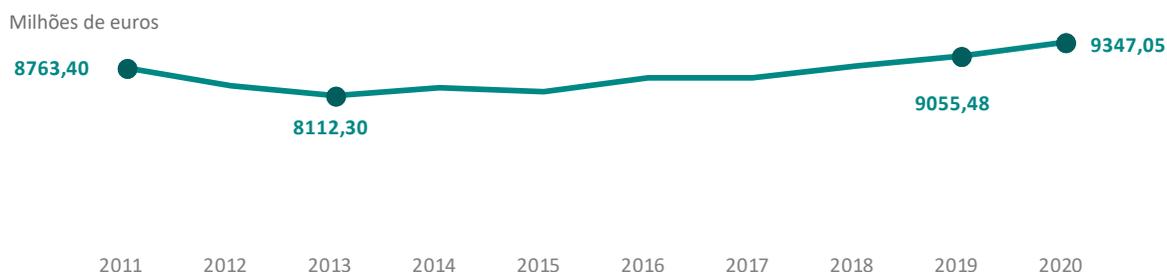
Dos valores despendidos pelo ME/MCTES, em 2020, 737,86 milhões de euros foram para a investigação. Constitui, assim, um investimento em ascensão desde 2016, que cresceu 55,6% em quatro anos.

- A **despesa com pessoal** que, em 2020, representou 78% da despesa total do Estado com a educação e o ensino não superiores, no Continente, tem vindo a crescer desde 2015 (+710,7 milhões de euros). No último ano, sofreu o maior aumento (186 milhões de euros) desde 2016. Já no ensino superior, registou-se em 2020 um ligeiro aumento da despesa de pessoal, relativamente a 2019 (+64,2 milhões de euros), continuando a tendência crescente desde 2015. Em 2020, este tipo de despesa representou 55% do total gasto na educação terciária.
- A **despesa com a ação social** na educação e no ensino não superior em 2020, no Continente, foi de 200,56 milhões de euros, menos 50 milhões de euros do que no ano anterior, correspondendo ao valor mais baixo desde 2015. No ensino superior, também se verificou uma quebra da despesa com a ação social direta – menos 14,24 milhões de euros do que em 2019, à custa da redução dos fundos europeus (FSE) mobilizados – e da despesa com a ação social indireta, que sofreu uma redução de 15,22 milhões de euros, relativamente a 2019. Apesar de o Estado ter mantido a sua comparticipação em valores absolutos semelhantes aos do ano anterior, as outras fontes de financiamento caíram 32%.

No ensino superior, a redução registada na despesa com a ação social é indissociável da situação pandémica e das medidas de prevenção, mitigação e combate à COVID-19. Como resultado de as atividades letivas terem sido realizadas a distância, as despesas com alojamento reembolsáveis a estudantes (complementos de alojamento) tenderam a diminuir, uma vez que muitos voltaram a casa das suas famílias no final do ano letivo de 2019/2020. Pela mesma razão, também os serviços de alimentação e alojamento prestados foram reduzidos significativamente durante o período de confinamento.

Despesa do Estado com educação.

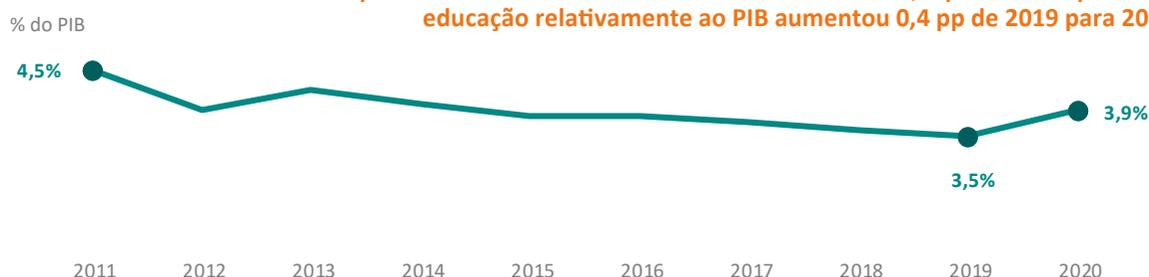
A despesa do Estado com educação tem vindo a aumentar desde 2017; no último ano, o acréscimo foi de 292 milhões de euros.



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa do Estado com educação em % do PIB.

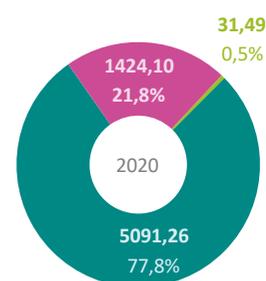
Apesar da tendência decrescente da última década, o peso da despesa com educação relativamente ao PIB aumentou 0,4 pp de 2019 para 2020.



Fonte: CNE, a partir de TC, 2021; PORDATA, atualização 23-09-2021

Despesa com educação e ensino não superior. Continente

A despesa com a educação e o ensino não superior aumentou 230 milhões de euros relativamente a 2019. A despesa de pessoal representa a maior parcela no subsetor do Estado (78%).



- Despesas de pessoal
- Despesas correntes
- Despesas de capital

NOTAS: ¹ A despesa com a educação e o ensino não superior inclui: (1) Educação e ensino (educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da língua portuguesa); (2) Educação especial; (3) Educação e formação de adultos; (4) Ação social escolar; (5) Complementos educativos; (6) Desporto e Juventude; (7) Administração e serviços tutelados.

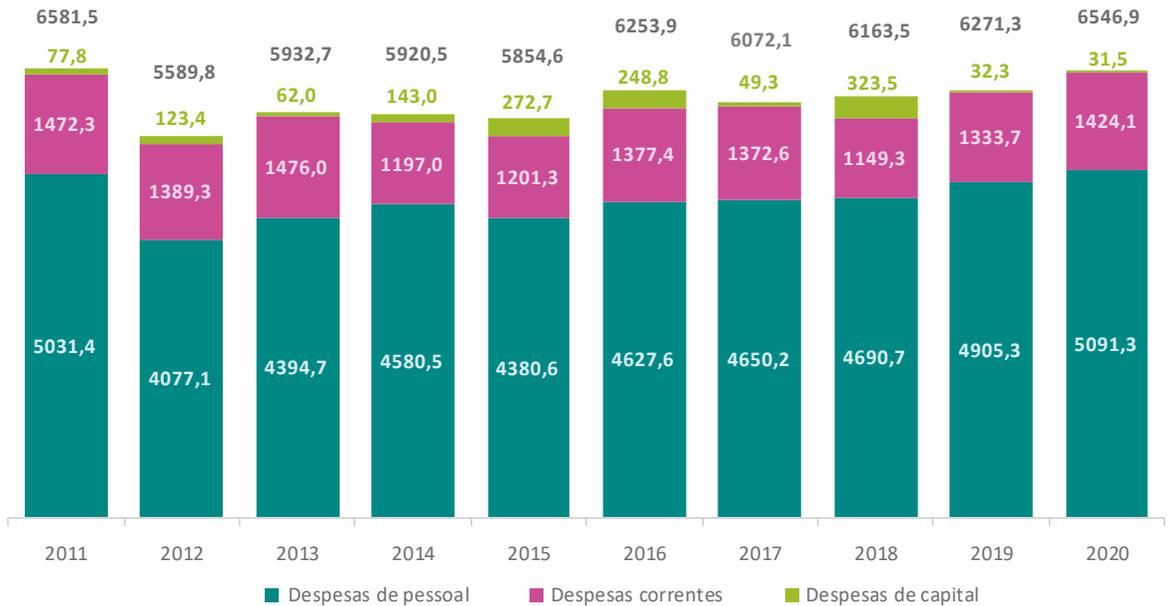
² As despesas de pessoal, correntes e de capital incluem apenas o subsetor do Estado.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa do Ministério da Educação, por natureza. Continente

A despesa de pessoal apresenta uma tendência crescente desde 2015, registrando-se em 2020 valores que superam em 60 milhões de euros o máximo anterior, de 2011.

Milhões de euros



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com a educação pré-escolar. Continente

A despesa com a educação pré-escolar continuou a aumentar em 2020 (+18 milhões de euros do que em 2019, na rede pública), registrando o valor mais elevado da década.

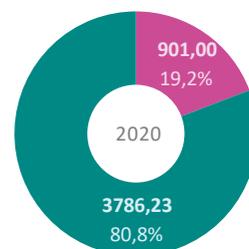
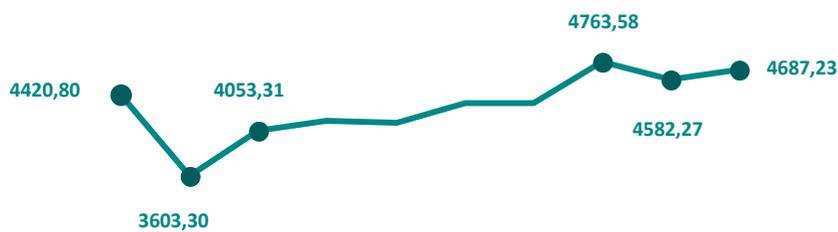


Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com os ensinos básico e secundário. Continente

A despesa com os ensinos básico e secundário cresceu 105 milhões de euros, em 2020. A distribuição por ciclos e níveis de ensino manteve a proporção registada nos últimos anos – 19% com o 1º CEB e 81% com os restantes ciclos e níveis.

Milhões de euros

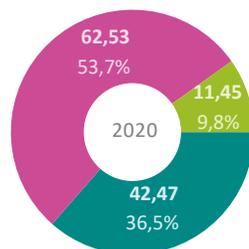


1º CEB
2º CEB, 3º CEB e ensino secundário



2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020

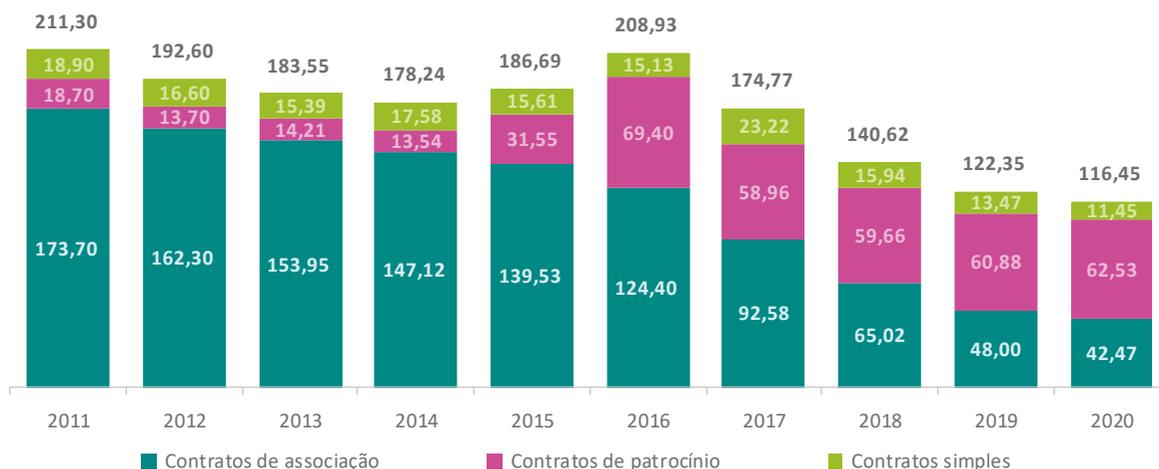
Público Privado



Contratos de associação
Contratos de patrocínio
Contratos simples

A despesa com a rede privada apresenta uma tendência decrescente na última década. O peso dos contratos de patrocínio começou a aumentar em 2015, atingindo 54% em 2020.

Milhões de euros



Contratos de associação Contratos de patrocínio Contratos simples

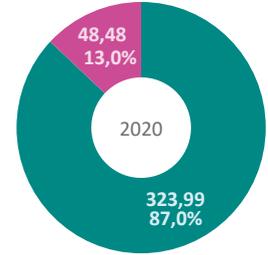
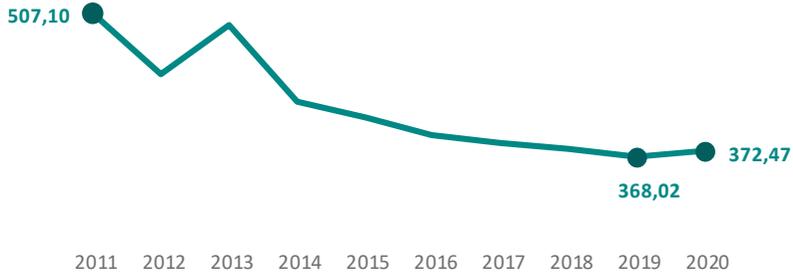
NOTA: A despesa com a rede privada não inclui o valor de 1,90M€, referente a Manuais Escolares, transferido para as turmas com contrato de associação. Também não inclui a despesa com a COVID-19, no valor de 0,11M€, transferido para o Ensino Particular e Cooperativo.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com o ensino profissional. Continente

Em 2020, com um aumento de 4 milhões de euros relativamente a 2019, inverteu-se ligeiramente a tendência decrescente da despesa com o ensino profissional público que marcou os últimos anos.

Milhões de euros



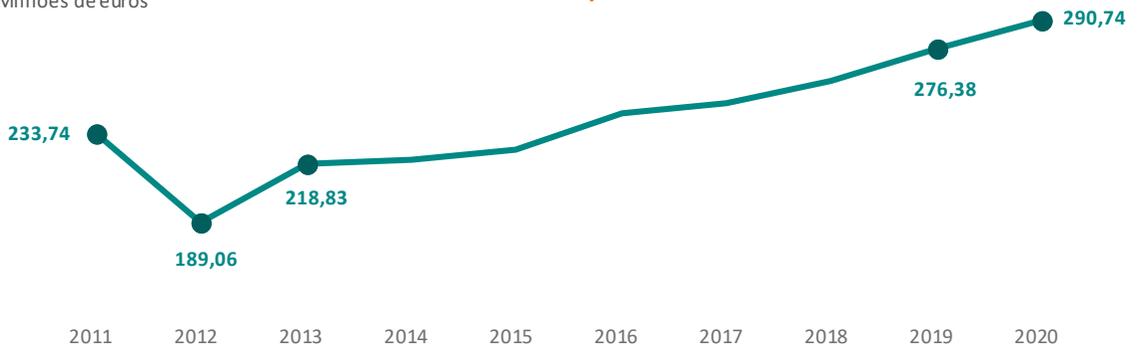
■ Ensino profissional público
■ Escolas profissionais

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com a educação especial. Continente

De 2013 a 2020, a despesa com educação especial evidencia um crescimento médio anual próximo dos 10 milhões de euros.

Milhões de euros



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com educação e formação de adultos. Continente

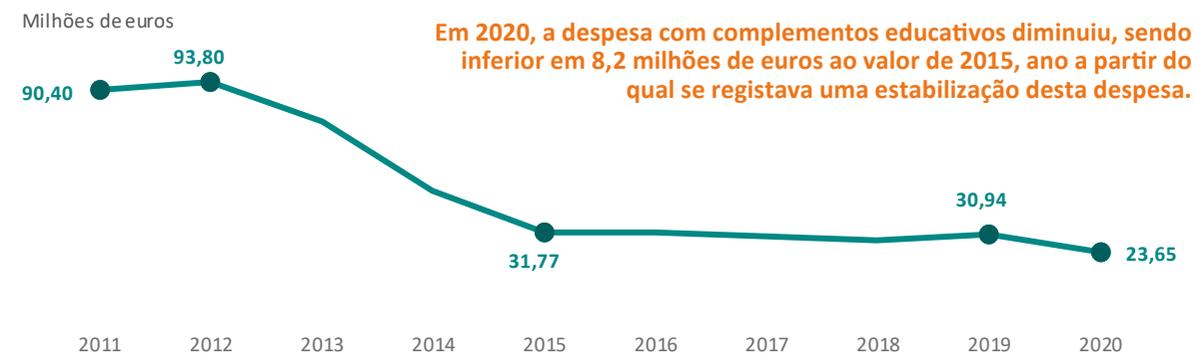
A despesa com educação e formação de adultos tem vindo a decrescer desde 2018, registando-se em 2020 o segundo valor mais baixo da década.

Milhões de euros



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com complementos educativos. Continente

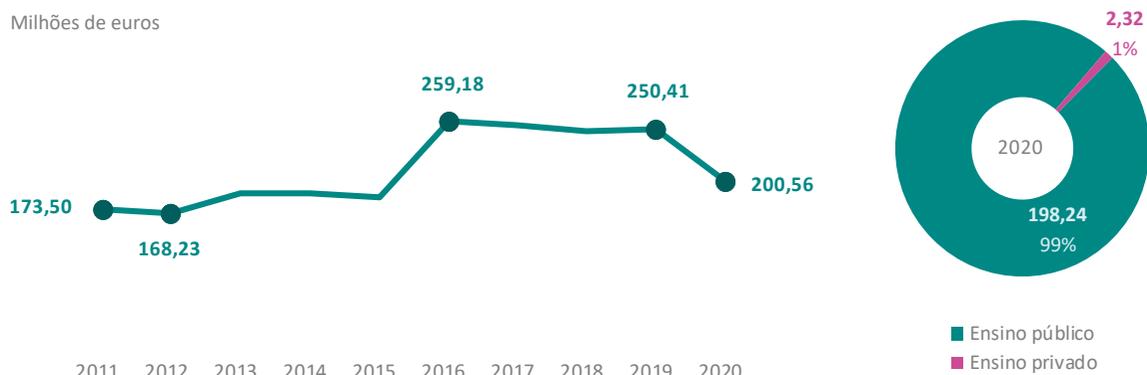


Nota: A despesa executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com a ação social escolar. Continente

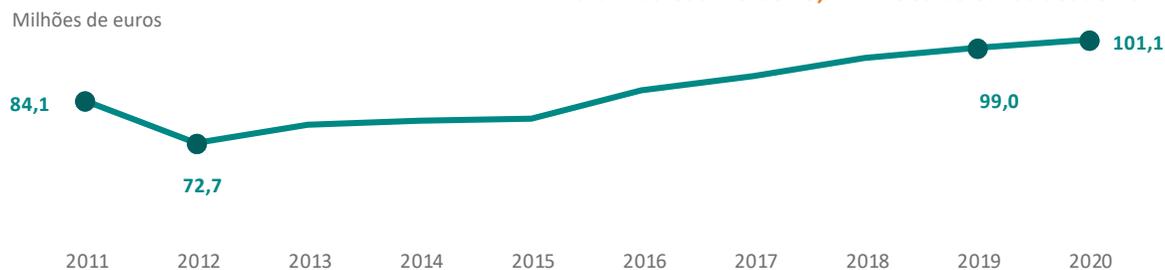
Em 2020, registou-se uma diminuição da despesa com a ação social escolar de 50 milhões de euros face a 2019; como em anos anteriores, o ensino público concentrou quase a totalidade do valor.



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com administração e serviços tutelados. Continente

Em 2020, a despesa com administração e serviços tutelados continuou a aumentar, ultrapassando os 100 milhões de euros, o que corresponde a um acréscimo de 28,4 milhões de euros desde 2012.



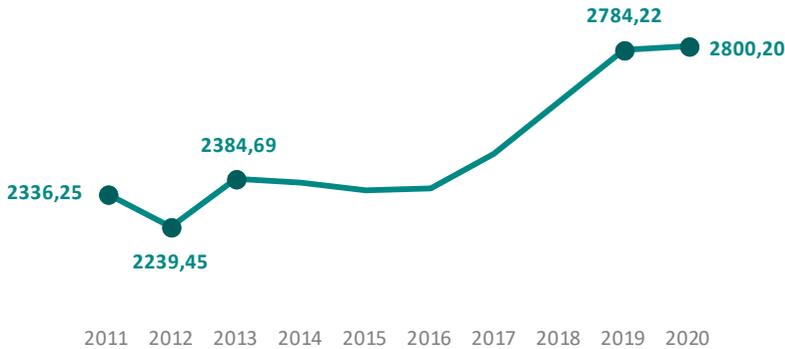
Nota: Inclui as despesas com os gabinetes dos membros do Governo na área da Educação e Ciência, com os serviços centrais e regionais, exceto a DGES, com a ANQEP (com exclusão das transferências de receitas próprias entre organismos - MSSS/IGFSS - e do financiamento da UE) e com o CNE.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

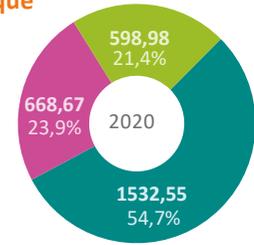
Despesa com o ensino superior. Portugal

Em 2020, registou-se a maior despesa da década (+464 milhões de euros do que em 2011), mas houve um abrandamento do crescimento anual que se vinha verificando depois de 2016.

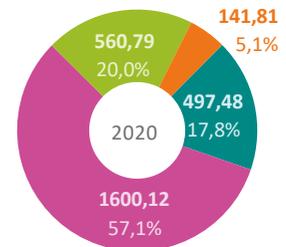
Milhões de euros



As despesas de pessoal são as que têm maior peso. Cerca de metade do financiamento do ensino superior provém de receitas gerais.



- Despesas de pessoal
- Outras despesas correntes
- Despesas de capital



- Fundos Europeus
- Receitas Gerais
- Receitas Próprias
- Transferências no âmbito das Administrações Públicas

NOTA: Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integravam o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Milhões de euros

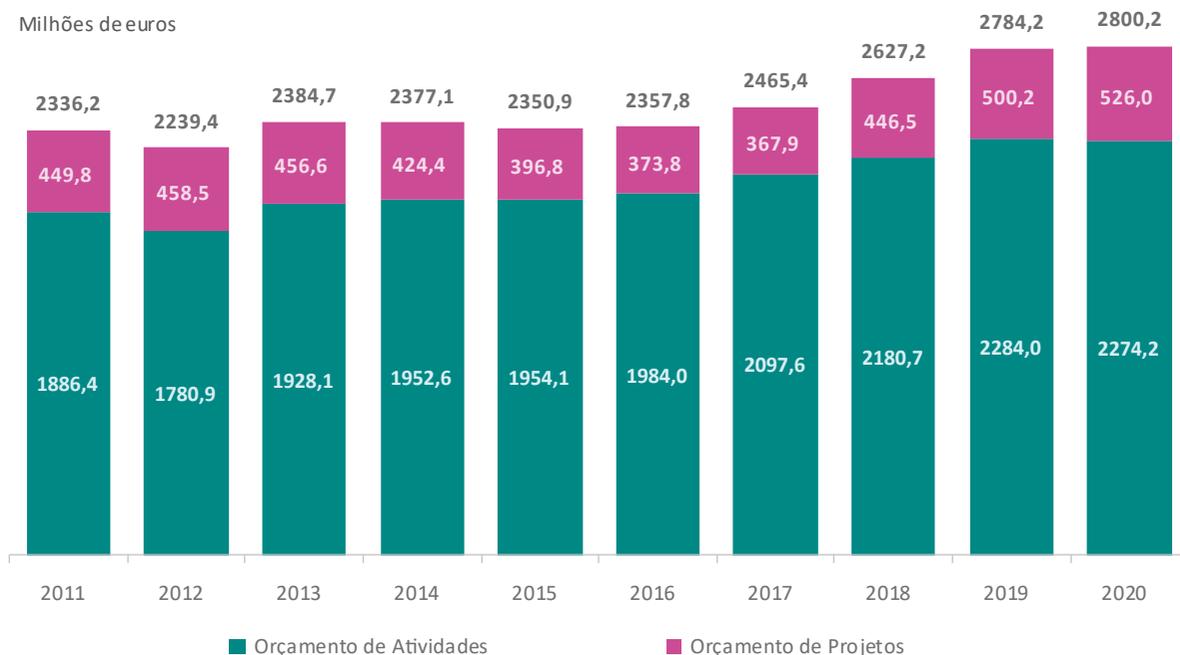


- Despesas de pessoal
- Despesas correntes
- Despesas de capital

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesas do MEC/MCTES, por tipo de orçamento. Portugal

As despesas do MEC/MCTES têm vindo a aumentar desde 2016. No último ano, o acréscimo foi sustentado pelo aumento da parcela respeitante ao orçamento de projetos.

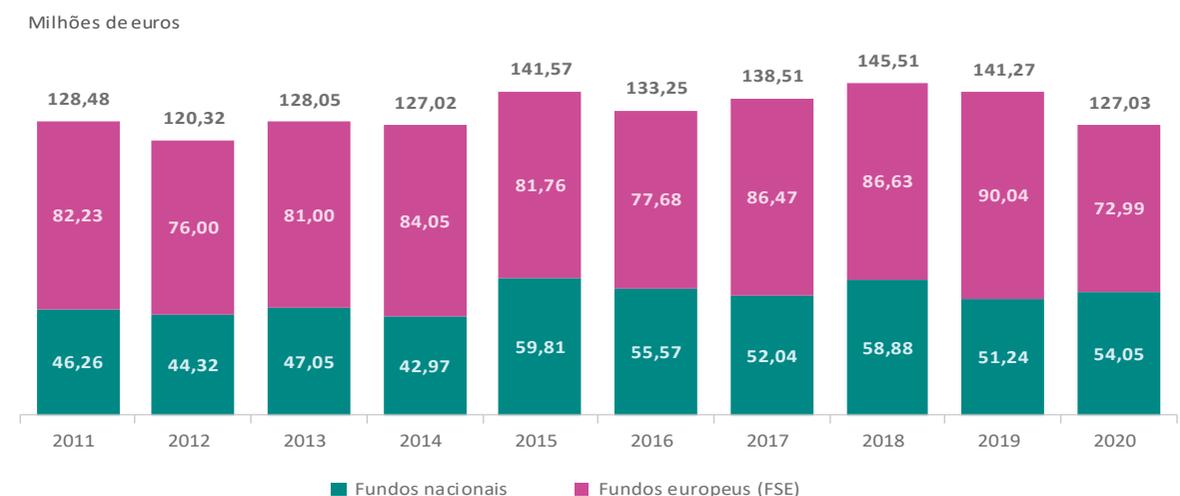


NOTA: Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integravam o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com a ação social direta. Portugal

Em 2020, registou-se um decréscimo de 14 milhões na despesa com a ação social direta, face ao ano anterior¹. A parcela correspondente aos fundos europeus baixou de 64% para 57% da despesa global.



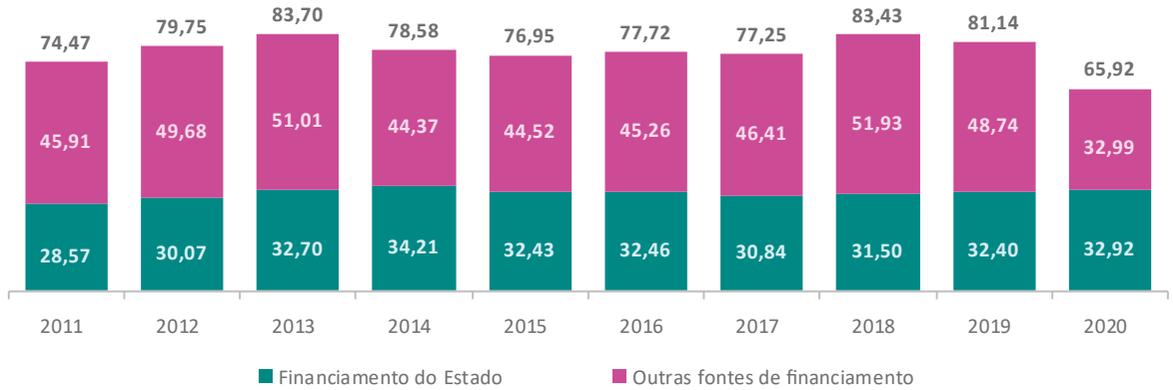
NOTA: 1. Como resultado de as atividades letivas terem sido realizadas a distância, as despesas com alojamento reembolsáveis a estudantes (complementos de alojamento) tenderam a diminuir, uma vez que muitos voltaram a casa das suas famílias no final do ano letivo de 2019/2020 na sequência das medidas de prevenção, mitigação e combate à COVID-19, o que explica a redução da despesa evidenciada.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa com a ação social indireta. Portugal

Em 2020, a despesa com a ação social indireta caiu 15 milhões de euros, face a 2019², apesar de o financiamento do Estado se ter mantido semelhante ao de anos anteriores.

Milhões de euros



NOTAS: 1. Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integravam o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

2. Como resultado de as atividades letivas terem sido realizadas a distância, no cumprimento das medidas decretadas para prevenção, mitigação e combate à COVID-19, os serviços de alimentação e alojamento prestados foram reduzidos significativamente durante o período de confinamento.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Despesa do ME/MCTES em investigação. Portugal

A partir de 2016, a despesa do Estado com a investigação tem sido crescente. No último ano, o acréscimo de 18 milhões de euros foi o menor dos últimos quatro, mas colocou a despesa 264 milhões de euros acima do valor de 2016.

Milhões de euros

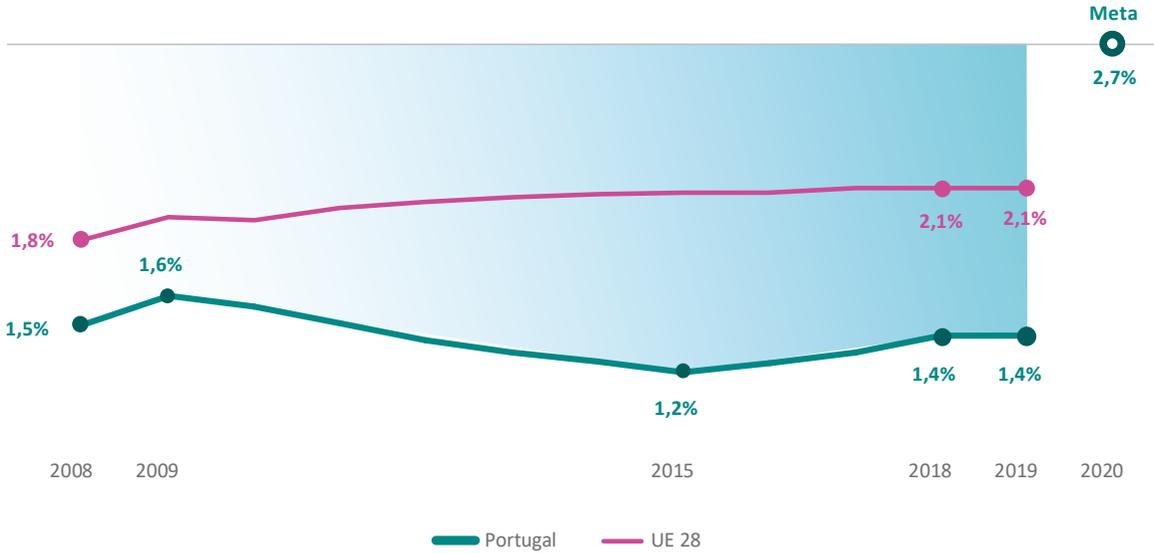


NOTA: Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integravam o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Consecução da meta do investimento em I&D (2,7% do PIB até 2020). Portugal e UE28

Em 2019, o investimento em I&D relativamente à % do PIB foi semelhante a 2018, tanto em Portugal como na UE28, mantendo-se aquém da meta projetada para 2020.

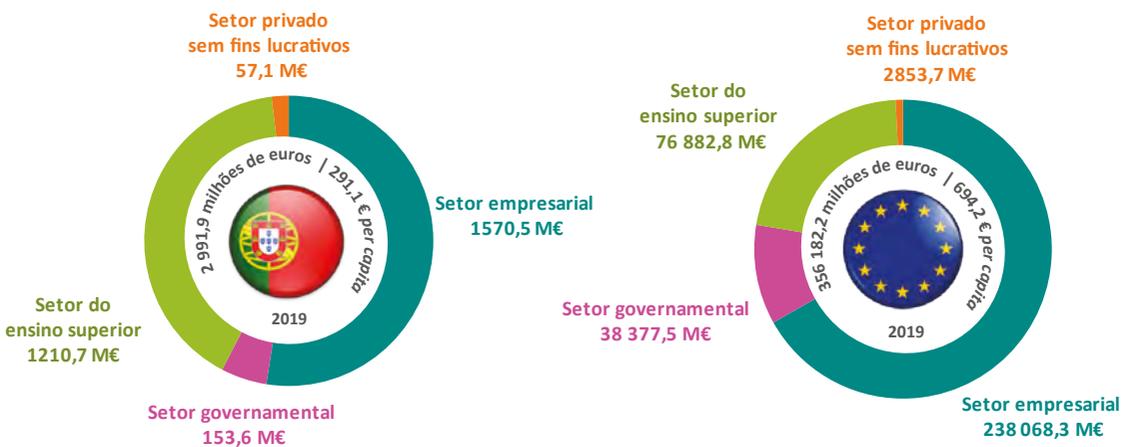


NOTA: Os dados dizem respeito a 2019, pelo que o Reino Unido ainda fazia parte da União Europeia (UE28).

Fonte: CNE, a partir de Eurostat
atualização de 21-06-2019

Investimento em I&D por setor. Portugal e UE28

Em Portugal, cerca de metade do investimento em I&D provém do setor empresarial; na UE, esse contributo corresponde, em média, a dois terços do investimento total. O peso do investimento governamental nacional também é inferior ao da UE.

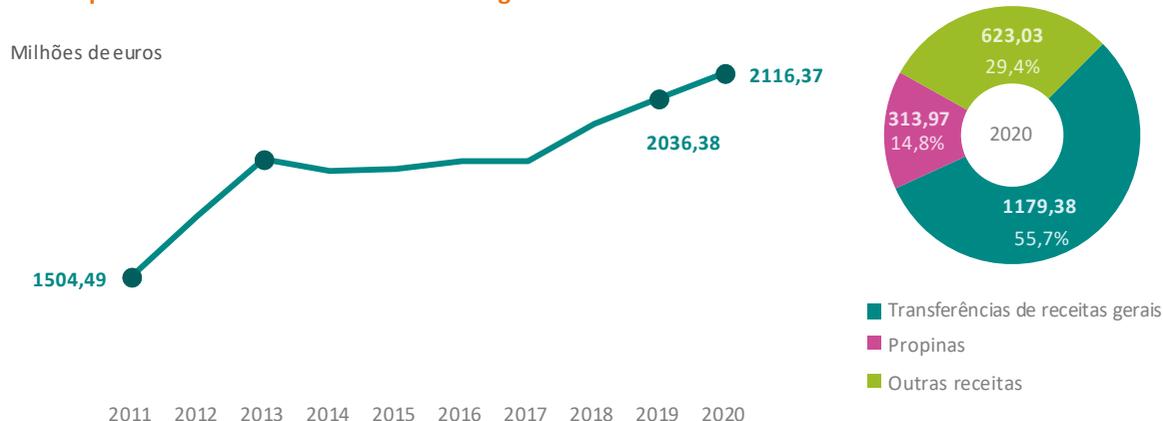


NOTA: Os dados dizem respeito a 2019, pelo que o Reino Unido ainda fazia parte da União Europeia (UE28).

Fonte: CNE, a partir de Eurostat
atualização de 21-10-2019

Receita das instituições de ensino superior. Portugal

Em 2020, assinala-se um aumento de 80 milhões de euros, face a 2019, e de 612 milhões de euros, face a 2011. Cerca de metade do valor provém da transferência de receitas gerais.



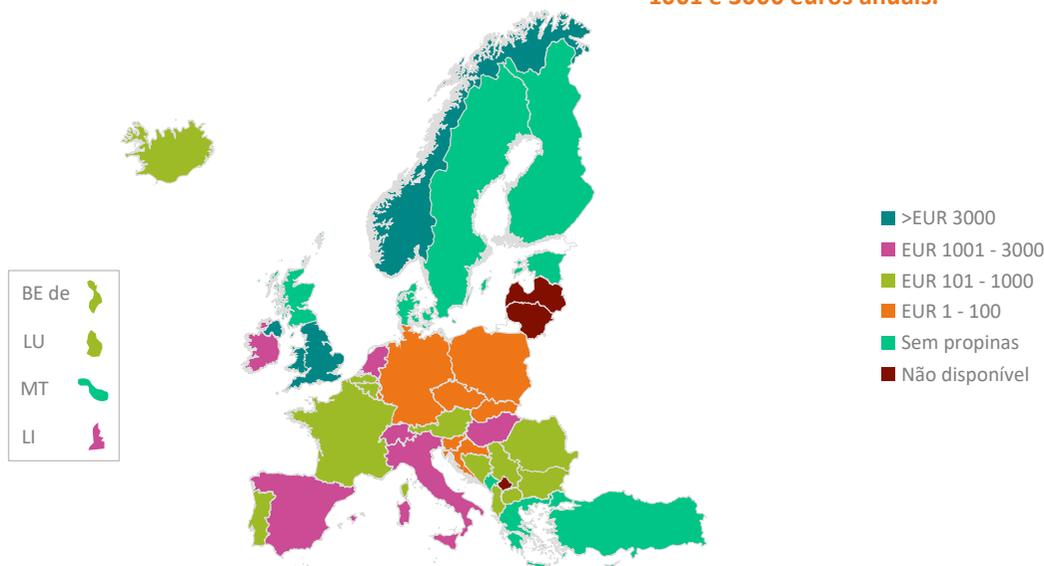
NOTAS: 1. Na receita não estão incluídos saldos de gerência.

2. Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2021

Propinas anuais, primeiro ciclo do ensino superior. Portugal e Europa, 2020/2021

Em Portugal, o valor das propinas anuais em 2020/2021 diminuiu comparativamente a 2018/2019, ano em que se situou entre 1001 e 3000 euros anuais.



NOTA: Os valores considerados correspondem aos montantes anuais mais comuns no primeiro ciclo do ensino superior, para estudantes a tempo inteiro que pagam propinas e que progridem normalmente nos seus estudos.

Fonte: CNE, a partir de Eurydice, *National student fee and support systems in European higher education 2020/2021*

Montantes das bolsas anuais, primeiro ciclo do ensino superior. Portugal e Europa, 2020/2021

Em Portugal, o valor das bolsas anuais atribuídas em 2020/2021 diminuiu comparativamente a 2017/2018, ano em que se situou entre 1001 e 3000 euros anuais.

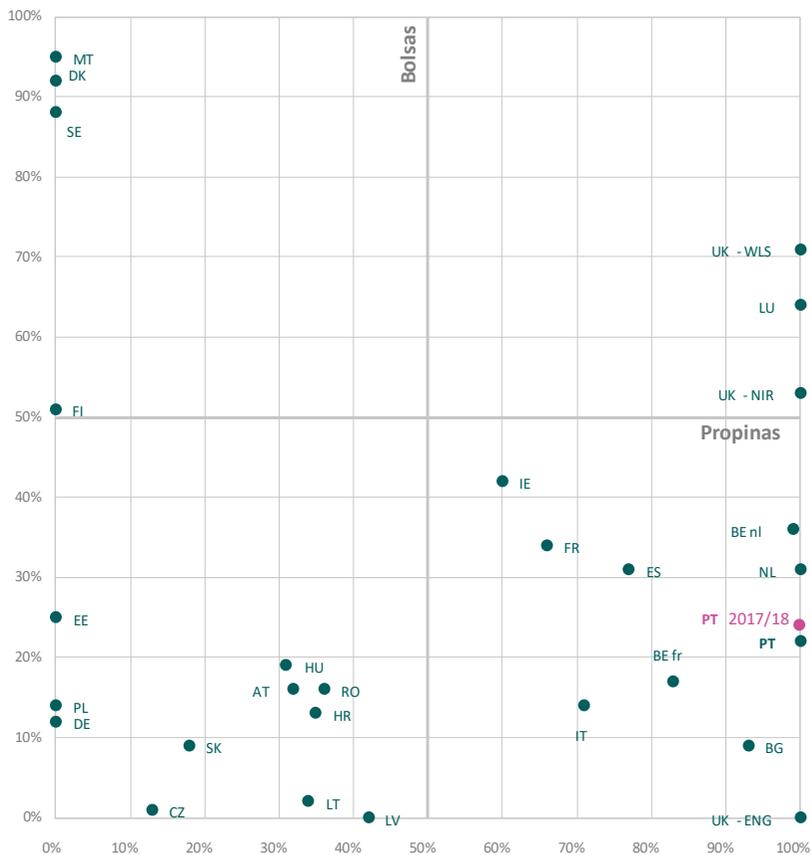


NOTA: Os valores considerados correspondem aos montantes anuais mais comuns das bolsas universais ou atribuídas por razões sociais, no primeiro ciclo do ensino superior, aos estudantes a tempo inteiro ou parcial.

Fonte: CNE, a partir de Eurydice, *National student fee and support systems in European higher education 2020/2021*

Estudantes que pagam propinas acima dos 100€ anuais e beneficiários de bolsas, no primeiro ciclo do ensino superior. Portugal e UE28, 2019/2020

Em Portugal, todos os estudantes do primeiro ciclo do ensino superior, a tempo inteiro, pagam pelo menos 100€ de propinas por ano. Em 2019/2020, houve 22% que beneficiaram de bolsas de estudo, no ano letivo anterior eram 24%.

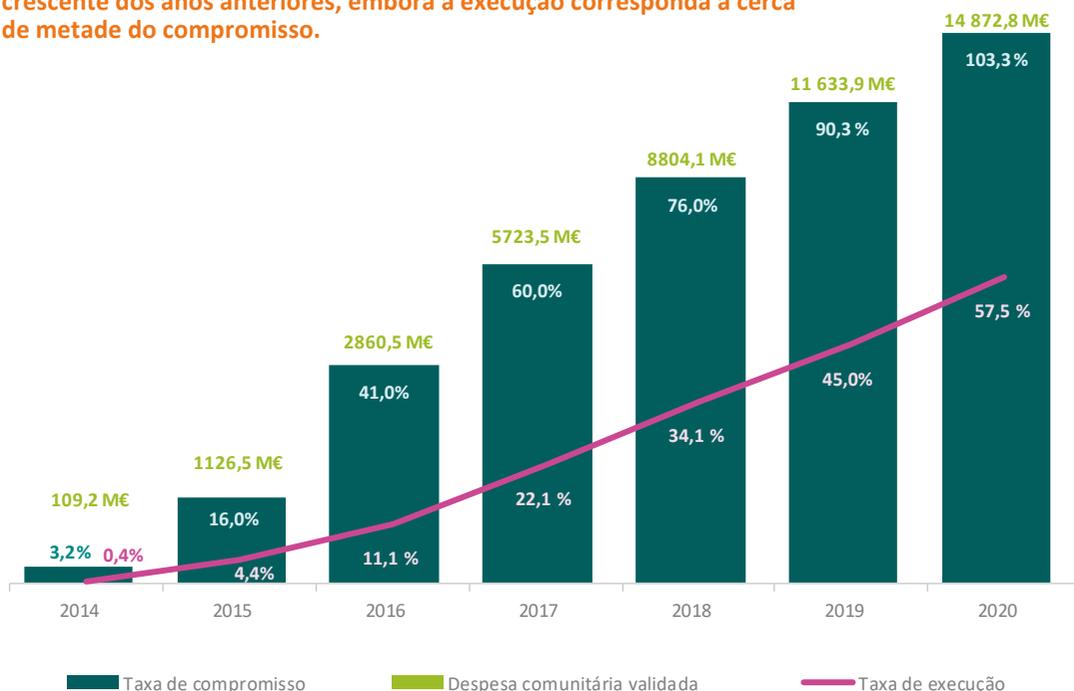


NOTAS: 1. Os dados referem-se a estudantes a tempo inteiro. 2. Como “estudantes que pagam propinais” foram contabilizados aqueles que pagam mais do que 100€ anuais de propinas. 3. Foram consideradas apenas as bolsas universais ou atribuídas por razões sociais (não foram contempladas as bolsas de mérito). 4. Os dados dizem respeito a 2019, pelo que o Reino Unido ainda fazia parte da União Europeia (UE28).

Fonte: CNE, a partir de Eurydice, *National student fee and support systems in European higher education 2019/2020 e 2017/2018*

Taxas de compromisso e de execução face à despesa comunitária validada. Portugal 2020

Em 2020, as taxas de compromisso e de execução mantêm a tendência crescente dos anos anteriores, embora a execução corresponda a cerca de metade do compromisso.



NOTA: A taxa de compromisso dos fundos europeus compara a despesa comunitária aprovada com a despesa comunitária programada, enquanto a taxa de execução traduz a real absorção dos fundos, comparando a despesa já validada com a programada.

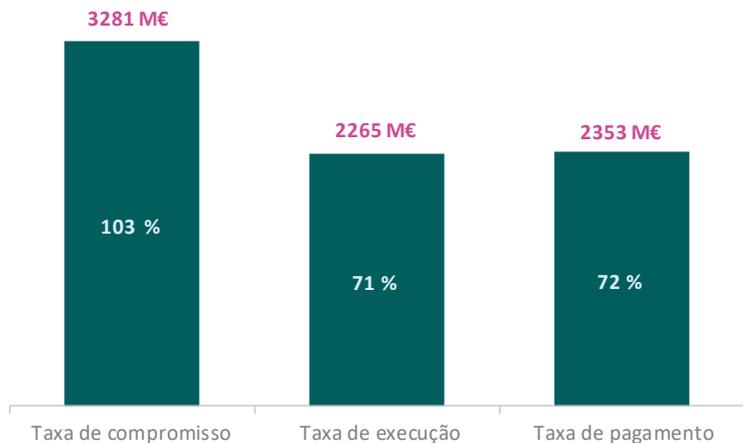
Fonte: CNE, a partir de ADC, IFAP, CCN e CCF no âmbito do PCGE, Tribunal de Contas, 2021 - Auditoria ao Portugal 2020, Relatório N.º 12/2021, 2.ª Secção, p. 45

Valores totais de financiamento, investimento elegível, despesa validada e pagamento, por eixo prioritário – POCH. Portugal 2020

Eixo	Designação do Eixo Prioritário	Financiamento total (M€)	Investimento total elegível aprovado (M€)	Despesa total validada (M€)	Pagamento (M€)
1	Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade	2372,9	2370,1	1623,0	1704,0
2	Reforço do ensino superior e da formação avançada	671,8	668,6	580,2	594,6
3	Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade	580,9	580,9	375,5	363,0
4	Qualidade e inovação do sistema de educação e formação	194,9	191,8	63,3	82,7
5	Assistência Técnica	31,8	31,8	22,9	24,1
Total POCH		3852,3	3843,3	2665,0	2768,4

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – Boletim informativo do POCH n.º 12, p. 20 informação referente a 31-12-2020

Taxas de compromisso, execução e pagamento, valores globais – POCH. Portugal 2020



Regista-se um crescimento da taxa de execução do POCH relativamente a 2019: de 63% para 71% em 2020.

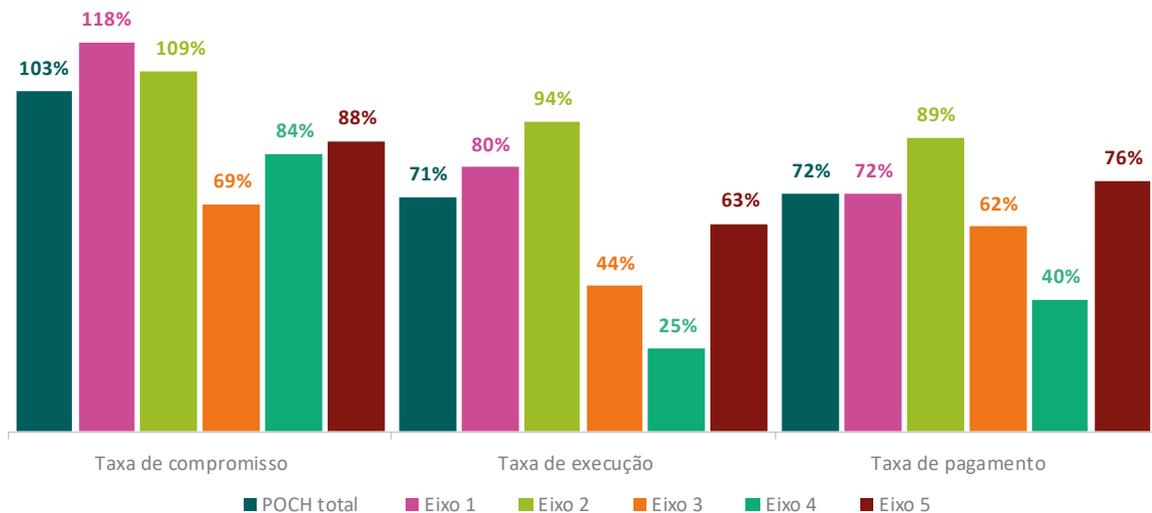
O volume de pagamentos financiados pelo POCH – 2353 milhões de euros – corresponde a uma taxa de pagamento de 72%, 11 pp superior à média do PT2020 (61%).

NOTA: A execução física e financeira reporta-se a 31 de dezembro de 2020 mediante reembolsos e pagamentos decididos até 31 de março de 2021.
 Taxa de Compromisso = valor do fundo aprovado associado às operações /valor da dotação fundo programada;
 Taxa de Execução = valor do fundo executado/ valor da dotação de fundo programada;
 Taxa de Pagamento = valor do fundo pago aos beneficiários/valor do fundo aprovado associado às operações.

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – Boletim Informativo do POCH, nº 12, p. 4
 informação referente a 31-12-2020

Taxas de compromisso, execução e pagamento, por eixo prioritário – POCH. Portugal 2020

Regista-se um aumento das taxas de compromisso em todos os eixos, face a 2019. As taxas de execução e pagamento apresentam a mesma tendência, exceto para o eixo 4 – Qualidade e inovação do sistema de educação e formação.



NOTA: Em 2020, houve um reforço da dotação do eixo 4 em mais de 100 M€ (FSE), com a reprogramação aprovada em setembro, que teve em vista dar resposta aos efeitos da pandemia no sistema educativo, criando designadamente condições financeiras para o investimento na escola digital, com o apoio à aquisição de equipamentos informáticos para os alunos do ensino secundário e, nos casos das regiões de Lisboa e Algarve, também os do ensino básico com direito à ação social escolar, bem como para os docentes das escolas públicas do Continente. A execução desse investimento ocorreu já em 2021, não sendo, portanto, contabilizada em 2020, o que se refletiu nos valores mais baixos das taxas de execução e pagamento do eixo 4.

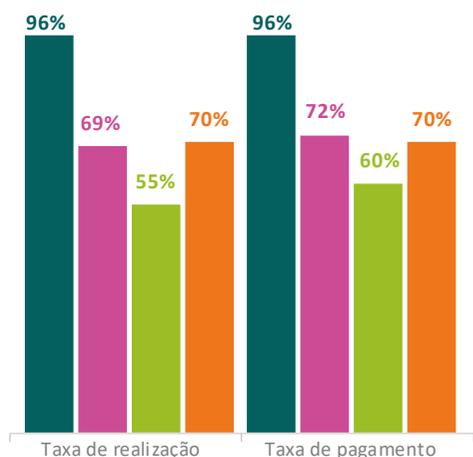
Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – Boletim Informativo do POCH, nº 12, p. 4
 informação referente a 31-12-2020

Valores totais de investimento elegível, despesa validada e pagamento, por tipologia de operação – POCH. Portugal 2020

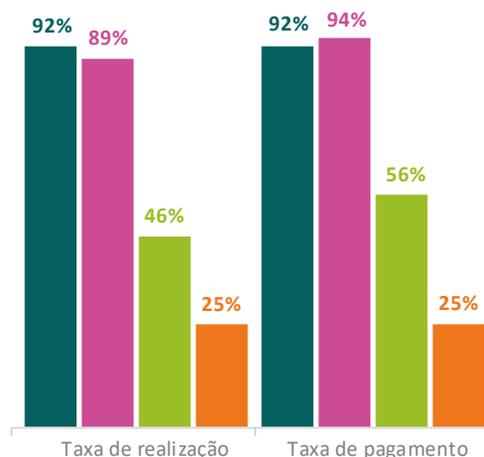
Eixo	Tipologia de Operação	Investimento total elegível aprovado (M€)	Despesa total validada (M€)	Pagamentos (M€)
1	Ensino artístico especializado	42,1	40,3	40,6
	Cursos vocacionais	40,9	28,6	28,8
	Cursos de educação e formação de jovens	119,2	65,1	71,1
	Cursos profissionais	2167,9	1488,9	1563,5
2	Bolsas do ensino superior para alunos carenciados	427,1	391,6	391,7
	Bolsas de doutoramento e pós-doutoramento	187,4	166,0	176,2
	Cursos técnicos superiores profissionais (TESP)	42,4	19,6	23,7
	Instrumentos financeiros	11,8	2,9	2,9
3	Cursos de educação e formação de adultos	181,6	118,4	120,2
	Cursos de aprendizagem	272,9	191,1	171,9
	CQEP/CQ	126,5	66,1	71,0
4	Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar	51,7	39,7	42,5
	Formação de docentes e outros agentes de educação e formação	20,3	6,7	7,7
	Serviços de psicologia e orientação (SPO)	17,8	14,7	14,7
	Rede e Ações de inovação social	5,6	2,3	2,5
	Redes de cooperação nacional e transnacional	0,4	0,002	0,1
	CRII – Transição Digital da Educação	96,0	0	15,2
Total eixos 1 a 4		3811,5	2642,1	2744,3
5	Assistência técnica	31,8	22,9	24,1
Total POCH		3843,3	2665,0	2768,4

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – Boletim Informativo do POCH, nº 12, p. 21 informação reportada a 31-12-2020

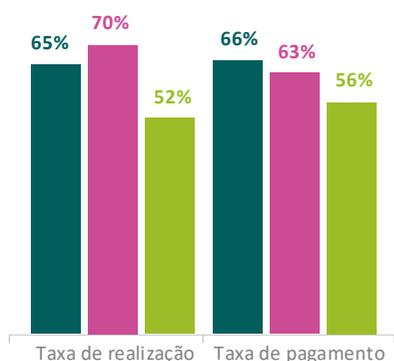
Taxas de realização e de pagamento, por tipologia de operação e eixo prioritário – POCH. Portugal 2020



- Ensino artístico especializado
- Cursos profissionais
- Cursos de educação e formação de jovens
- Cursos vocacionais



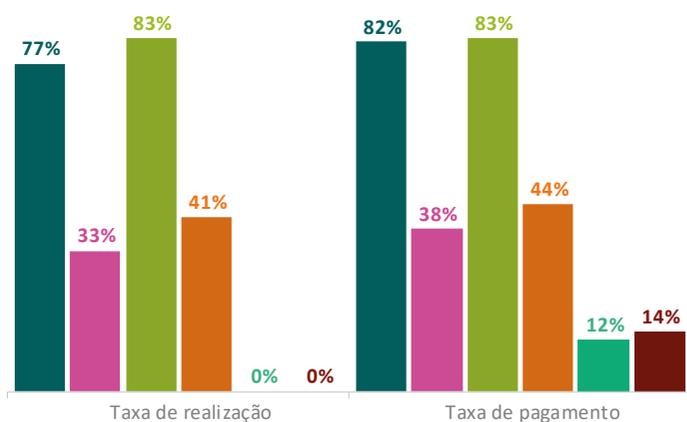
- Bolsas do ensino superior para alunos carenciados
- Bolsas de doutoramento e pós-doutoramento
- Cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP)
- Instrumentos financeiros



- Cursos de educação e formação de adultos
- Cursos de aprendizagem
- CQEP/CQ

Em 2020, nos eixos 1, 2 e 3, comparativamente ao ano anterior, assinala-se o crescimento das taxas de realização para cursos de educação e formação de jovens, vocacionais, CTeSP e dos CQEP/CQ.

No eixo 4, a taxa de realização cresceu, particularmente para os SPO, por comparação a 2019; o investimento na Escola Digital, integrado no POCH em 2020, fica representado pelo pagamento de 15 milhões de euros, correspondente ao adiantamento inicial pago às candidaturas apresentadas em 2020.



- Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar
- Formação de docentes e outros agentes de educação e formação
- Serviços de psicologia e orientação (SPO) - Rede
- Ações de inovação social
- Redes de cooperação nacional e transnacional
- Escola Digital

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – Boletim Informativo do POCH, nº 12, pp. 5, 7, 9 e 11 informação referente a 31-12-2020

Valores totais de investimento elegível, despesa validada e pagamento, por NUTS II – POCH. Portugal 2020

	Investimento total elegível aprovado (M€)	Despesa total validada (M€)	Pagamentos (M€)
Norte	1948,7	1360,1	1395,8
Centro	1217,3	860,7	894,1
Alentejo	330,5	222,0	231,8
Algarve	9,4	0	1,5
Área Metropolitana de Lisboa	47,4	0	7,5
Multirregiões	290,0	222,2	237,6
Total POCH	3843,4	2665,0	2768,4

Fonte: CNE, a partir de SM PT2020
informação referente a 31-12-2020



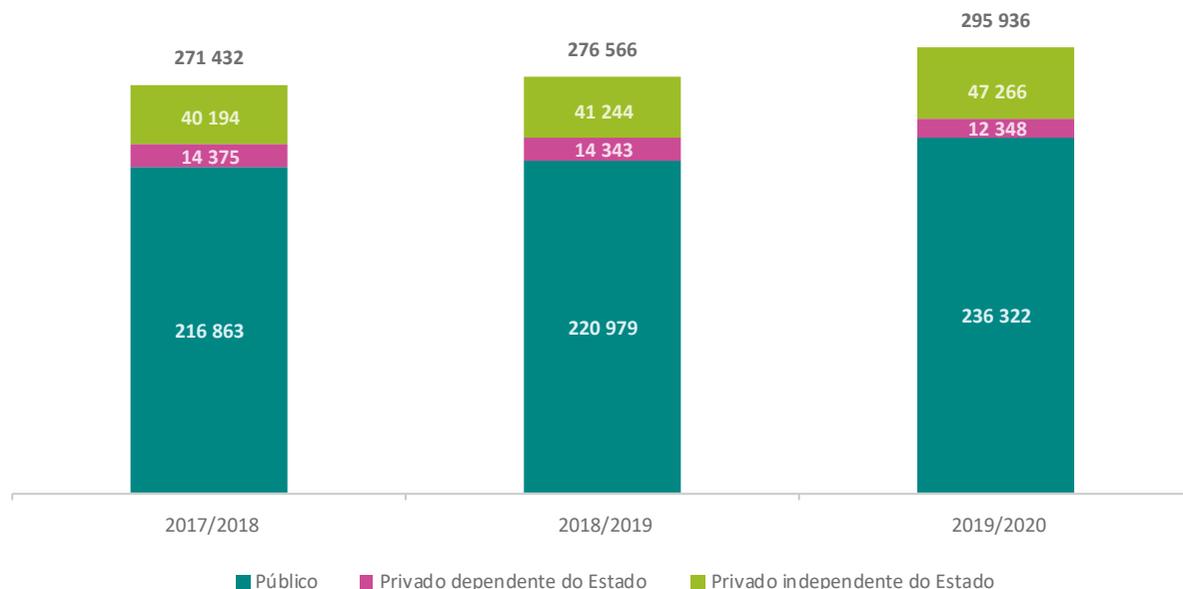
Recursos para a aprendizagem

- O número de computadores existentes nas escolas do Continente tem aumentado, existindo, em 2019/2020, mais 9,0% de equipamentos do que em 2017/2018, devido ao acréscimo que ocorreu no ensino público e no ensino privado independente do Estado.
- Relativamente ao tipo de computadores existentes nas escolas, em 2019/2020, observava-se que a percentagem de computadores de secretária era maior, principalmente no ensino público, em que representavam 73,3% dos equipamentos, comparativamente aos computadores portáteis (15,1%) e aos *Tablets/Ipads* (11,6%). Esta tendência foi também observável nos estabelecimentos do ensino privado.
- Apesar do aumento dos computadores com 3 anos ou menos, desde 2017/2018, denotando assim uma atualização dos equipamentos informáticos, em 2019/2020 as escolas continuam a ter cerca de 80% dos computadores com uma antiguidade superior a 3 anos.
- A percentagem de equipamentos informáticos para fins pedagógicos com ligação à internet situou-se nos 79,8% em 2019/2020, tendo aumentado 1,3 pp nos últimos 2 anos.
- Na globalidade, o número médio de alunos por computador, em 2019/2020, era de 4,2, menos 0,5 do que o valor registado no ano letivo de 2017/2018. Esta evolução foi semelhante nos ensinos público e privado, continuando, no último caso, a verificar-se um número médio menor, quando comparado com o ensino público.
- Relativamente a 2017/2018, o número médio de alunos por computador com ligação à internet diminuiu em 2019/2020, quer no ensino público, quer no ensino privado, mantendo-se a tendência do ano anterior. No que se refere à comparação entre os dois setores, no ensino privado o valor continuou a ser menor que no ensino público.
- Numa análise por níveis e ciclos de educação e ensino, constata-se que o número médio mais elevado de alunos por computador, no ensino público, no ano letivo de 2019/2020, se situava no 1º CEB (5,3) e o mais baixo, no ensino secundário (3,9). Foi, no entanto, no primeiro que ocorreu a descida mais acentuada, face a 2017/2018 (- 1,3). O número médio de alunos por computador, nos 2º e 3º CEB e no ensino secundário estão próximos (4,2; 4,0 e 3,9, respetivamente), à semelhança dos dois anos letivos anteriores.
- No ensino privado, o número médio de alunos por computador é superior ao do público no 2º CEB (4,5 *versus* 4,2) e no 3º CEB (4,4 *versus* 4,0), mantendo-se, no entanto, a tendência de descida deste valor, independentemente do nível e ciclo de ensino. Em 2019/2020, o valor mais baixo situava-se no ensino secundário (2,9), distanciando-se dos três ciclos do ensino básico, e o mais elevado no 1º CEB (4,5). Desde 2017/2018, foi no 2º CEB que ocorreu a maior descida no número médio de alunos por computador, no ensino privado (-1,4).

- No que se refere ao número médio de alunos por computador com ligação à internet, no ensino público, em 2019/2020, continuava a ser o 1º CEB que apresentava o maior valor (5,8), apesar do decréscimo que aproximava este valor dos outros ciclos do ensino básico e do ensino secundário, relativamente ao ano letivo de 2017/2018. Nos restantes níveis e ciclos de ensino, os valores eram ligeiramente mais baixos e mais próximos dos observados nos anos anteriores.
- No ensino privado, o 2º CEB continuava a ser, em 2019/2020, à semelhança dos dois anos anteriores, o ciclo que apresentava o maior número médio de alunos por computador com ligação à internet (4,9), apesar da diminuição deste indicador em todos os níveis e ciclos de ensino. O ensino secundário era o nível com o valor mais baixo, havendo, em média, um computador para cerca de três alunos.
- No que se refere ao nível de confiança dos alunos portugueses nas suas competências digitais em comparação com a confiança manifestada na média dos países da UE28, o 2º *Inquérito às Escolas sobre TIC na educação* mostrou que, em 2017/2018, quer na CITE 2, quer na CITE 3, o grau de confiança em Portugal era ligeiramente maior em todas as áreas em análise: segurança; comunicação e colaboração; informação e literacia de dados; resolução de problemas e criação de conteúdos digitais.
- Constata-se que a área em que a confiança dos alunos nas suas competências digitais, tanto em Portugal, como na média da UE28, mais se aproximou de “muita confiança” foi a comunicação e colaboração. Aquela em que os jovens confiavam menos foi a resolução de problemas, com exceção dos alunos portugueses da CITE2.

Computadores (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Continente

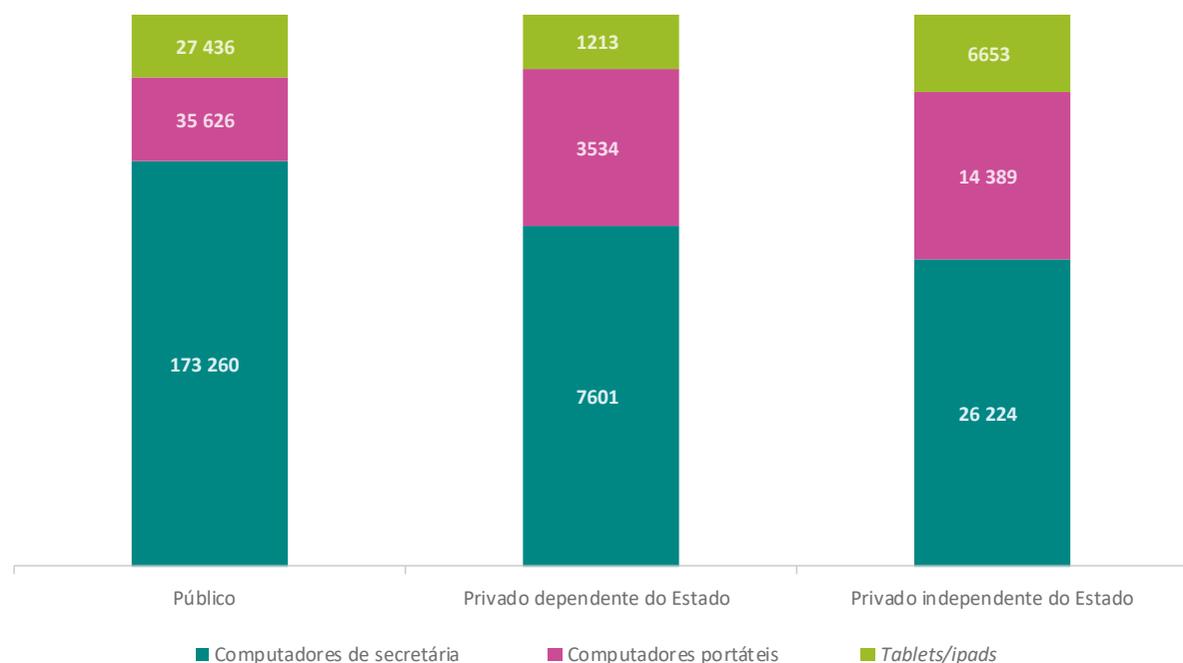
Nos últimos três anos letivos, o número de computadores aumentou no setor público e no setor privado independente do Estado, em 2019/2020 foram recenseados mais 29 370 computadores do que no ano anterior.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Tipo de computadores (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Continente, 2019/2020

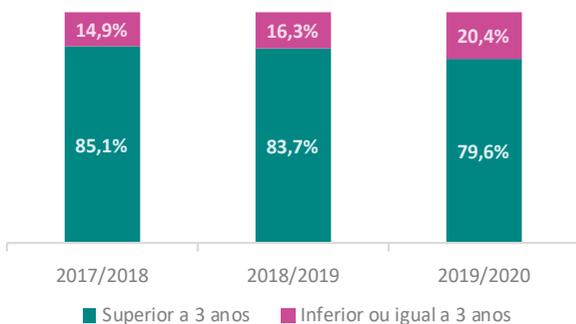
Independentemente da natureza do estabelecimento de ensino, a maioria dos equipamentos informáticos existentes corresponde a computadores de secretária.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

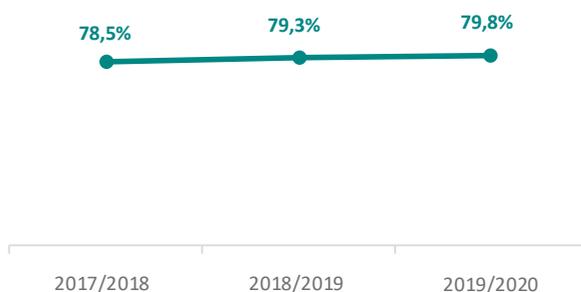
Proporção de computadores por antiguidade. Continente

A percentagem de computadores mais recentes (com 3 anos ou menos) aumentou nos 3 últimos anos letivos.



Equipamentos (%) com ligação à internet para fins pedagógicos. Continente

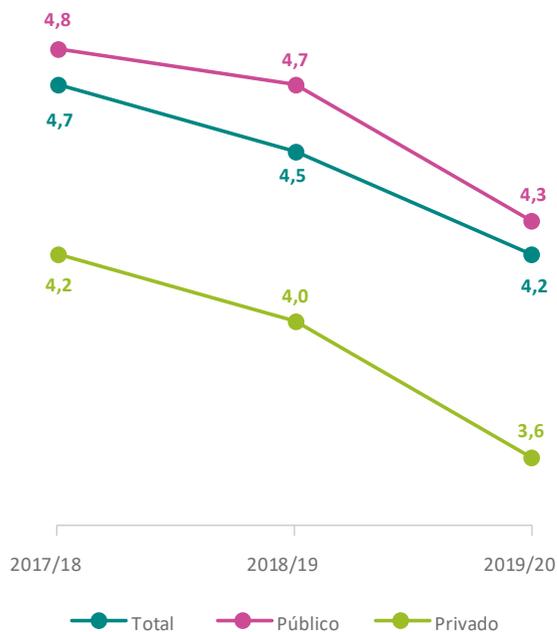
Dos equipamentos existentes para fins pedagógicos, a maior parte tem ligação à internet.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Número médio de alunos por computador, por natureza do estabelecimento de ensino. Ensinos básico e secundário, Continente

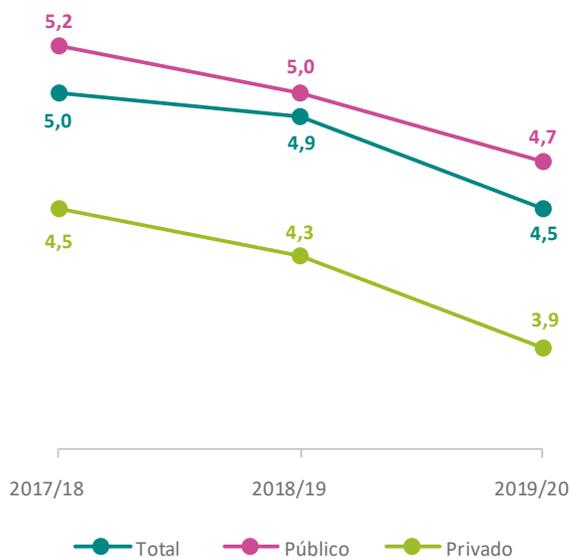
A relação do número de computadores com os seus potenciais utilizadores mostra que o número médio de alunos por computador diminuiu de ano para ano, tanto no ensino público como no ensino privado.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Número médio de alunos por computador com ligação à internet, por natureza do estabelecimento de ensino. Ensinos básico e secundário, Continente

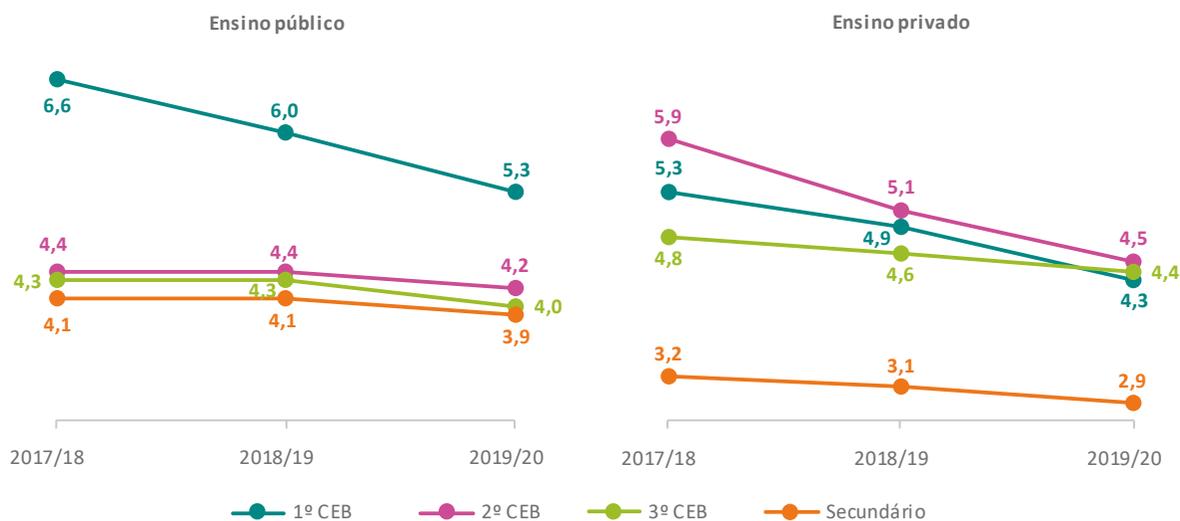
Em 2019/2020, o número médio de alunos por computador com ligação à internet manteve a tendência de descida já observada anteriormente, tanto no ensino público, como no ensino privado.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

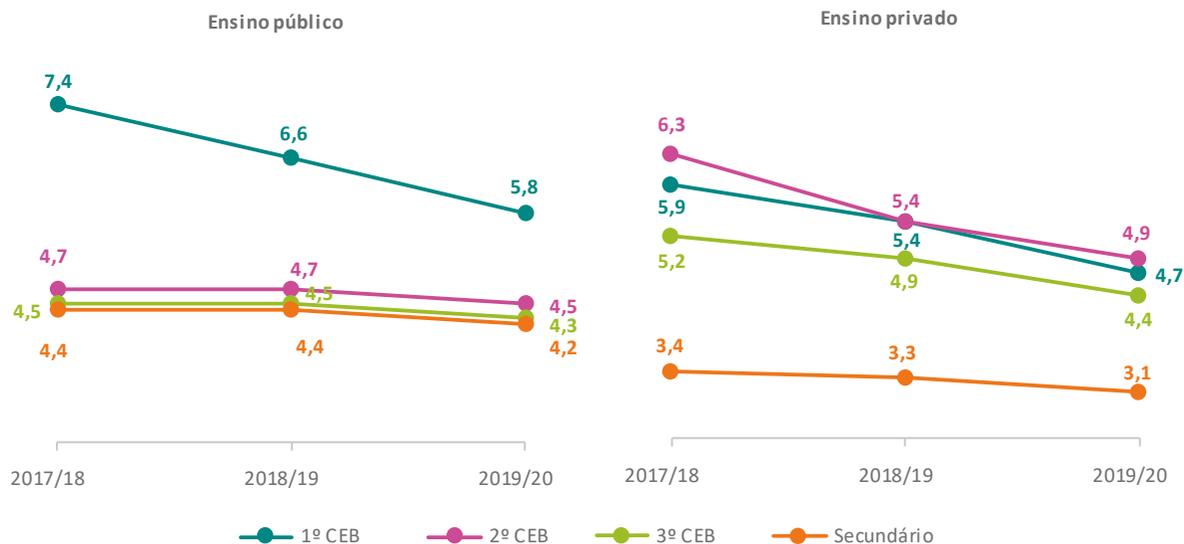
Número médio de alunos por computador, por nível de ensino, ciclo de estudos e natureza do estabelecimento de ensino. Continente

O número médio de alunos por computador decresceu, em 2019/2020, face ao ano letivo anterior, em todos os níveis de ensino e ciclos de estudos, em ambos os setores, público e privado.



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Número médio de alunos por computador com ligação à internet, por nível de ensino, ciclo de estudos e natureza do estabelecimento de ensino. Continente



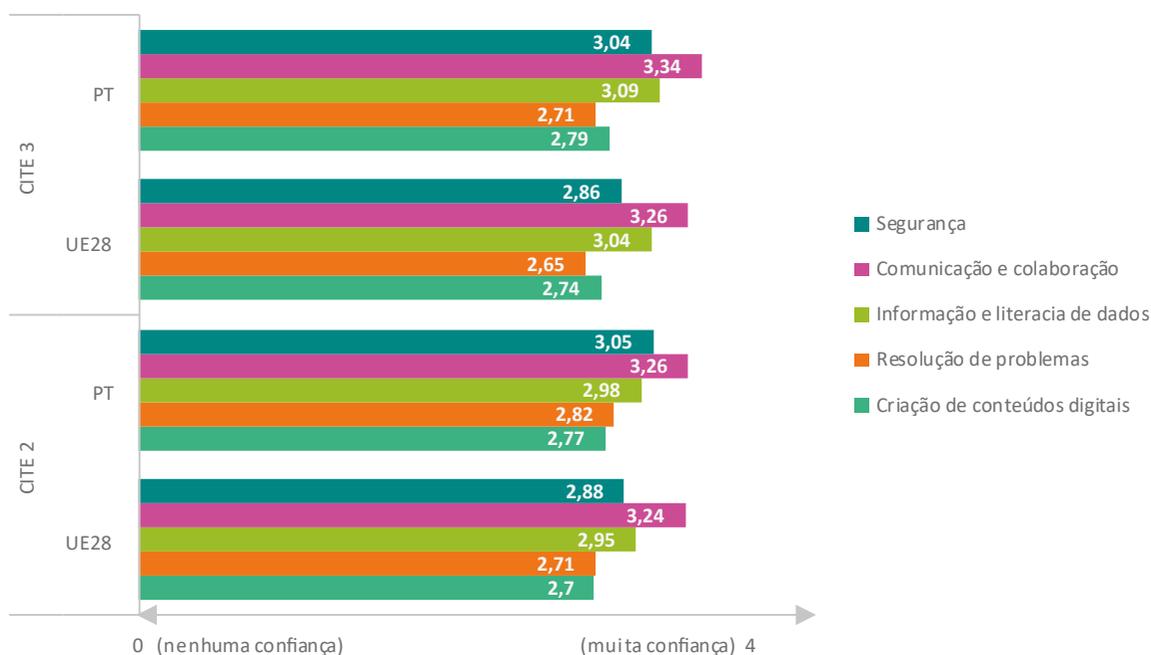
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

No ensino público, em 2019/2020, o número médio de alunos por computador com ligação à internet decresceu em todos os níveis, com destaque para o 1º CEB, que continua, no entanto, a ter o valor mais elevado.

O número médio de alunos por computador com ligação à internet, no ensino privado, decresceu em todos os níveis de ensino e ciclos de estudos, num período de 3 anos, mais acentuadamente no 2º CEB.

Confiança dos alunos na sua competência digital, com base no quadro DigComp. 2017/2018

Os alunos portugueses revelaram mais confiança nas suas competências digitais do que os seus pares da UE28.



Fonte: CNE, a partir de 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Portugal Country Report. Comissão Europeia, 2019

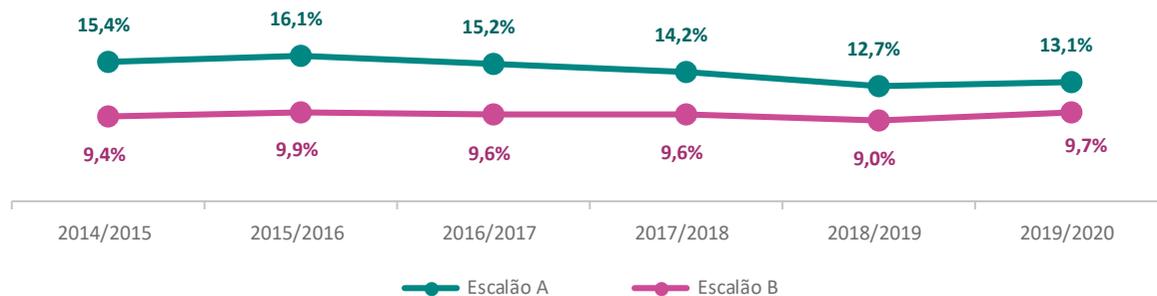
Equidade

- Em 2020, em contexto de pandemia, foram implementadas medidas para atenuar as desigualdades sociais e apoiar as famílias. Refira-se a mobilização de diversos apoios, a vários níveis, entre os quais o serviço de refeições para os alunos carenciados e para todos quantos necessitaram de frequentar a escola nas interrupções das atividades presenciais.
- A percentagem de crianças da educação pré-escolar abrangidas pela Ação Social Escolar (ASE) diminuiu a partir de 2015/2016 até 2018/2019 (menos 3,4 pp no escalão A e menos 0,4 pp no escalão B), sendo de registar um ligeiro aumento no ano letivo de 2019/2020, relativamente ao ano anterior.
- Desde 2011/2012, a proporção de alunos dos ensinos básico e secundário que beneficiam do escalão A da ASE é maior do que a dos que beneficiam do escalão B.
- Verifica-se uma tendência de diminuição da percentagem de alunos com ASE, na escolaridade obrigatória, desde o ano letivo de 2015/2016. Em 2019/2020, esse decréscimo representava menos 1,8 pp no escalão A e menos 0,7 pp no escalão B.
- Em 2019/2020, a maior percentagem de alunos com ASE ocorre no 2º CEB (37,6%), enquanto a menor se situa na educação pré-escolar (22,8%).
- No ensino básico, a diferença entre a percentagem de alunos que beneficiam do escalão A e a do Escalão B da ASE é menor no ensino geral do que nas outras ofertas, sendo essa diferença mais expressiva nos Programas Integrados de Educação e Formação, em todos os ciclos do ensino básico. O ensino secundário é o único nível de educação e ensino em que a percentagem de alunos que beneficiam do escalão B é maior do que aqueles que beneficiam do escalão A, como é o caso dos cursos científico-humanísticos (+ 1,8 pp) e dos cursos artísticos especializados, ainda que com menos expressão (+ 0,1 pp). No caso dos cursos profissionais, apesar da percentagem de alunos com escalão A ser maior (+ 1,0 pp), está muito próxima da proporção de alunos com o escalão B.
- Em 2019/2020, face ao ano letivo anterior, nas Regiões Autónomas, a percentagem de alunos abrangidos pela ASE diminuiu nos escalões I e II e aumentou nos escalões III e IV.
- Na Região Autónoma dos Açores (RAA), a proporção de alunos com escalão II da ASE é próxima da proporção dos que beneficiam do escalão I, que engloba os que necessitam de maior apoio.
- Na Região Autónoma da Madeira (RAM), a percentagem global de alunos com ASE diminuiu em 2019/2020, quando comparada com a percentagem ocorrida no ano anterior (- 0,6 pp) e é maior do que a observada no início da década (+ 9,3 pp).

- As percentagens de alunos estrangeiros que não frequentam PLNM são elevadas (>80%) em todos os níveis e ciclos de ensino, em 2019/2020, com destaque para o 1º CEB (> 98%).
- Em 2019/2020, os três países de origem mais representados, no que diz respeito aos alunos estrangeiros a frequentar PLNM, foram: Guiné-Bissau (10,3%), Nepal (10,1%) e Cabo Verde (9,1%).
- Entre as nacionalidades dos alunos que frequentaram PLNM no ensino secundário destacam-se o Nepal (15% da totalidade de alunos estrangeiros a frequentar PLNM no ensino secundário), Angola (10,3%) e, em terceira posição, tal como no ensino básico, Cabo Verde (8,9%).
- No ano letivo de 2019/2020, observa-se uma redução do número de alunos do ensino superior com bolsa relativamente ao ano letivo anterior (-3748 ou seja - 6,2% de bolseiros).
- Ao longo da década, observa-se que o ensino universitário possui maior percentagem de alunos bolseiros do que o ensino politécnico. No mesmo período, a maior percentagem de alunos bolseiros foi registada no ano letivo de 2016/2017.

Crianças da educação pré-escolar (%) abrangidas pela ASE, por escalão. Ensino público. Continente

Em 2019/2020 a percentagem de crianças com ASE aumentou nos escalões A e B, relativamente a 2018/2019, alterando a tendência de descida observada desde 2015/2016.

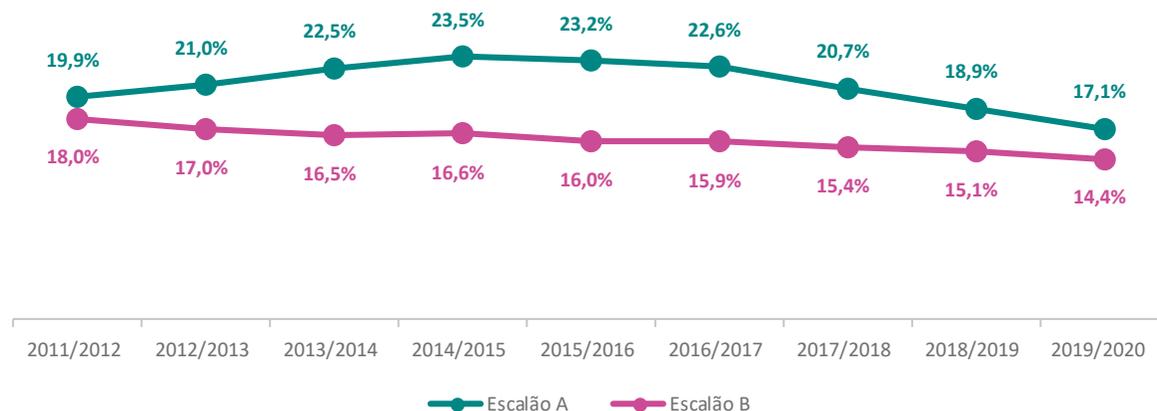


Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos dos ensinos básico e secundário abrangidos pela ASE (%), por escalão. Ensino público. Continente

Desde 2011/2012, a maior percentagem de alunos abrangidos pela ASE ocorreu em 2014/2015 e a menor no último ano em análise.

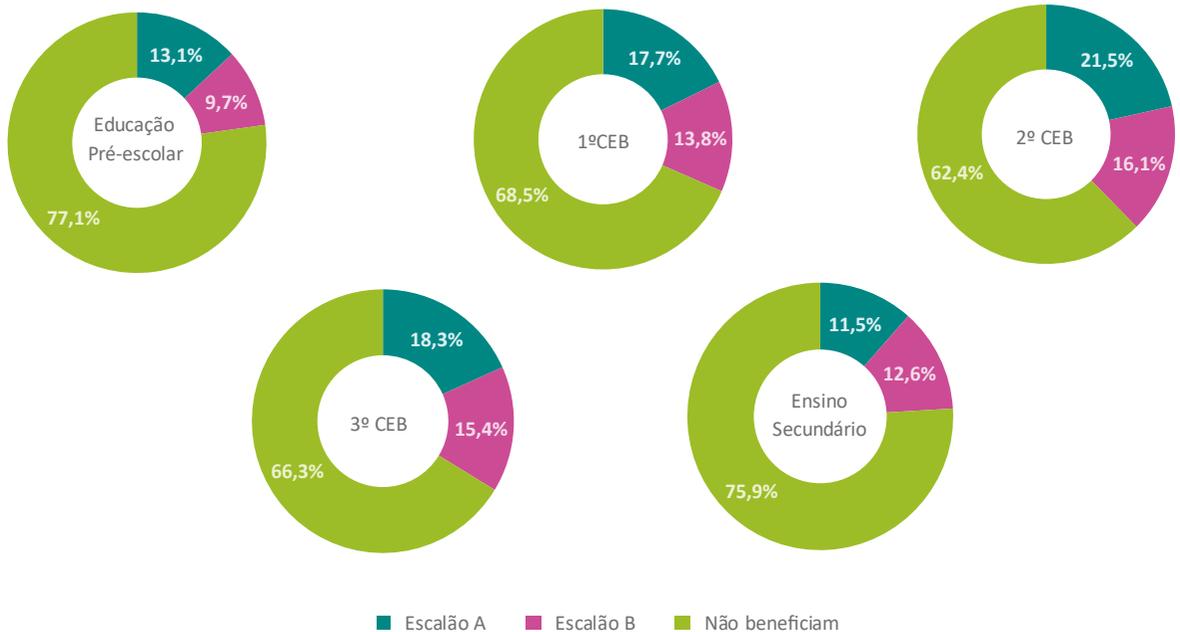


Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos abrangidos pela ASE (%), por nível de educação e ciclo de ensino e por escalão. Ensino público. Continente, 2019/2020

O 2º CEB é o ciclo de ensino com maior proporção de alunos com ASE, seguido pelo 3º CEB, pelo 1º CEB, pelo ensino secundário e, finalmente, pela educação pré-escolar.



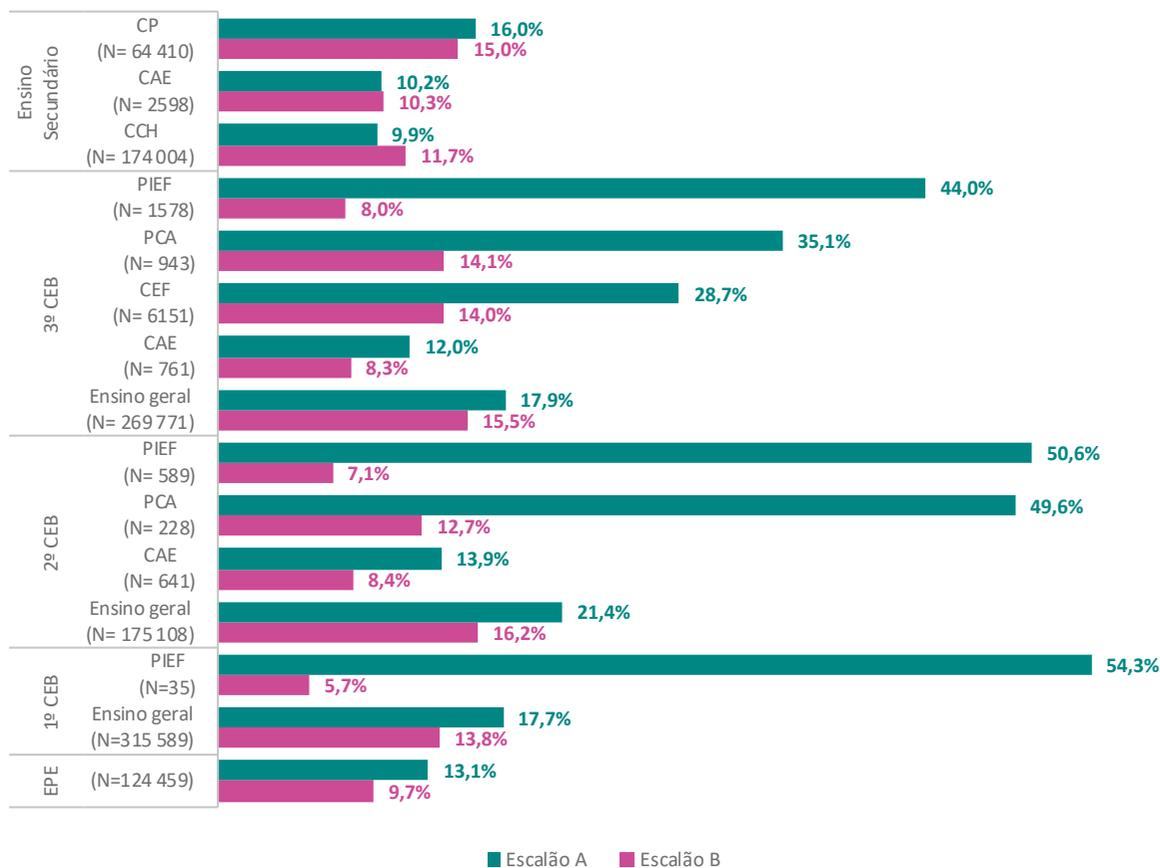
Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

A percentagem de não beneficiários da ASE na EPE engloba as situações desconhecidas (7,2%).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos abrangidos pela ASE (%), por nível de educação e ciclo de ensino, por oferta educativa e por escalão. Continente, 2019/2020

As outras ofertas de ensino registam maior proporção de alunos com ASE do que o ensino geral e do que os cursos científico-humanísticos, no caso do ensino secundário.



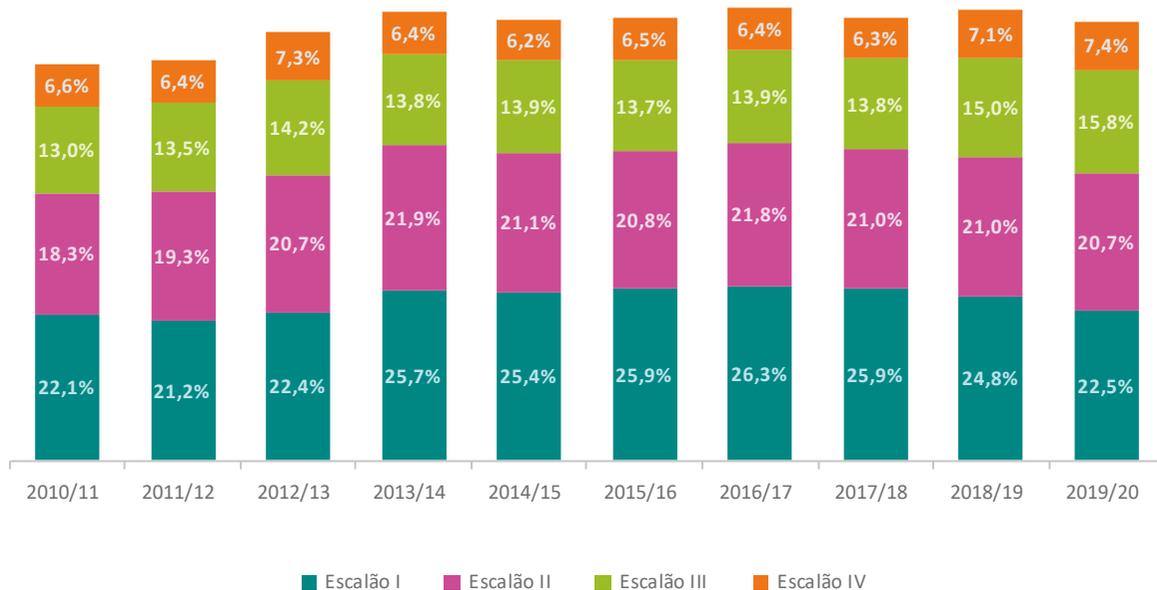
CAE – Cursos Artísticos Especializados; CCH – Cursos Científico-Humanísticos; CEF – Cursos de Educação e Formação; CP – Cursos Profissionais, PCA – Percursos Curriculares Alternativos; PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.

Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos abrangidos pela ASE (%), por escalão. Ensino público, RAA

Na última década, os dois primeiros anos letivos são os que apresentam menores percentagens de alunos com ASE na Região Autónoma dos Açores e 2016/2017 apresenta a maior. Em 2019/2020, a proporção de alunos abrangidos pela ASE diminuiu, verificando-se, no entanto, um aumento nos escalões III e IV.

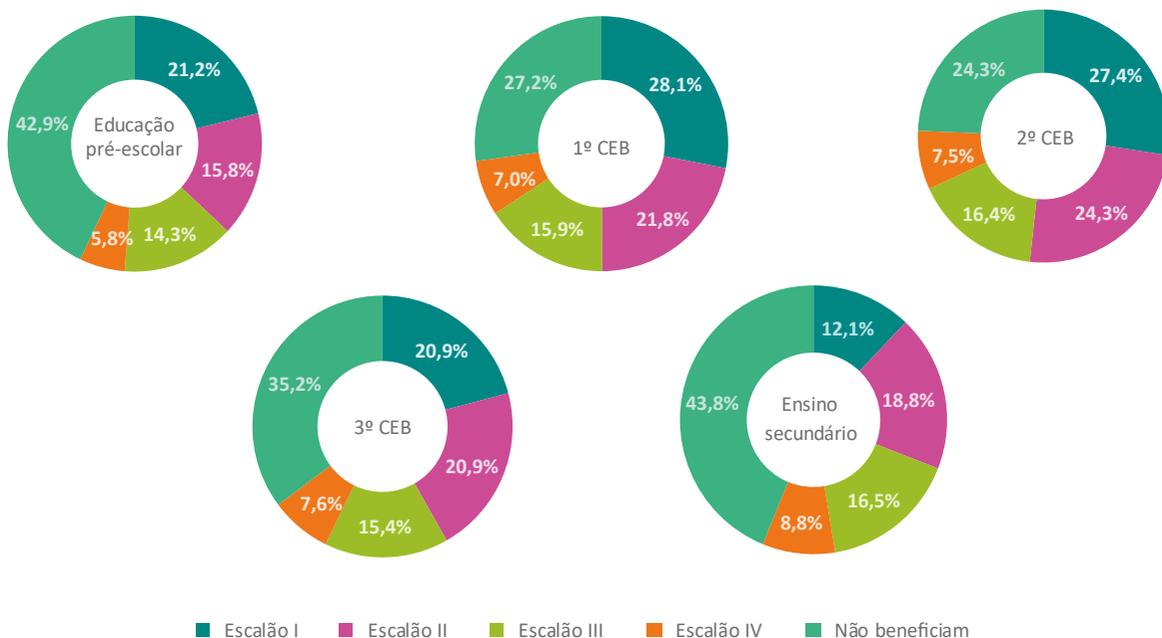


Na totalidade dos alunos não foram contabilizados os alunos matriculados no currículo PEREE.

Fonte: CNE, a partir de Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAA, 2021

Alunos beneficiários de ASE (%), por nível de educação e ciclo de ensino e por escalão. Ensino público. RAA, 2019/2020

Na RAA, tal como no Continente, é no 2º CEB que se observa a maior percentagem de alunos com ASE. A maior proporção ocorre no escalão I nos três primeiros níveis e ciclos de educação e ensino, no 3º CEB a proporção é igual nos escalões I e II. No ensino secundário é maior no escalão II.

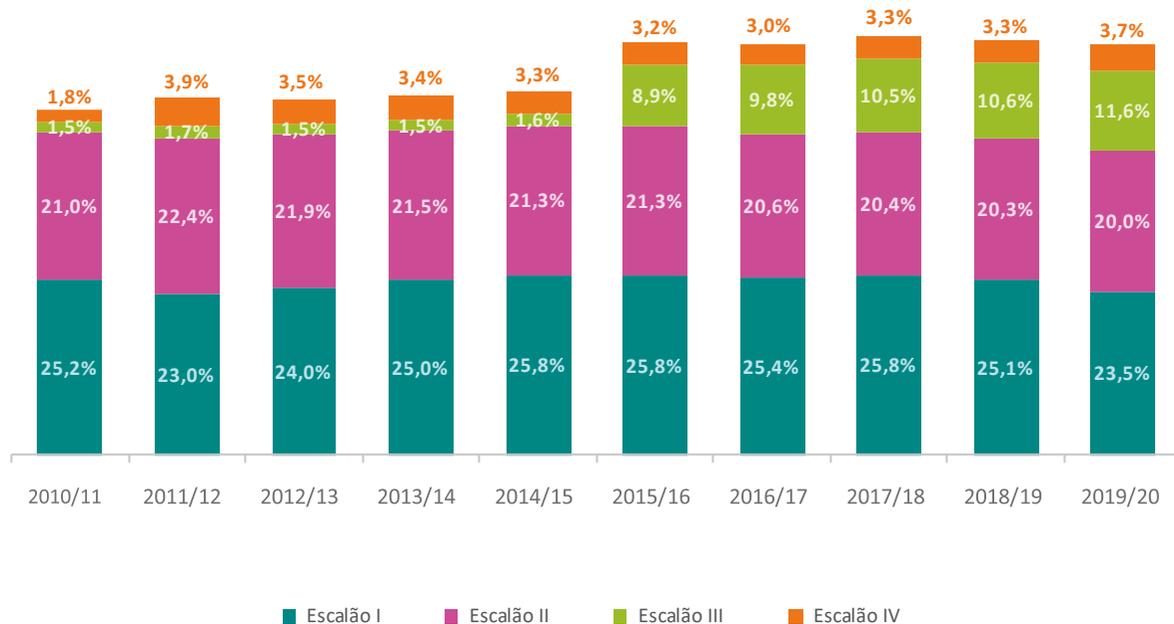


Na totalidade dos alunos não foram contabilizados os alunos matriculados no currículo PEREE.

Fonte: CNE, a partir de Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAA, 2021

Alunos abrangidos pela ASE (%), por escalão. RAM

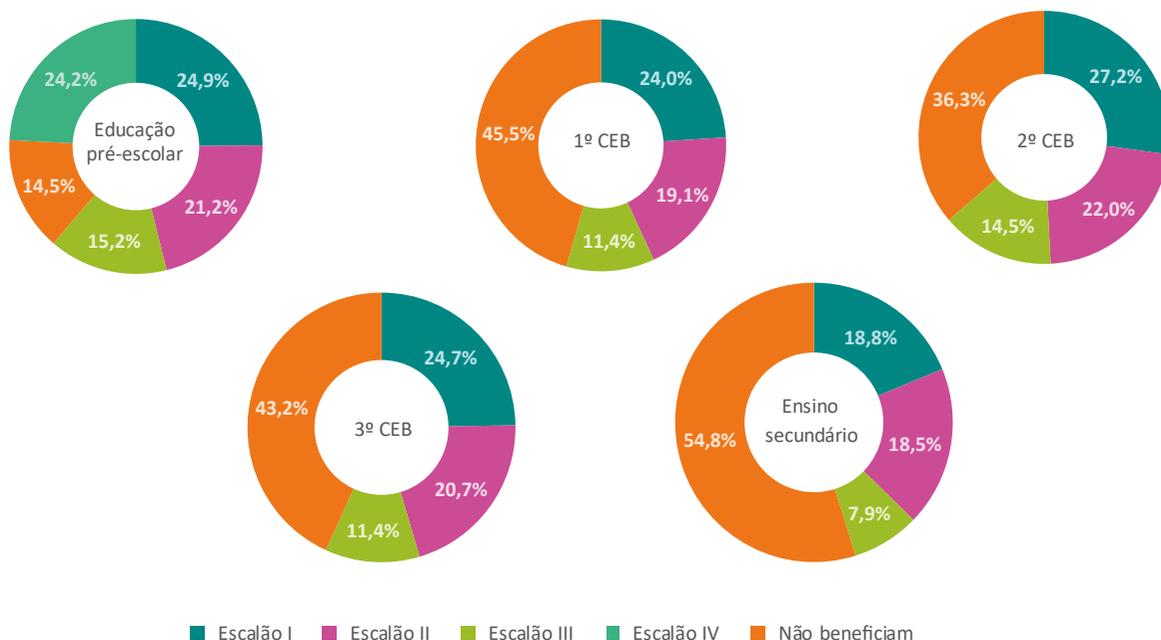
A percentagem global de alunos que beneficiam de ASE diminuiu no ano letivo de 2019/2020, na Região Autónoma da Madeira, apesar de ter aumentado no que diz respeito aos escalões III e IV.



Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2021

Alunos beneficiários de ASE (%), por nível de educação e ciclo de ensino e por escalão. Ensino público. RAM, 2019/2020

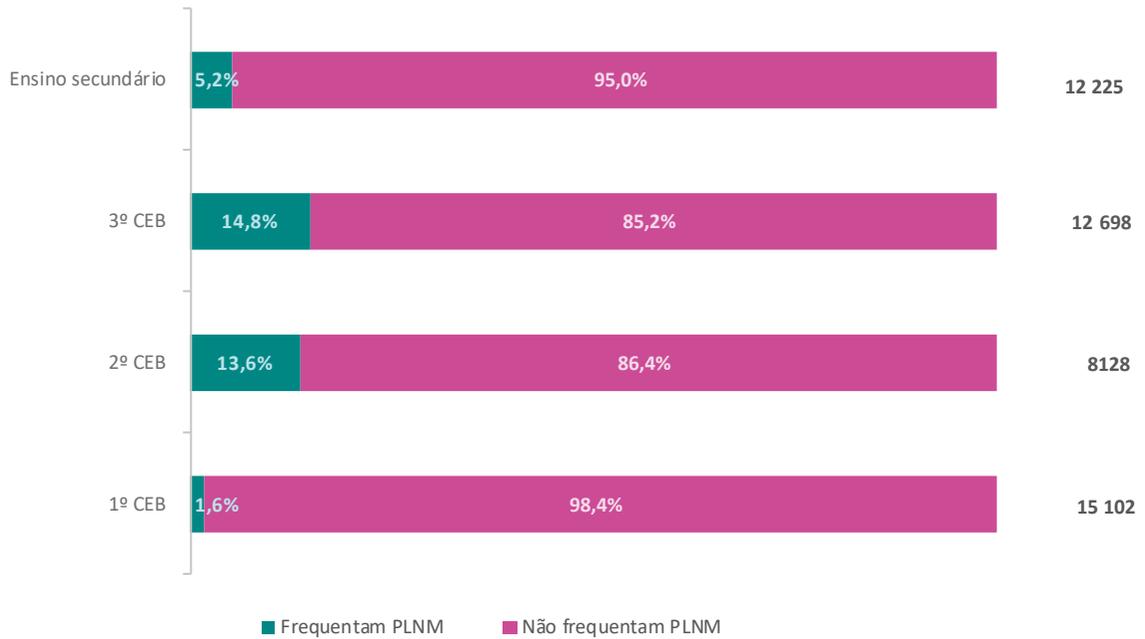
Na RAM, a maior percentagem de beneficiários da ASE observa-se na educação pré-escolar e a menor no ensino secundário, sendo o escalão I o que apresenta maior percentagem de alunos em todos os níveis de educação e ciclos de ensino.



Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2021

Alunos de nacionalidade estrangeira a frequentar PLNM (% e N^o), por nível e ciclo de ensino. Continente, 2019/2020

Os níveis e ciclos de ensino com as maiores percentagens de alunos a frequentar PLNM foram o 3^o CEB e o 2^o CEB.



Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME / Recenseamento escolar anual. Não foram contabilizados os alunos de nacionalidade brasileira.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos estrangeiros do ensino básico a frequentar PLNM (N^o), por nacionalidade. Continente, 2019/2020

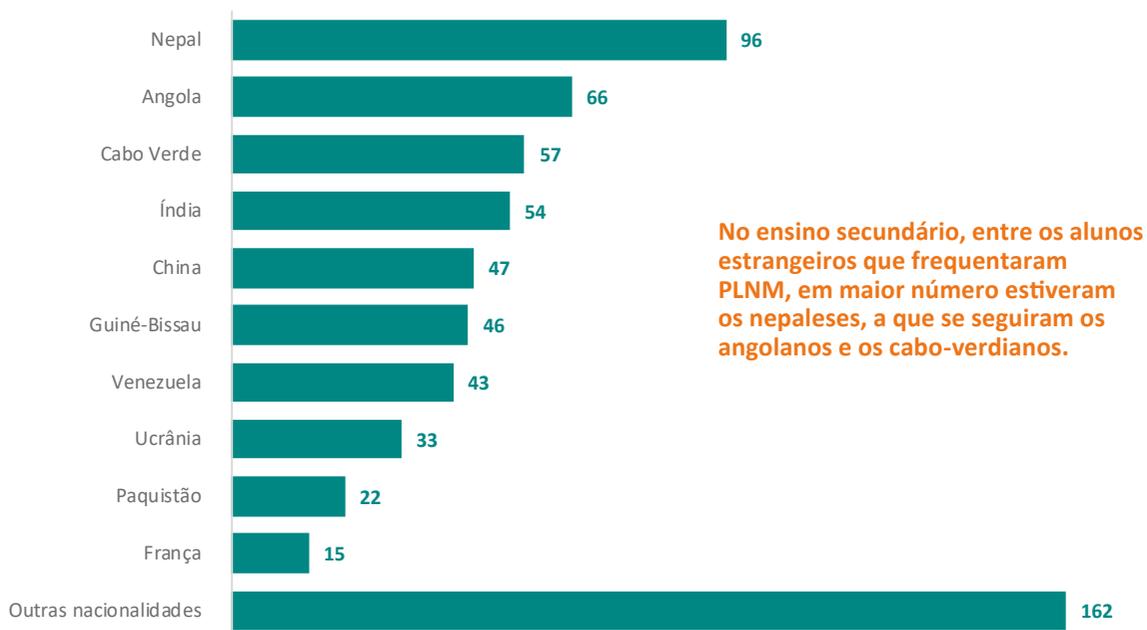


Entre as muitas nacionalidades de alunos que, no ensino básico, frequentaram PLNM, a guineense (Guiné-Bissau) foi a mais representada numericamente, seguida da nepalesa e da cabo-verdiana.

Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME / Recenseamento escolar anual.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Alunos estrangeiros do ensino secundário a frequentar PLNM (Nº), por nacionalidade. Continente, 2019/2020

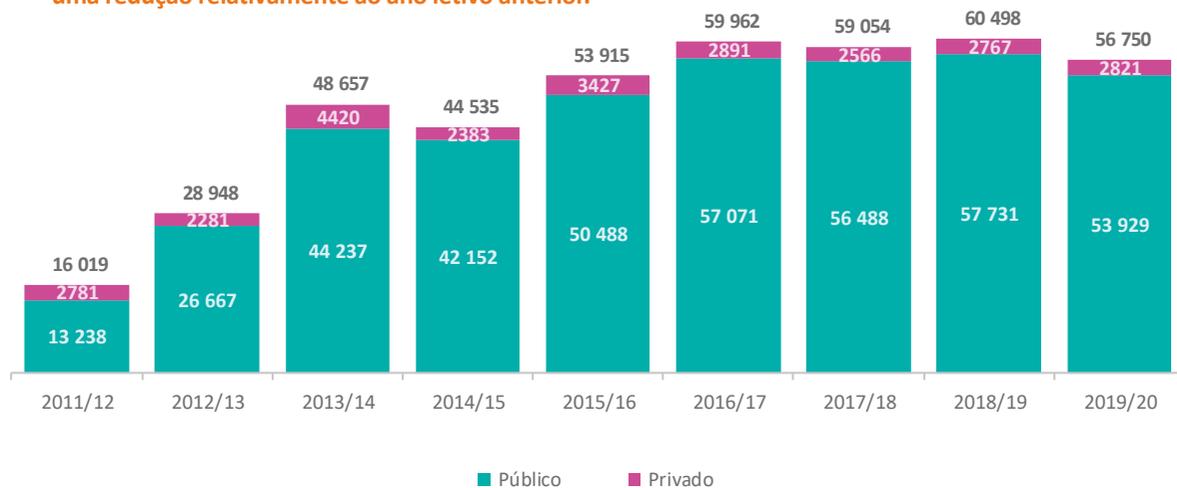


Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME / Recenseamento escolar anual.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Bolseiros do ensino superior (Nº), por natureza institucional. Portugal

Na década 2011-2020, o número de bolseiros no ensino superior aumenta, ainda que em 2019/2020 tenha havido uma redução relativamente ao ano letivo anterior.



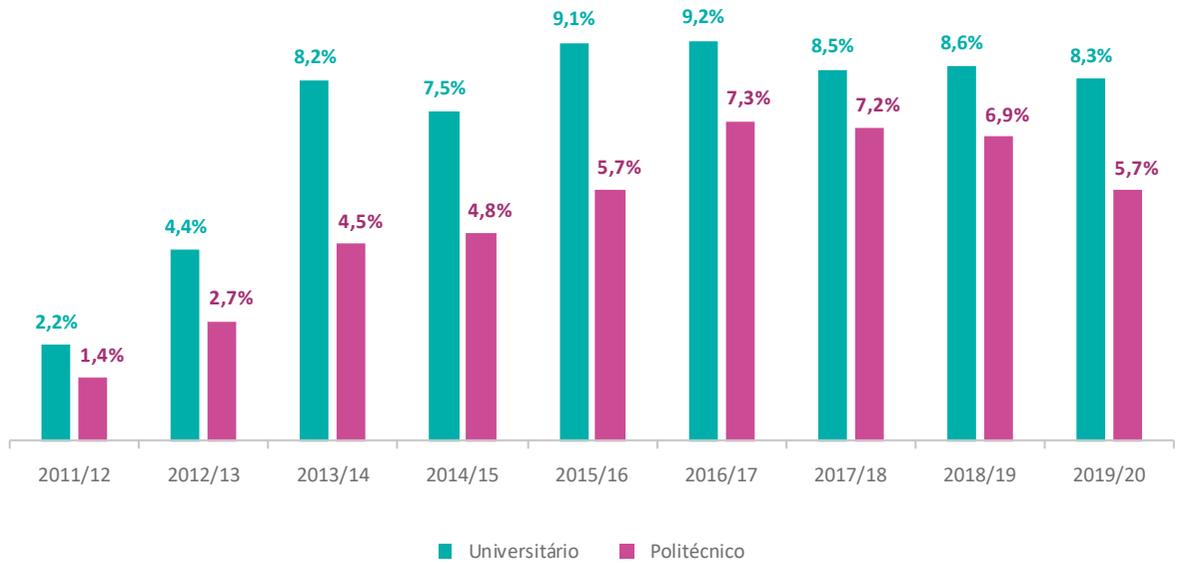
Estão contabilizados os bolseiros de ação social do ensino superior, os bolseiros da FCT, os bolseiros de outro estabelecimento nacional.

Não estão contabilizados os bolseiros de estabelecimento estrangeiro e os bolseiros do estabelecimento de ensino superior português (fora do âmbito da ação social do ensino superior).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021

Bolseiros do ensino superior (%), por subsistema de ensino. Portugal

Em 2016/2017, registou-se a maior percentagem de alunos bolseiros do ensino superior em Portugal. É no ensino universitário que ocorrem as maiores percentagens de alunos com bolsas de estudo.



Não estão incluídos os bolseiros da FCT.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2021





Educação em Tempo de Pandemia: Estudos do Conselho Nacional de Educação



Educação em tempo de pandemia

A pandemia causada pela COVID-19 interrompeu rotinas, questionou os vários atores sobre as suas práticas, veio dar visibilidade e agravar desigualdades educativas existentes. Mas também proporcionou um momento favorável à reflexão sobre a educação – as suas finalidades, os seus meios e intervenientes – e criou uma circunstância “particularmente favorável à modernização do sistema educativo e da escola” (Figueiredo, 2021). A suspensão abrupta das atividades letivas presenciais abalou os conceitos de escola e de escolarização hoje dominantes. A escola, já sujeita aos desafios das rápidas e profundas transformações sociais, políticas e económicas dos primeiros vinte anos do século XXI, foi confrontada com uma alteração invasiva do seu modo de organização e com a urgência de repensar as suas estratégias pedagógicas e as potencialidades da sua autonomia.

Foi este contexto que estimulou o Conselho Nacional de Educação a realizar dois estudos, entre 2020 e 2021, com o intuito de compreender os efeitos da pandemia na educação – desde a educação pré-escolar ao ensino superior – e, ainda, o de identificar respostas encontradas pelos atores no terreno – alunos, famílias, docentes, instituições de educação e ensino, parceiros das comunidades, administração local, regional e central – ao atenderem às alterações e diferenças espoletadas ou adensadas pelo encerramento dos estabelecimentos de educação e ensino, em março de 2020.

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação procurou construir um “olhar simultaneamente empenhado e independente” (Brederode Santos, 2021: 20) sobre alguns impactos da pandemia na educação, sobre a resiliência do sistema educativo para responder à imprevisibilidade e sobre os desafios que se colocam à educação num futuro próximo e no contexto de um mundo globalizado, assente na sociedade do conhecimento. Um mundo que é cada vez mais vulnerável a alterações climáticas e a fenómenos extremos, e que se transforma a várias velocidades, mas aceleradamente.

Os estudos

No primeiro estudo – *EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA | Problemas, respostas e desafios das escolas* – pretendeu-se identificar e compreender as principais dificuldades, estratégias e soluções encontradas para que as crianças e os jovens continuassem a aprender, na conjuntura do estado de emergência, decretado pelo Governo em março de 2020.

Através de um inquérito por questionário, dirigido aos diretores das escolas e aos professores com funções de coordenação, lançado em julho de 2020, no final do primeiro confinamento, o Conselho Nacional de Educação ouviu esses atores, não só sobre dificuldades e respostas, mas também sobre o que seria importante reter para o futuro da experiência disruptiva que vivenciaram, quer no âmbito da gestão e da organização escolar, quer no do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Conforme escreveu a Presidente do CNE na Introdução ao estudo:

Para o primeiro encerramento de escolas não houve preparação possível. O sistema educativo português teve que reagir, com as forças e os meios de que dispunha e que pôde inventar, para assegurar a continuidade educativa, numa experiência “ao vivo”. O que este estudo capta é esse momento irrepetível – um verdadeiro teste à resiliência do sistema. (CNE, 2021a: 28)

O segundo estudo – *EFEITOS DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO: Desigualdades e medidas de equidade* – analisa eventuais desigualdades na educação agravadas ou geradas pela crise pandémica da COVID-19 e abrange a educação básica, o ensino secundário e o ensino superior. Foi elaborado com o intuito de responder a um pedido da Assembleia da República para identificar os efeitos da COVID-19 na educação, em particular, no que toca ao agravamento das desigualdades educativas e das desigualdades sociais e económicas associadas e, assim, contribuir para um desenho de políticas públicas de educação capazes de responder aos desafios originados pela pandemia.

Planos e áreas de impacto da pandemia na educação

Os efeitos da pandemia fizeram-se sentir nos indivíduos, nas instituições e nos sistemas que os governam, em vários domínios da sociedade. O caso da educação não foi diferente. O confinamento, o encerramento dos estabelecimentos de educação e ensino, e todas as decisões daí decorrentes, afetaram alunos (e suas famílias), instituições de educação e ensino (básico, secundário e superior) e o sistema educativo.

Os alunos foram afetados tanto em termos de equidade – por exemplo, no que respeita ao acesso a infraestruturas e equipamentos digitais e às competências de uso dessas tecnologias –; quanto em termos de qualidade dos resultados – bem-estar, aprendizagens e desempenho – ou da sua preparação para alcançarem o seu máximo potencial no futuro.

Também as instituições foram confrontadas com a necessidade de responder rapidamente e com a sua capacidade para implementar melhorias ajustadas aos desafios da pandemia. Tiveram ainda de montar mecanismos de avaliação e monitorização das estratégias postas em prática a fim de manter o serviço educativo e possibilitar que todos continuassem a aprender.

O sistema educativo português teve de (re)equacionar medidas de política educativa, com efeitos, nomeadamente, em termos da governança e do financiamento. Medidas que contemplaram vários domínios – acesso a recursos digitais, funcionamento das escolas de acolhimento, garantia do apoio aos alunos e estudantes com necessidades específicas, disponibilização gratuita de recursos educativos *online*, reforço da formação de professores, produção de documentos de apoio às escolas, ou ainda, apoio socioemocional e promoção do bem-estar – e foram executadas a vários níveis de decisão – governo, escolas, autarquias e outras entidades.

Equidade e qualidade dos resultados, estratégias de melhoria/adaptação das instituições, avaliação dessas estratégias e dos seus resultados, governança e financiamento dos sistemas educativos são tidos como as alavancas das políticas que sustentam melhorias na educação (OCDE, 2021). Assim, os três planos de afetação mencionados – individual, institucional e sistémico – tiveram de ser considerados, tanto ao examinar os desafios que se ergueram na educação, face às regras de saúde pública exigidas pela COVID-19, como ao acionar os mecanismos e agentes para lhes responder.

A preocupação com as aprendizagens e com a sua avaliação, o agravamento das desigualdades, o risco de abandono, bem como a procura de estratégias para minimizar eventuais impactos negativos do recurso ao ensino a distância tomaram conta da vida das escolas e das instituições de ensino superior, professores e famílias, para além de muitas outras entidades. De igual modo, emergiu a importância das instituições escolares e de ensino, dos profissionais que as integram e do ensino presencial. Não apenas relevando a função primordial como locais de ensino e aprendizagem, mas também como espaços de socialização e de proteção, garantindo a segurança e o bem-estar de crianças e jovens, sobretudo dos que estão em risco e dos socialmente mais desfavorecidos.

Apesar dos esforços feitos para garantir a continuidade das aprendizagens, muitos estudos, que têm sido desenvolvidos, a nível nacional e internacional, realçam como impactos mais significativos da COVID-19 na educação, os seguintes:

- Retrocesso na escolarização das populações e o aumento do risco de abandono escolar – o revés que o encerramento das escolas pode ter causado no esforço mundial de escolarização das populações mais desfavorecidas e das raparigas é uma das preocupações notadas por várias organizações.

- Acentuação das desigualdades educativas – a perspectiva de que eventuais perdas nas aprendizagens terão exacerbado as desigualdades educativas, não só no que respeita às aprendizagens imediatas, mas também aos percursos escolares dos alunos e dos estudantes, chama a atenção para a necessidade de os sistemas educativos se empenharem na recuperação dessas disparidades.
- Alterações no desenvolvimento socioemocional e na saúde mental – a noção de que nem todas as crianças e jovens viveram o confinamento e o distanciamento da escola da mesma forma conduziu a preocupações sobre o seu equilíbrio socioemocional e sobre a sua saúde mental.
- Redução do financiamento da educação – a diminuição de riqueza provocada pelo impacto da COVID-19 nas economias de todo o mundo afetou a disponibilidade financeira dos Estados e das famílias e, em função das prioridades que vierem a ser estabelecidas por uns e por outras, pode significar uma diminuição na fatia dos orçamentos destinada à educação.

O recurso ao ensino remoto de emergência e a imposição de períodos longos de confinamento alteraram as condições e os espaços de aprendizagem, dando visibilidade a diferenças entre alunos, instituições de educação e ensino, regiões, países. Em países muito desiguais, como é o caso de Portugal, nomeadamente em termos socioeconómicos, a questão do agravamento das desigualdades colocou-se com maior acuidade, dada a quebra de rendimento de muitas famílias durante a crise pandémica.

As desigualdades pré-existent impuseram desafios acrescidos a crianças e jovens de contextos familiares mais desfavorecidos. Confinados em habitações muitas vezes sobrelotadas e sem um espaço tranquilo para estudar, houve também os que não tinham equipamentos tecnológicos ou ligação à internet, ou ainda competências digitais, que lhes permitissem, mesmo a distância, prosseguir as aprendizagens e manter o contacto com os seus professores e os seus pares. Acrescem os alunos de famílias imigrantes, com pouco domínio da língua portuguesa, os de famílias monoparentais ou numerosas, que correm maior risco de pobreza, e as crianças e jovens com condições específicas.

Tendo em vista a superação do impacto da crise pandémica na educação, as organizações internacionais investiram na elaboração de quadros de referência e de recomendações dirigidos ao desenho de políticas educativas. Esses documentos estabelecem a equidade e a eficácia como princípios orientadores da recuperação, e a resiliência como uma característica a desenvolver nos sistemas educativos, de modo a estarem mais bem preparados para suportar novas crises.

Ensino e avaliação

A mudança da sala de aula de um espaço físico tangível e obrigatoriamente síncrono, para um espaço virtual, com vários planos de concretização – somatório dos planos individuais de alunos e professores – e mediados pela tecnologia, exigiu respostas pedagógicas, didáticas e recursos que a maior parte dos professores não dominava ou nem sequer imaginava ter de vir a mobilizar. A construção das oportunidades de aprendizagem foi, por isso, uma das grandes áreas de impacto da COVID-19 na educação, independentemente do nível de educação e ensino.

Desde a escolha dos conteúdos a abordar ao tipo de tarefas a propor ou aos meios digitais mais adequados, mas também disponíveis e conhecidos, os docentes e os departamentos pedagógicos tiveram de fazer escolhas diferentes das que eram habituais na maior parte das situações anteriores à pandemia. Por exemplo, foram procurar inspiração nas modalidades de *e-learning* ou *b-learning* que muitos não dominavam; tiveram de apelar às suas competências digitais ao utilizar interfaces de comunicação a distância e de procurar entre o seu repertório as melhores estratégias para avaliar as aprendizagens dos alunos. Tudo isto, se não transformou o ensino e a avaliação, pelo menos levantou muitas questões sobre como ensinar e avaliar.

Algumas dessas questões foram equacionadas no plano das opções pedagógicas e metodológicas individuais dos educadores e professores. Outras foram observadas no plano das organizações, como as que dizem respeito ao suporte e formação que cada instituição de educação e ensino estava preparada para oferecer aos seus docentes. Outras, ainda, foram colocadas no plano sistémico, por exemplo, as relacionadas com vulnerabilidade *versus* resiliência do sistema educativo face a uma situação disruptiva do *status quo*.

Na educação básica e no ensino secundário, no período correspondente ao primeiro confinamento (2020), registaram-se diferenças metodológicas na configuração das situações de aprendizagem: “um grupo de professores (cerca de 25%) demonstrou competência, conhecimento ou experiência que lhe permitiu fazer uso de metodologias próximas das adequadas ao ensino a distância, enquanto a maior parte optou por métodos e recursos educativos semelhantes aos utilizados no ensino presencial.” (CNE, 2021b: 22).

Ainda nos níveis da educação básica e do ensino secundário, o estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação mostra que a generalidade dos docentes mobilizou uma ampla diversidade de recursos, digitais e não digitais, alguns semelhantes aos utilizados no ensino presencial, de que são exemplos “fichas de trabalho (79%), vídeos (76%) e páginas da *internet* (72%), a par de apontamentos elaborados pelo professor (71%) ou de apresentações em *PowerPoint* (70%), ou ainda dos manuais escolares (68%).” (CNE, 2021a: 21). Houve, contudo, outros professores, menos (cerca de 29%), que “utilizaram com regularidade ferramentas para a criação de recursos educativos digitais (p. ex., Padlet, Kahoot, Quizizz, PiktoChart)” (CNE, 2021a: 21). Mas, todos, ou quase todos, utilizaram plataformas de ensino a distância para continuarem a trabalhar com os seus alunos.

No ensino superior, “as alterações no processo de ensino-aprendizagem depararam-se com dificuldades estruturais existentes em Portugal face aos novos desenvolvimentos tecnológicos e à crescente digitalização.” (CNE, 2021b: 24). Situação que, não sendo exclusiva deste nível de ensino, parece ter constituído um constrangimento substancial: “Houve dificuldades neste processo [ensino-aprendizagem], principalmente porque as competências digitais, os equipamentos informáticos e o acesso à *Internet* não estão generalizados na população portuguesa.” (CNE, 2021b: 24).

O impacto da pandemia nos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação na educação terciária foi claramente visível, mas assistiu-se a um esforço de adaptação e transformação das práticas, conforme testemunharam responsáveis das instituições de ensino superior:

Como forma de adaptarem a sua docência aos processos de ensino-aprendizagem e avaliação em ambiente virtual, os líderes institucionais afirmaram ter-se notado, na maioria dos docentes, uma preocupação em modificar, alterar, substituir por completo os seus instrumentos tradicionais de trabalho e de utilização nas aulas; existe uma nova dinâmica que, designadamente em determinadas UC [Unidades Curriculares], será mais fácil de acontecer do que noutras. (CNE, 2021b: 177)

Apesar dos constrangimentos no acesso às tecnologias sentidos no ensino superior, a experiência do primeiro confinamento, em 2020, influenciou as opções tomadas no ano letivo seguinte:

Trabalharam-se os novos programas de estudos para acreditação, o *b-learning*, modalidades de ensino-aprendizagem que, estando presentes de forma mais ou menos avulsa, passarão a ser mais concretizadas dum modo intencional, introduzindo-se, por exemplo, nos programas de estudos aprovados no ano letivo de 2020/2021, uma carga significativa de ensino à distância. (CNE, 2021b: 177)

No que respeita à avaliação, no ensino básico e no ensino secundário, de acordo com o estudo do CNE, “as metodologias de avaliação interna das aprendizagens seguidas durante o ensino remoto de emergência parecem não ter sujeitado os alunos a maiores ou mais evidentes distinções do que no ensino presencial.” (CNE, 2021b: 23). A avaliação das aprendizagens é uma área em que estão identificadas fragilidades na formação e na utilização de alguns métodos e instrumentos por parte dos docentes e a “situação de ensino a distância espelhou algumas dificuldades já existentes na área da avaliação (...)” (CNE, 2021b: 23). Contudo, os professores compreenderam a necessidade de fazer adaptações durante o ensino remoto de emergência e executaram-nas:

Dezasseis em cada vinte professores alteraram as metodologias de avaliação. A mudança das formas de recolha da informação foi a mais frequente (realizada por 50% dos docentes). O redirecionamento da finalidade da avaliação para a sua vertente formativa foi assinalado por 31% dos professores e a revisão dos critérios de avaliação por 26%. (CNE, 2021a: 21)

No ensino superior, também houve necessidade de introduzir um conjunto alargado de alterações à avaliação. Umas são de natureza administrativa: por exemplo, “Foi permitido que os estudantes tivessem acesso à época especial a partir do ano letivo de 2020/2021, quer relativamente às UC do 1.º semestre, quer às do 2.º semestre.” (CNE, 2021b: 177). Outras dizem respeito a métodos, validade e confiança:

Uma preocupação sinalizada por várias IES [Instituições de Ensino Superior] prende-se com a questão da fraude e os receios de que esta pudesse, eventualmente, ser potenciada neste novo modelo avaliativo. Estas preocupações decorrem particularmente do desconhecimento e da escassa adaptação a novos formatos. Assim, este problema parece ter maior incidência ao nível das avaliações tradicionais e nos casos em que os docentes não se foram adaptando, havendo uma mera transposição do formato presencial para o contexto digital. (CNE, 2021b: 177)

As restrições impostas pela COVID-19 tiveram impacto imediato nas práticas de ensino e de avaliação, quanto mais não fosse pela transformação do ambiente de aprendizagem devida à distância física entre estudantes e docentes e à sua mediação por tecnologias digitais. Também as alterações descritas, ainda que limitadas no tempo, são manifestações evidentes desse impacto e consubstanciam eventuais modificações nas práticas.

Além do referido, existe outro tipo de impacto no ensino e na avaliação, menos direto, que reside no influxo que as experiências vivenciadas durante a pandemia podem vir a ter no futuro. Os estudos do Conselho Nacional de Educação evidenciam que o ano de 2020 foi um momento de reflexão sobre as formas de ensinar e de avaliar, tanto no ensino básico e secundário quanto no ensino superior. Evidenciam ainda que este período especial voltou a colocar na agenda as questões e as diretrizes europeias sobre o digital na educação e reavivou alguns desafios que se colocam à escola do futuro, nomeadamente, o da inclusão das tecnologias digitais e o da extensão da escola ou das instituições de ensino superior às modalidades a distância (Figueiredo, 2021).

Apesar do seu caráter efêmero¹, o ensino remoto de emergência foi um ensaio para muitos professores da educação básica e do ensino secundário sobre as potencialidades dos recursos digitais e trouxe ao debate novas formas de ensino; além de relembrar a importância da adequação das oportunidades de aprendizagem às necessidades individuais e específicas dos alunos, do trabalho autónomo e da responsabilidade dos alunos na sua aprendizagem (CNE, 2021a) e, ainda, de suscitar a reflexão sobre a avaliação das aprendizagens, mais precisamente sobre “a pertinência da sua finalidade formativa e sobre a diversidade e a especificidade das técnicas e dos instrumentos que podem ser utilizados” (CNE, 2021b: 23).

A experiência vivida durante a pandemia foi igualmente reconhecida pelos líderes das instituições de ensino superior como potencial “catalisador de inovação no sistema de ensino superior, quer a nível da oferta formativa, quer dos modelos pedagógicos a adotar no futuro” (CNE, 2021b: 26). Os mesmos responsáveis equacionam mudanças para o futuro que abrangem, além do modelo de ensino-aprendizagem, a gestão e a flexibilidade curriculares, nomeadamente,

(...) através da oferta de um maior número de unidades curriculares (UC) de opção, de banda larga, ligadas não apenas à formação técnico-científica dos estudantes, mas, igualmente, apresentando, nos vários planos de estudos, opções relacionadas com a formação, por exemplo, em áreas como a cultura e as artes. (CNE, 2021b: 26)

Ao mesmo tempo, o ensino remoto de emergência (1) reforçou a importância do regime presencial – ainda que, como preconizaram responsáveis das instituições de ensino superior, “este terá, certamente, contornos distintos daquele que existia antes de 2020.” (CNE, 2021b: 177); (2) pôs em evidência o contributo que as tecnologias podem dar à transformação das práticas educativas e (3) alertou para que “A abordagem das TIC não poderá resumir-se à exploração instrumental dos equipamentos (...)” (CNE, 2021a: 21).

Foram mostrados caminhos, exploradas possibilidades, cuja apropriação pelos profissionais, aliada à predisposição nascida da necessidade vivida recentemente, pode vir a consubstanciar mudança e inovação das práticas de ensino e de avaliação. A receptividade dos docentes, as suas competências digitais e pedagógicas, assim como a disponibilidade de equipamentos e infraestruturas são condições fundamentais à sua concretização.

Aprendizagens

Na observação dos efeitos da COVID-19 na educação, a aprendizagem é uma zona de impacto de importância maior. Análises que se debruçam sobre se os alunos aprenderam, o que aprenderam, com que profundidade e apropriação confluem na compreensão de quanto e como o ensino remoto de emergência afetou a preparação dos alunos para o futuro.

Como ponto prévio, não é demais salientar que aquilo que os alunos realmente aprenderam foi afetado por diversas variáveis. Dessas, umas estão relacionadas, desde logo, com o acesso à escola e ao ensino, no seu novo formato – digital.

Na educação básica e no ensino secundário, as variações no acesso aos recursos tecnológicos influenciaram o impacto do encerramento dos estabelecimentos escolares na aprendizagem. “Apesar da convergência de esforços para manter ‘todos’ ligados à escola, houve alunos cujo acesso às oportunidades de aprendizagem foi condicionado durante o primeiro confinamento.” (CNE, 2021b: 22), verificando-se que “Tendencialmente, eram alunos oriundos de meios mais desfavorecidos, frequentavam escolas em grandes cidades ou em zonas suburbanas na periferia de grandes aglomerados urbanos.” (CNE, 2021b: 22).

O acesso à tecnologia atingiu também o ensino superior, onde, uma vez resolvida a migração dos processos de ensino-aprendizagem para o formato *online*, a grande preocupação foi a “garantia de que todos os estudantes possuíam as condições necessárias para acompanhar as aulas através de um computador e de um sinal de *Internet*.” (CNE, 2021b: 25). No entanto, “Neste domínio, confirmou-se que o ensino não presencial teve claras desvantagens relativamente ao ensino presencial,

¹ O E@D – sigla utilizada para identificar o ensino a distância durante a pandemia – perfila-se como ensino remoto de emergência, caracterizando-se: (a) por uma mudança temporária da forma de prover a educação, devida a uma situação de crise; (b) pela utilização de soluções totalmente remotas ou híbridas de concretização do ensino que, noutras circunstâncias, e uma vez terminada a crise, são desenvolvidas presencialmente (CNE, 2021a: 49).

desde logo pelo facto de os estudantes terem condições desiguais no acesso a este tipo de ensino.”, especialmente, porque foi detetado “um número ainda considerável de estudantes sem computador ou mecanismos tecnológicos para acompanharem o ensino à distância.” (CNE, 2021b: 25).

Outras variáveis que mediaram o impacto das circunstâncias ditadas pela COVID-19 na aprendizagem trouxeram à contabilização dos efeitos a competência do formato digital do ensino para gerar as aprendizagens desejadas e a medida em que este formato serviu de modo (des)igual vários propósitos e sujeitos. Note-se, por exemplo, que no ensino não superior,

Nas ofertas com forte componente performativa, do ensino profissional e do ensino artístico especializado, são de assinalar desigualdades entre os alunos que as frequentaram durante a crise pandémica e os que o fizeram em anos anteriores, especialmente no que respeita às oportunidades para aprender em contexto real de trabalho. (CNE, 2021b: 22)

Este efeito também foi sentido no ensino superior, nos programas de estudos e unidades curriculares (UC) de teor mais prático:

(...) estágios curriculares e de UC laboratoriais, que implicavam o manuseamento de instrumentos em contexto laboratorial, são exemplos de áreas com dificuldades acrescidas do ponto de vista da aprendizagem. Foram, igualmente, sentidas sérias dificuldades ao nível dos estágios curriculares, porque as instituições de acolhimento, em particular, as instituições da área da saúde, foram muito restritivas na continuação dos estágios clínicos ou no acolhimento de novos estagiários, o que obstou a que muitos estágios fossem cumpridos no tempo previsto. (CNE, 2021b: 177)

Salienta-se ainda que na educação básica, foi mais difícil aprender a distância do que presencialmente, sobretudo para as crianças mais novas; o que leva a crer que o formato digital, descontadas as variações na sua implementação, não serviu a todos de igual modo. Apesar de as opiniões dos professores que participaram no estudo do CNE, em 2020, logo após o primeiro confinamento, se dividirem, meio por meio, sobre se o ensino remoto de emergência tinha comprometido, ou não, a consecução das aprendizagens, assinala-se que a maioria está de acordo quanto ao acréscimo de dificuldades que este formato de ensino causou: “70% dos professores notaram o aumento das dificuldades de aprendizagem, sobretudo no 1º CEB (76%)” (CNE 2021b: 23).

Um terceiro conjunto de variáveis capazes de afetar as aprendizagens realizadas durante a pandemia diz respeito à abrangência e à seleção de conteúdos programáticos abordados. Aspeto mais sensível nos ensinos básico e secundário, em que a discussão remete para o plano sistémico, do cumprimento dos programas nacionais, enquanto no ensino superior, essa mesma discussão remete para o plano institucional, dada a variedade de programas de estudos e o facto de estes serem específicos das instituições de ensino superior. Em 2020, “O contexto do ensino remoto não facilitou o cumprimento dos programas”, no entendimento da maior parte dos professores (78%) (CNE, 2021a). Se no ensino secundário o alinhamento com o que estava previsto, antes da interrupção das atividades letivas presenciais, foi mantido com maior incidência, já no 1º CEB a manutenção das planificações foi muito pouco frequente (CNE, 2021a).

Contudo, “Apesar de se registarem diferenças quanto à abrangência dos temas abordados, no final do primeiro confinamento, decorrentes das opções curriculares de cada escola, entre outros aspetos, a tendência foi de salvaguardar a consecução das aprendizagens essenciais.” (CNE, 2021b: 22).

Os impactos descritos sobre as variáveis enunciadas levam a crer que “Nem todos os alunos terão atingido os objetivos de aprendizagem previstos nem na mesma proporção.” (CNE, 2021b: 23). “O mesmo se depreende dos resultados apurados em testes de avaliação externa para diagnóstico das aprendizagens, aplicados em janeiro de 2021”, pelo IAVE (CNE, 2021b: 23). Embora não tenha sido apurada a relação direta destes resultados com os efeitos da pandemia, foram mostradas fragilidades nas aprendizagens em matemática, literacia de leitura e da informação e literacia científica, a que é importante atender.

Olhando para 2020, foi muitas vezes colocada a questão “Terá a pandemia afetado a preparação das crianças e dos jovens, vindo a condicionar a sua capacidade para alcançarem o seu máximo potencial no futuro?”. Em Portugal, os dados mostram que,

Apesar da pandemia, os indicadores relativos à conclusão da escolaridade obrigatória e ao acesso ao ensino superior revelaram-se positivos. Seguindo a tendência da última década, em 2019/2020 registaram-se um aumento gradual da taxa de conclusão e um decréscimo da taxa de retenção nos ensinos básico e secundário. No que respeita ao acesso ao ensino superior, verificou-se um aumento do número de candidaturas dos alunos que concluíram o ensino secundário em 2019/2020 e 2020/2021. (CNE, 2021b: 23)

No entanto, a preocupação com o abandono escolar e o espetro de eventuais recaídas nos números, que marcavam uma evolução positiva dos indicadores de escolarização da população portuguesa nos últimos anos, estiveram sempre presentes. Nos ensinos básico e secundário,

O risco de abandono esteve presente nas preocupações de diretores e professores. Cerca de metade dos professores e diretores, inquiridos no final do primeiro confinamento, considerou que o encerramento das escolas aumentou o risco de abandono escolar. (CNE, 2021b: 23)

e foi mais evidente para as populações mais vulneráveis:

Por exemplo, em escolas localizadas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, com índices mais elevados de pobreza e de exclusão social, o risco de abandono escolar foi considerado grave ou muito grave, pelos diretores. Nessas escolas, entre os alunos, 50% ou mais têm Ação Social Escolar, mais de 10% têm Português Língua Não Materna, mais de 10% têm Necessidades Específicas e mais de 2% não participaram nas atividades escolares, durante o primeiro período de encerramento das escolas. (CNE, 2021b: 23)

Também no ensino superior, os efeitos da pandemia não se repercutiram de igual modo em todos os estudantes. Foram os grupos tradicionalmente mais vulneráveis que reportaram dificuldades acrescidas: “(...) destacam-se, de modo particular, os estudantes em programas de mobilidade, os estudantes deslocados, os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e alguns grupos de estudantes internacionais.” (CNE, 2021b: 25). Já os estudantes bolseiros não foram tão afetados pela pandemia, pois continuaram a receber os apoios previstos, “(...) devido à sua identificação no sistema e à existência de mecanismos de apoio previamente consolidados.” (CNE, 2021b: 25).

Num dos estudos que realizou para compreender os impactos da pandemia, o Conselho Nacional de Educação reitera a noção de que “(...) em alguns casos, ainda pode ser prematuro fazer um retrato aprofundado dos impactos que a pandemia teve, e de que muitos dados carecem não só de análise mais extensa, mais detalhada, mas também mais distanciada (...)” (CNE, 2021b: 35). Esta salvaguarda aplica-se particularmente à verificação do impacto da crise pandémica nas aprendizagens e na capacidade dos jovens para atingirem o seu máximo potencial, pelo que só com tempo e mais dados se poderá compreender a extensão desse impacto.

No entanto, outros efeitos, como a maior suscetibilidade face ao ensino a distância das crianças mais novas ou dos jovens que frequentavam cursos com forte componente performativa ou prática, e a possibilidade de algumas das suas aprendizagens terem sido comprometidas no período de confinamento, foram já identificados como impactos diretos ou colaterais das alterações exigidas pela pandemia. Sobre esses é possível atuar, atendendo aos diagnósticos entretanto realizados, tanto pelos serviços dos ministérios envolvidos como pelas próprias instituições escolares ou do ensino superior.

Saúde e bem-estar individual

Os mais novos foram mais vulneráveis aos impactos causados pelo confinamento, manifestando alterações de comportamento e distúrbios de sono. Muitas das investigações analisadas no segundo estudo do CNE (2021b) permitem concluir, também, que alguns jovens, entre os 16 e os 24 anos, manifestaram sintomas de ansiedade, sinais de depressão e irritabilidade e, ainda, um sentimento de solidão. Muitos reportaram a existência de um maior número de conflitos e divergências em casa. O aumento do número de horas passadas em frente aos ecrãs, a diminuição ou falta de exercício físico, a par de aumento de peso corporal, distúrbios alimentares e de sono, bem como o consumo de substâncias foram testemunhadas por jovens (com 16 ou mais anos) participantes dos estudos analisados.

Mas se o encerramento das escolas e o confinamento tiveram um impacto real na vida de crianças e jovens, atingiram com maior gravidade os mais vulneráveis, que manifestaram maiores níveis de ansiedade e depressão e menores níveis de bem-estar. As condições de habitação e a falta de um espaço exterior na habitação estão associadas a efeitos psicológicos negativos (*stress* pós-traumático, depressão, ansiedade, confusão e ira) e a alterações comportamentais.

Também no caso do ensino superior, o segundo estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021b) concluiu que a deterioração do bem-estar psicológico foi o impacto da COVID-19 mais sentido pelos estudantes.

Relativamente aos estudantes com NEE, as dificuldades mais reportadas foram a deterioração do bem-estar psicológico, seguidas dos problemas de rendimento académico. Em termos dos apoios mais procurados por este grupo de estudantes, o apoio psicológico foi o mais indicado. (CNE, 2021b: 25)

Emergindo da análise feita que a promoção da cultura e do desporto deveria fazer parte da noção de ação social no futuro, quer no ensino superior, quer na educação básica e no ensino secundário.

Desigualdades

As desigualdades educativas emergentes da pandemia refletiram, principalmente, desigualdades sociais, muitas já antes identificadas. Manifestaram-se sobretudo no acesso aos suportes digitais que permitiam a consecução das aprendizagens durante o ensino remoto de emergência, no domínio das competências adequadas para os utilizar, e no apoio técnico que terá sido necessário para auxiliar alunos/famílias e professores.

De igual modo, e como já foi referido, nem todos os alunos conseguiram envolver-se com a mesma intensidade no E@D. Foi possível identificar desigualdades decorrentes de diferentes níveis de participação. No primeiro confinamento, foram as crianças mais novas que tiveram, tendencialmente, uma participação mais irregular, principalmente as de meios socioeconomicamente desfavorecidos. Estão também especialmente vulneráveis em situações de maior *stress* e têm maior dificuldade em realizar trabalho autónomo.

Também foram evidentes as dificuldades no acesso às aprendizagens dos alunos com necessidades específicas, que poderão ter perdido oportunidades de desenvolver competências essenciais ou ter regredido no desenvolvimento de capacidades; bem como nas ofertas com forte componente performativa, em que as experiências em contexto real de trabalho foram reduzidas devido às restrições de saúde pública.

O aumento significativo de níveis de ansiedade e de alterações de humor das crianças e dos jovens portugueses e um maior número de conflitos e divergências em casa, sinais de depressão e irritabilidade e sentimento de solidão, foram fatores que mostraram ter impacto no agravamento das desigualdades de aprendizagem. Além disso, observa-se uma correlação entre as condições de habitação e a existência ou não de um espaço exterior na habitação e os efeitos psicológicos negativos.

Abordar as desigualdades agravadas pela suspensão das atividades educativas presenciais é também refletir sobre uma realidade já presente antes da pandemia. As desigualdades, em termos dos contextos de proveniência dos alunos, os quais têm impactos importantes no acesso à educação, bem como na progressão e sucesso educativo de crianças e jovens, já existiam, são complexas, interligam-se entre si, produzem e reproduzem injustiças sociais e múltiplos tipos de discriminações (CNE, 2021b).

Organização das instituições de educação e ensino

Face à interrupção das atividades letivas presenciais, foi necessário operacionalizar medidas capazes de garantir as melhores respostas educativas possíveis para todos os alunos. Ainda que muitas tenham resultado de orientações emanadas do Governo, através do Ministério da Educação, e sido promovidas pelos próprios docentes, um conjunto apreciável terá resultado da iniciativa das lideranças, de topo e intermédias, das Escolas. Estas medidas deram lugar a estratégias de trabalho para assegurar a colaboração entre todos os elementos da comunidade escolar, de forma a apoiar as aprendizagens.

O desempenho das organizações assenta na competência, motivação, empenho e bem-estar dos seus profissionais. No caso dos estabelecimentos de educação e ensino não superior, foi notório o esforço, o compromisso e a mobilização da gestão e dos grupos de profissionais para encontrarem resposta às dificuldades relacionadas com o défice de competências digitais e pedagógicas dos professores para utilizarem os dispositivos e as plataformas que permitiram montar o ensino remoto de emergência. Especialmente aquando do primeiro confinamento, esse movimento de formação interno às organizações escolares foi evidente. As sessões de formação dirigidas a professores e a alunos e famílias estão entre as medidas adotadas pelas escolas para contornar as dificuldades observadas, no que diz respeito às competências digitais.

De igual modo, o levantamento das necessidades de equipamentos tecnológicos e digitais para assegurar o ensino remoto de emergência e a realização de reuniões *online* entre professores foram medidas de gestão comuns aos vários níveis de educação e ensino, com percentagens de adoção sempre muito elevadas. Nesta matéria, para além da aquisição de computadores por parte do Governo, as autarquias, municípios e juntas de freguesia foram as entidades que mais auxílio prestaram às escolas. O estabelecimento de parcerias com a comunidade foi uma das estratégias adotadas para procurar garantir as aprendizagens a todos os alunos (CNE, 2021a).

A manutenção do contacto regular com os alunos e famílias, principalmente com os que não dispunham de dispositivos digitais ou de acesso à rede, foi uma preocupação constante. Neste sentido, as escolas referiram ter adotado estratégias diversas para prevenir o abandono escolar, nomeadamente: a manutenção de contactos telefónicos com alunos/famílias, com a CPCJ, com outras autoridades ou entidades locais, a promoção de apoios específicos diversos, de visitas domiciliárias e o fornecimento de equipamentos essenciais (CNE, 2021a).

Nas instituições, sobressaíram certas formas de trabalhar. É de realçar o reforço da cooperação interna no trabalho realizado neste período. A colaboração entre professores, durante o período de confinamento, revelou-se um meio de ultrapassar obstáculos e foi muito valorizada e incentivada pelos níveis de topo e intermédio das direções das Escolas (CNE, 2021a). Também neste caso, o efeito da pandemia na educação reavivou certas formas de organização do trabalho nas instituições de ensino, constituindo uma oportunidade para a melhoria destas organizações.

A adoção de formas de organização, assentes na participação, na decisão e responsabilidade partilhadas, também pode conduzir à criação de um clima de escola que, sustentado no trabalho em equipa, tenderá a ser mais coeso, mais resistente e a estar bem preparado para enfrentar situações de imprevisibilidade. (CNE, 2021a: 22)

Da análise feita ressalta, ainda, que as organizações escolares que fomentam a colaboração e a valorização profissional dos docentes e acompanham o seu desempenho, ou que apostam numa ligação forte à comunidade são reconhecidas por darem segurança e facilitarem a superação de desafios aos profissionais que nelas trabalham, por mobilizarem com maior facilidade os recursos de que necessitam, e por contribuírem para a construção de percursos educativos mais ricos das crianças e dos jovens das comunidades em que estão inseridas.

Também no caso do ensino superior, as instituições de ensino tiveram de se mobilizar para

(...) fazer uma adaptação rápida em todos os domínios, quer académicos, quer administrativos, quer, ainda, em termos de processos de trabalho. Em síntese, as principais alterações que as IES tiveram de introduzir incluíram o reforço das suas infraestruturas informáticas e a disponibilização de equipamento aos estudantes; a intensificação da formação docente, principalmente em termos de plataformas de ensino à distância, métodos, técnicas e ferramentas utilizados neste tipo de ensino; o reajuste do calendário letivo; e a desmaterialização dos processos administrativos/burocráticos. (CNE, 2021b: 24)

Na observação do impacto da COVID-19, tanto nas organizações de educação básica e ensino secundário, como nas do ensino superior, são evidentes as dificuldades iniciais suscitadas pela necessidade de generalizar o acesso a equipamentos e infraestruturas digitais. Mas são igualmente evidentes o esforço de capitalização do conhecimento das próprias organizações para suportar a formação dos seus profissionais, na utilização técnica e pedagógica de plataformas digitais, e a construção de sinergias com os parceiros das comunidades locais.

Docentes e desenvolvimento profissional

O impacto da pandemia nos docentes teve várias facetas. Caracterizá-lo requer, por isso, um exame em pelo menos duas esferas – a pessoal e a profissional – e uma reflexão que pondere três momentos – antes da crise pandémica, durante o confinamento e o futuro.

O professor, enquanto indivíduo, foi afetado no seu quotidiano. Bem-estar físico e emocional, equilíbrio entre trabalho, atenção à família e lazer são aspetos da esfera pessoal sensíveis às transformações causadas pela pandemia COVID-19, suscetíveis de afetar qualquer pessoa e, portanto, também os professores. Os estudos realizados pelo CNE, mostram que

(...) a situação de trabalho a distância foi difícil ou mesmo muito difícil de conciliar com a vida familiar para quase todos os professores (86%). Alguns docentes esclareceram que as dificuldades estiveram relacionadas com a partilha do equipamento digital e do acesso à rede com os restantes elementos do agregado familiar, tendo alguns frisado que se tinha verificado uma grande sobrecarga de trabalho. (CNE, 2021a: 154)

Em alguns aspetos, as zonas de impacto abrangem o que é pessoal e profissional, tanto quanto o que afeta um campo tem repercussões no outro e vice-versa. É o caso do esforço despendido para responder às exigências do ensino remoto de emergência. Num dos estudos do CNE, entre as tarefas que tiveram de realizar, os professores da educação básica e do ensino secundário "(...) destacaram três como sendo muito mais trabalhosas do que no regime presencial: dar *feedback* aos alunos sobre as tarefas realizadas; preparar novos materiais com recurso às TIC; e contactar e interagir com os alunos." (CNE, 2021a: 155). Indubitavelmente, este testemunho consubstancia uma alteração das condições de trabalho; no entanto, pode também ser visto como um efeito colateral da falta de familiaridade de muitos dos professores com o ambiente digital do ensino a distância, especialmente percebida aquando do primeiro confinamento, e da insegurança que esta gerou porque precisava de ser colmatada de imediato.

Observando mais a fundo o impacto na esfera profissional, nota-se que a realização de sessões síncronas, mediadas pela tecnologia digital, representou uma das maiores alterações do trabalho dos docentes. Independentemente do nível e ciclo de educação e ensino, quase todos as realizaram, necessitando para isso de mobilizar competências tecnológicas e pedagógicas próprias do ensino a distância, que na maior parte dos casos não possuíam.

Por um lado, foi reconhecido que o recurso ao ensino remoto de emergência durante a pandemia COVID-19 expôs fragilidades na abrangência das competências digitais entre os professores portugueses bem como da sua utilização pedagógica; algumas das quais já haviam sido evidenciadas antes da pandemia por estudos internacionais como o TALIS ou o ICILS, no que respeita ao ensino não superior. Note-se, nomeadamente, o facto de menos de metade (47%, de acordo com o TALIS 2018) ter recebido/frequentado formação sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); de “49% terem referido utilizar as TIC na Escola, enquanto lecionam” (atendendo ao ICILS 2018); ou ainda de “no 1º CEB e, em particular no 4º ano de escolaridade, a utilização do computador pelos professores para a realização de atividades pedagógicas [ser] também muito pouco frequente (...)”, atendendo ao reportado no TIMSS 2019.

Esta consciência das dificuldades de utilização pedagógica das tecnologias digitais foi salientada por uma parte substancial dos diretores e dos professores (41% e 47%, respetivamente), ao afirmarem que “(...) o ensino remoto de emergência terá sido «Afetado ou muito afetado» pela inadequação das competências digitais dos professores.” (CNE, 2021a: 18), durante o primeiro confinamento.

Por outro lado, note-se que “(...) no período de suspensão das atividades letivas presenciais, se assistiu a uma procura de formação profissional, por parte dos docentes, que foi acompanhada de uma maior oferta, nomeadamente sobre plataformas de ensino a distância, recursos digitais para o ensino ou modalidades de ensino a distância.” (CNE, 2021a: 25). Algumas iniciativas foram institucionais, como as ofertas de escola ou de centros de formação de docentes; outras foram fruto da iniciativa dos docentes, quer individual quer coletivamente:

Durante o ensino remoto de emergência o professor procurou comunicar, interagir com os seus pares, trabalhar em equipa, tirar dúvidas em redes de apoio que, entretanto, se organizavam. Importa dar nota da sua resiliência. Alguns, mesmo sem formação adequada e orientada procuraram aceder a tutoriais, foram pesquisar recursos digitais, plataformas de comunicação e procurar apoio em redes sociais (...). (CNE, 2021a: 106)

A necessidade que mobilizou os docentes durante a vigência do ensino remoto de emergência produziu um impacto da pandemia com efeitos prospetivos no desenvolvimento profissional dos docentes: a consciência de que a formação sobre a utilização pedagógica de competências digitais é urgente e de que o apoio institucional e as estratégias de colaboração e de partilha entre pares são dinâmicas essenciais na procura de soluções para os problemas. Um dos estudos do CNE, mostra, por exemplo, como no final do primeiro confinamento, em 2020, era quase unânime entre os docentes da educação básica e do ensino secundário a noção de que necessitavam de *Formação em recursos educativos digitais e ensino a distância* (CNE, 2021a). Também no ensino superior, foi identificada a necessidade de reforço da formação do pessoal docente em competências digitais (CNE, 2021b).

Igualmente, pode afirmar-se que, na educação básica e no ensino secundário, o trabalho realizado pelos docentes reforçou a cooperação interna, na medida em que

(...) desenvolveram trabalho colaborativo, partilharam materiais e encontraram apoio técnico junto dos seus pares. A colaboração entre professores, durante o período de confinamento, revelou-se um meio de ultrapassar obstáculos e foi muito valorizada e incentivada pelos níveis de topo e intermédio das direções das Escolas (CNE, 2021a: 22).

A pandemia atingiu, assim, alguns dos fatores habitualmente identificados como suscetíveis de afetar o trabalho e o bem-estar dos docentes – sobrecarga de trabalho (*workload*); ambientes de trabalho; condições de trabalho; sensação de segurança; apoio de pares e institucional (Eurydice, 2021, citada por CNE, 2021a: 153). Nesse plano teve efeitos na esfera pessoal e na esfera profissional.

Já no plano sistémico, o impacto da pandemia na área dos profissionais da educação, especificamente dos professores, mostrou como é importante os sistemas educativos investirem num corpo docente com uma formação pedagógica sólida (*i. e.*, com conhecimento científico, didático e de metodologias de avaliação, com um repertório variado de estratégias e de modalidades de educação e ensino, incluindo as que recorrem à tecnologia), nomeadamente, para com isso desenvolverem resiliência. Pois, “Quanto mais forem os docentes habilitados com um leque amplo de competências pedagógicas, maior será a frente de resposta qualificada a situações de crise, mais alunos estarão protegidos, e menor será a vulnerabilidade do sistema educativo.” (CNE, 2021a: 25).

Valor social das instituições de educação e ensino

Praticamente todos os professores e diretores, que participaram no primeiro estudo do Conselho Nacional de Educação, afirmaram que o papel da escola saiu reforçado e reconhecido deste período pandémico.

Quando questionados sobre os aspetos relativos ao papel da escola que passaram a ser «mais valorizados» ou «muito mais valorizados» pelos pais e pela comunidade, as percentagens de professores e de diretores que

identificaram os três principais aspetos são muito próximas: organização e apoio às aprendizagens (82% e 85%); desenvolvimento da autonomia e sentido de responsabilidade (82% e 83%); socialização (77%). Dos restantes aspetos identificados, a *transmissão de conhecimentos* e o *apoio socioemocional* surgem respetivamente em quarto e quinto lugar em ambos os questionários. (CNE, 2021a: 20)

Ao acompanharem mais de perto as atividades letivas em casa e, nalguns casos, ao serem confrontados com a dificuldade em apoiar as crianças e os jovens, os pais e encarregados de educação perceberam com maior proximidade a especificidade das funções desempenhadas pela escola. Aprenderam com isso e passaram a valorizar a escola de modo diferente.

A constatação de que a escola é um parceiro decisivo na educação das crianças e dos jovens deve merecer também, por parte das instituições escolares, o reconhecimento da importância das famílias no percurso escolar dos seus filhos. Acresce ainda o papel e a responsabilidade que a comunidade envolvente tem no apoio ao cumprimento desta missão e as vantagens recíprocas de uma relação de proximidade e multilateral. Esta será, talvez, uma das conclusões mais importantes retirada deste período de ensino remoto de emergência e que parece ser fundamental continuar e reforçar no futuro (CNE, 2021a).

A escola foi um dos centros de articulação da ação comunitária, não só porque produziu um diagnóstico quase imediato das carências, mas também porque estabeleceu uma ponte que ligou as famílias à escola e a outras entidades da comunidade. (CNE, 2021a: 186)

Governança dos sistemas

O encerramento abrupto dos estabelecimentos de ensino foi uma decisão assumida como inevitável, face ao agravamento da situação pandémica em Portugal. A definição de estratégias e a tomada de decisões para continuar a assegurar o ensino e a aprendizagem constituíram algumas das primeiras preocupações do Governo, que implementou um conjunto de medidas de apoio às famílias, aos alunos, às escolas e aos docentes. O levantamento das necessidades de equipamentos tecnológicos e digitais e a sua aquisição, a abertura de escolas para acolher os filhos de profissionais prioritários, o fornecimento de refeições, o apoio financeiro para os pais que tiveram de ficar em casa com os filhos, as alterações de critérios de avaliação foram algumas das medidas de gestão, comuns aos vários níveis de educação e ensino (CNE, 2021a).

Algumas medidas contribuíram especialmente para ultrapassar desigualdades na aprendizagem e promover o sucesso dos percursos escolares. Por exemplo, o incentivo à definição de planos de E@D e de programas de apoio e tutorias; o reforço da autonomia das escolas; o reforço da educação inclusiva e de iniciativas promotoras do sucesso escolar; a redefinição de regras de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior, bem como o apoio financeiro aos alunos mais desfavorecidos. (CNE, 2021b: 24)

O Ministério da Educação criou um grupo, com mais de uma centena de profissionais, para acompanhar e dar apoio às escolas na sua adaptação ao ensino a distância. Elencam-se algumas das medidas então adotadas: lançamento da página, Apoio às Escolas, com um conjunto de recursos de apoio à utilização de metodologias de ensino a distância (E@D), um Roteiro – *8 Princípios Orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas*, para as apoiar na conceção da melhor estratégia de intervenção e na elaboração de um plano de ensino a distância (E@D), bem como um vídeo, dirigido a pais e famílias, com dez conselhos sobre o acompanhamento de aulas em casa. Foi organizada formação para o ensino digital destinada a docentes e diretores escolares e foram emitidas orientações em relação ao uso seguro da internet, assim como medidas de segurança específicas para o uso das plataformas Zoom, Moodle e Microsoft Teams. Incentivou-se igualmente os alunos a realizarem exercícios desportivos em família, através do projeto #DesportoEscolarAtivo#FicaOn.

A implementação do recurso #EstudoEmCasa na RTP Memória, para o ensino básico, foi, talvez, uma das medidas mais conhecidas. Destinada, numa primeira fase, a não deixar “de fora” as crianças e jovens que não dispunham de equipamentos digitais que lhes permitissem continuar em contacto com a escola, foi considerada por muitos docentes como relevante ou mesmo muito relevante para atenuar as desigualdades de acesso ao ensino e à aprendizagem. A maior parte dos docentes declarou ter recomendado aos seus alunos que assistissem às emissões (CNE, 2021a). Posteriormente, no ano letivo 2020/2021, a oferta foi alargada ao ensino secundário e reestruturou-se “por forma a disponibilizar aos alunos e aos professores blocos pedagógicos, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais”². Também no primeiro confinamento, a Região Autónoma da Madeira criou um outro recurso – TeleEnsino: estudar com autonomia, e a Região Autónoma dos Açores o #APRENDER EM CASA, recursos igualmente baseados na emissão televisiva de conteúdos.

² <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/sobre>

Para além das medidas já mencionadas, foi determinado o cancelamento da realização das provas de aferição e das provas finais do ensino básico e foram anunciadas novas regras para os exames nacionais, designadamente quanto à sua classificação e aos seus efeitos. A classificação passou a ser o somatório das pontuações obtidas nas perguntas de resposta obrigatória com as melhores pontuações obtidas num número pré-definido de perguntas escolhidas pelo aluno. Além disso, as classificações obtidas na prova de exame não contaram para o cálculo da classificação final das disciplinas, tendo servido apenas como provas de ingresso no ensino superior, provas de equivalência à frequência, ou para melhoria da classificação final das disciplinas.

Quanto ao ensino superior, houve também necessidade de tomar decisões de emergência e de flexibilização dos processos. O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) procurou fornecer orientações às IES que visaram adaptar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação às várias fases da pandemia. Por outro lado, recomendou que as IES desenvolvessem programas de mitigação e compensação dos efeitos da COVID-19 nos estudantes do ensino superior, considerando que a crise pandémica veio aprofundar dificuldades de ordem social, pedagógica e de saúde já existentes. (CNE, 2021b).

Das lições aprendidas e do olhar para o futuro

A pandemia da COVID-19 afetou a educação em várias áreas: ensino e avaliação, aprendizagens, saúde e bem-estar, desigualdades, organização das instituições de educação e ensino, valor social dessas instituições e governança do sistema educativo, conforme resulta do exposto nos estudos do CNE e em tantos outros, nacionais e internacionais, divulgados em 2020 e 2021.

Da experiência da pandemia sobressaiu a importância que um património de conhecimento e de estratégias pode ter na construção da resiliência, quer dos indivíduos, quer das organizações e dos sistemas. Note-se, por exemplo, no caso dos docentes, a relevância que podem ter o domínio de competências digitais e um repertório alargado de estratégias pedagógicas e didáticas. Nas organizações escolares, destaca-se a capacidade para facilitar o trabalho colaborativo, disponibilizar formação e estabelecer parcerias. Já no que respeita aos sistemas, salienta-se a importância de atender aos diagnósticos na conceção de medidas, nomeadamente aqueles que mostram o agravamento das desigualdades, e encontrar respostas transversais e concertadas, que sejam objeto de acompanhamento e de avaliação periódica.

Será, por isso, importante ter presente, na resposta pós-pandemia, a concertação dos vários níveis de decisão, a transversalidade das áreas de intervenção e as diferentes realidades locais. Na mitigação do impacto da pandemia:

A eficácia das medidas [que vierem a ser implementadas no futuro], e o seu carácter transversal, no âmbito da educação, implicam programas simultâneos de intervenção noutras áreas, sociais, económicas e culturais, com o propósito de promover as competências e qualificações das pessoas e a melhoria das suas condições de vida. (CNE, 2021b: 24)

O duplo esforço de aprender com a crise pandémica e de mitigar os seus efeitos mais negativos requer o contributo de todos os atores no sistema de Ensino Superior. De um modo particular, destacam-se o papel dos atores políticos, no esforço que deverá privilegiar as dimensões supra enunciadas, ou seja, a consolidação da mudança no modelo de ensino e de aprendizagem no ESUp [ensino superior] e o apoio aos grupos que ficaram numa situação ainda mais frágil em consequência da pandemia. Além disso, as entidades reguladoras poderão também desempenhar um papel importante encorajando as IES a percorrerem um caminho de qualidade nessas duas dimensões, seja ao nível da acreditação/reacreditação de ciclos de estudos, seja nos mecanismos de apoio social aos estudantes. (CNE, 2021b: 26)

O *Plano Escola+ 21/23*, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, aprovado pelo Conselho de Ministros em 17 de junho de 2021³, enquanto instrumento político de resposta aos efeitos da pandemia, reflete alguns dos pressupostos enunciados, nomeadamente, quando elege como pilares fundamentais o sucesso, a inclusão e a cidadania e aposta numa abordagem integrada e plural que permita incluir várias dimensões para além das aprendizagens, tais como: competências socioemocionais, de bem-estar, de inclusão e de envolvimento parental.

Já na Recomendação nº 1/2021 do CNE – *A escola pós-pandemia: desafios e estratégias* – estão refletidos os pressupostos de multiplicidade de intervenientes e de transversalidade das áreas de intervenção, quando recomenda que no desenho e na gestão do currículo “Se dê, cada vez mais, voz aos alunos, procurando envolvê-los, desde o 1.º ciclo, no planeamento do ano letivo e negociar com as crianças e jovens os objetivos a cumprir, numa lógica de gestão participada e de fomento da cidadania”; “Se potencie a educação artística e o recurso a diferentes formas de expressão artística para o inerente desenvolvimento pessoal e para o benefício na comunicação e na sociabilização” e “Se dê mais relevância ao tempo

³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>

informal e cultural das aprendizagens e se procure integrar os conhecimentos das crianças e dos jovens que provêm destes espaços e experiências”.

Deste período de pandemia, para além das inquietações identificadas – equidade, inclusão, recuperação das aprendizagens e saúde e bem-estar – fica a ideia de que “este é um tempo propício à reflexão e à inovação. Parece ser também o tempo de os sistemas educativos serem suficientemente flexíveis para acolherem este impulso de mudança, com vista ao seu fortalecimento e renovação.” (CNE, 2021a: 22):

Parece-nos que este é, de facto, um momento ímpar para procedermos, em conjunto, a alterações do sistema educativo português que respondam aos objetivos já consignados, com esta ou outra terminologia, em vários documentos de política educativa: uma educação para todos, ao longo de toda a vida, abrangendo várias dimensões do ser humano e virada para o futuro. (Brederode Santos, 2021: 19)

Referências

Brederode Santos, M. E. (2021). Introdução in *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Lisboa: CNE. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf

Conselho Nacional de Educação (2021a). *Educação em tempo de pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

Conselho Nacional de Educação (2021b). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf

Conselho Nacional de Educação (2021c). *Recomendação nº1 sobre A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_A_Escola_no_pos-pandemia.pdf

Figueiredo, A. D. (2021). O digital na educação: as linhas do futuro. in Seminário online *O Digital na Educação*. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/1688-seminario-online-o-digital-na-educacao>





A pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 teve, em 2020, um impacto muito significativo na educação aos mais variados níveis. Crianças e jovens, pais, professores, dirigentes escolares e responsáveis políticos enfrentaram problemas e desafios nunca antes vistos pelas atuais gerações.

Compreende-se, por isso, que o relatório do Conselho Nacional de Educação *Estado da Educação 2020* (Edição 2021) tenha como tema central as questões relativas à educação em tempo de pandemia, embora reconhecendo que a dimensão do seu real impacto necessitará de mais tempo para uma avaliação mais distanciada.

Talvez por esse facto a Parte I deste relatório, que inclui a evolução dos principais indicadores do sistema educativo na última década, ainda não reflita de forma óbvia os efeitos da pandemia na educação em Portugal, mas os estudos e recomendações publicados pelo Conselho neste ano de 2021, e sumariados na Parte II deste relatório, mostram bem as dificuldades que todos experienciaram.

A natureza e a singularidade de tais dificuldades levaram-nos a criar a Parte III do *Estado da Educação 2020*, que inclui um impressionante e variado conjunto de textos nos quais os diferentes autores, numa perspectiva de testemunho pessoal, relatam as suas próprias experiências em áreas diversas de atuação: do ensino e gestão das escolas ao apoio psicológico; do trabalho com grupos vulneráveis ao quotidiano vivido pelas crianças e pelos jovens nas escolas, nos politécnicos e nas universidades; da gestão do sistema educativo e dos media, a nível governamental, ao quotidiano das famílias numerosas em confinamento.

Nessa medida, foram convidados pais, professores, psicólogos, dirigentes escolares e da administração pública, jovens estudantes e responsáveis governamentais, que gentilmente acederam ao pedido que lhes foi endereçado.

As consequências da crise pandémica na educação, tal como também ficou demonstrado nos estudos anteriormente referidos, estão muito para além da vivência individual de cada cidadão e poderão ser abordadas sob os mais diversos ângulos.

Nesta perspectiva, os artigos que compõem a Parte IV do presente relatório procuram identificar, analisar e compreender alguns dos desafios que a educação e a sociedade em geral enfrentaram, procurando limitar danos inevitáveis, mitigar desigualdades exacerbadas e projetar um futuro de oportunidades, de mudança e de inovação.

Os seus autores exploram temas tão diversos, tais como: o digital na educação; o ambiente e as alterações climáticas – educação ambiental; a literacia mediática; as desigualdades sociais; os aspetos socioemocionais; a saúde e bem-estar; a forma como diferentes métodos promovem a maior ou menor autonomia dos alunos e a sua reação ao ensino a distância; a perspectiva dos professores sobre o impacto da pandemia; os desafios do ensino remoto de emergência no ensino superior; a cooperação interinstitucional; os aspetos pedagógicos no ensino a distância; a relevância da atividade física; a escola aprendente e a importância dos professores.

O acervo aqui reunido não esgota, naturalmente, o manancial de questões que se colocaram ao sistema educativo, com o encerramento das instituições escolares e do ensino superior, mas espera-se que constitua um contributo pertinente para o conhecimento e a reflexão em torno deste momento irrepetível. A todos os autores, os nossos agradecimentos pela colaboração e disponibilidade.







Testemunhos



1

A gestão da pandemia no sistema educativo: impressões e lições aprendidas

João Costa¹

Este não é um texto fácil, por me solicitarem um olhar pessoal a partir do lugar da gestão e não um relato de medidas tomadas.

Decidir encerrar as escolas, em Portugal e em todos os países em que tal aconteceu, foi terrível. Vivemos a consciência partilhada, desde o primeiro momento, de que haveria perdas em várias dimensões fundamentais tanto nas aprendizagens quanto nas várias funções de proteção social que a escola cumpre. Urgia, pois, desde o primeiro dia, assegurar que estas perdas e todos os seus efeitos seriam atenuados e mitigados. Para este efeito, foi de imediato constituído um gabinete de crise, envolvendo praticamente todos os serviços do Ministério da Educação, que permitiu que, em menos de 24 horas, fosse montada a rede de fornecimento de refeições aos alunos carenciados, uma rede de escolas para acolher os filhos dos profissionais essenciais, um conjunto de orientações às escolas para a manutenção dos contactos com os alunos e para a orientação do ensino remoto. Ao mesmo tempo, iniciavam-se os difíceis procedimentos para a aquisição de computadores. Foi, como todos sabemos, um período em que todos estivemos a lidar com um desconhecimento total, sem capacidade de planeamento e avaliando decisões nos dias seguintes a serem tomadas.

De acordo com o convite que me foi endereçado, não é propósito deste testemunho elencar as várias dezenas de medidas tomadas durante os períodos de confinamento, as iniciativas para a retoma progressiva da atividade presencial em segurança ou as ações previstas no plano 21|23 Escola+, que visa a recuperação das aprendizagens. Importa, contudo, remeter o leitor deste texto para alguma sistematização do trabalho feito pelo Ministério da Educação, pelos Centros de Formação das Associações de Escolas, pelas entidades parceiras, para os instrumentos de formação e acompanhamento das escolas e dos professores, para os instrumentos de monitorização e diagnóstico e para as medidas de recuperação.

Uma síntese destas ações pode ser encontrado no relatório *Estamos On com as Escolas: conhecer para apoiar* (<https://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-estamos-com-escolas-conhecer-para-apoiar>), no repositório de recursos, orientações e atividades disponibilizado na página de Apoio às Escolas (<https://apoioescolas.dge.mec.pt/>), nos relatórios de diagnóstico das aprendizagens e de aferição amostral (<https://iave.pt/relatorios/>), no repositório de conteúdos do *Estudo em Casa* (<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/>) e nos roteiros de ação disponibilizados para a recuperação de aprendizagens na página do plano 21|23 Escola+ (<https://escolamais.dge.mec.pt/>).

As medidas desenvolvidas integram: medidas de apoio à atividade dos professores (apoio na gestão das plataformas, na cibersegurança, no acesso a recursos educativos digitais, na formação sobre ensino remoto, entre outros); medidas

¹ Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

de apoio à promoção do bem-estar emocional (apoios acrescidos nos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, recursos desenvolvidos em parceria com a Ordem dos Psicólogos Portugueses, reforço do apoio tutorial, entre outros); medidas infraestruturais (disponibilização de computadores aos alunos carenciados e aos professores, reforço de professores e técnicos, garantia das condições de higienização e segurança, protocolos de atuação perante a evolução da pandemia); medidas de monitorização (reuniões regulares com as direções escolares para apoio e recolha de informação, processos de auscultação dos vários interlocutores – famílias, alunos, sindicatos, organizações e associações – na preparação dos vários normativos orientadores, inquéritos de monitorização e instrumentos de aferição das aprendizagens em diferentes momentos). Procurou-se, ainda, que, ao contrário do que aconteceu noutros países, fosse assegurado o prosseguimento de estudos para aqueles que concluíam o ensino secundário.

A evolução da pandemia permitiu ir regulando as decisões e prevendo novos cenários. A memória, depois de tudo o que vivemos, não recupera cada momento, mas vale a pena lembrar que, no primeiro encerramento, que aconteceu duas semanas antes da interrupção letiva da Páscoa, estimava-se que as escolas reabrissem depois dessa pausa. Sabíamos pouco sobre a pandemia e as decisões foram sendo tomadas em função do conhecimento disponível. Quando a atividade presencial retoma em pleno em setembro de 2020, já sabíamos que talvez fosse necessário voltar a fechar parcial ou totalmente, pelo que se previram regimes mistos e não presenciais e, sobretudo, previu-se que a escola devia manter as portas abertas para grupos particularmente vulneráveis: crianças e jovens em risco sinalizados pelas CPCJ, alunos que beneficiam de terapias em contexto escolar, alunos para quem o ensino não presencial se revelasse manifestamente ineficaz.

Quando contactado pela Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação para a escrita deste texto, lançou-me o difícil desafio de me centrar no olhar e na experiência de quem esteve do lado de várias decisões. Proponho-me, pois, responder a esse repto, consciente de que tudo o que um governante possa sentir é apenas uma centelha daquilo que os que estavam no terreno, a gerir as dificuldades diárias, e do que os que mais afetados pela pandemia sofreram e viveram. É, assim, com humildade que partilho algumas dimensões mais pessoais da gestão da pandemia, separando-as em três perceções diferenciadas: a mobilização, a dúvida e a amplificação.

Começo pela perceção da mobilização. Todo o mundo foi colocado sob a necessidade de alterar um regime milenarmente presencial para uma coisa que não sabíamos exatamente como funcionaria. As experiências de ensino remoto eram escassas, circunscritas a populações muito específicas (os itinerantes, algumas situações de doença) e particularmente infraestruturadas e acompanhadas, ou tendo como alvo populações com elevados graus de autonomia (no ensino superior). Criou-se, por vezes, a ideia de que o computador e a ligação à internet eram a panaceia de todos os males. Eram, na verdade, condições necessárias – e inexistentes em tantos casos – mas manifestamente insuficientes. Alunos com equipamentos não se ligavam às aulas, as metodologias de ensino tinham de ser diferentes, os instrumentos de avaliação eram crucialmente distintos. Perante uma alteração tão profunda e sobretudo tão abrupta, os sistemas educativos podiam reagir de duas formas: paralisar perante o susto ou agir com os recursos disponíveis. O sistema educativo português não paralisou e pude testemunhar, com um sentimento de agradecimento e orgulho, uma mobilização extraordinária de todos.

Em primeiro lugar, é de destacar o papel dos professores e das direções das escolas. Ninguém parou ou desligou. Os alunos, que várias vezes tivemos o cuidado de auscultar, sentiram-se amplamente apoiados pelos professores, que não apenas se reinventaram para continuar a ensinar, mas puseram de lado as suas próprias angústias para serem fonte de apoio emocional aos alunos, ajudando-os a criar laços durante o isolamento. Foi justamente reconhecido o papel fundamental dos profissionais de saúde que garantiram a nossa sobrevivência, mas não é demasiado enaltecer tantas outras profissões que garantiram que a comida não nos faltou, que o saneamento e a higiene não foram descuidados e, no nosso caso, que as escolas fecharam, mas a educação não parou.

Destaco também o papel das famílias. Houve muita intercompreensão. Foi difícil, às vezes exasperante, conciliar o teletrabalho com o apoio aos filhos. Os pais e as mães olharam, com um olhar renovado, para o trabalho dos professores, valorizando a sua ação, mas também reconhecendo a dificuldade que é acompanhar tantos alunos todos os dias. A título anedótico, recordo a amiga que me disse: “abre as escolas, que já não aguento os meus três filhos em casa todos os dias” e a quem eu respondi “imagina que tinhas 28 todos os dias!”.

As parcerias foram cruciais. As organizações sindicais colaboraram na discussão das soluções, as associações profissionais disponibilizaram recursos digitais, as editoras garantiram acesso livre a conteúdos e manuais digitais, instituições públicas e privadas deram as mãos para garantir a distribuição ou empréstimo de equipamentos aos alunos, a RTP e a Fundação Calouste Gulbenkian associaram-se ao Ministério da Educação para a produção de um recurso que se revelou tão

fundamental quanto o #EstudoEmCasa, com blocos pedagógicos temáticos difundidos em acesso aberto na televisão pública. As autarquias foram inexcedíveis no apoio às escolas, aos alunos e às suas famílias.

De alguns setores e de alguns comentadores ouvia-se a exigência da perfeição em tempos de guerra. Louvável, mas muitas vezes injusto para todos os agentes que se mobilizaram, pondo muitas vezes para trás das costas outras divergências. Quanto mais próximo se esteve da realidade das escolas, maior percepção houve do trabalho desenvolvido.

Obviamente que este foi um caminho marcado por inquietação e dúvida. Apenas desconfie dos dogmáticos. A percepção da dúvida foi sempre fundamental na gestão deste processo. Houve marcos fundamentais: o encerramento das escolas, a consciência da duração do encerramento, a reabertura parcial, a reabertura total, o novo confinamento, a reabertura centrada na recuperação. Nenhum destes momentos foi isento de intensas dúvidas. A dúvida na tomada da decisão, alimentada pela incapacidade de prever todos os impactos. Fecharam-se as escolas em março de 2020 na expectativa de as reabrir passadas três semanas. Descobrimos que não era possível. Aproveitámos a pausa da Páscoa para produzir orientações e roteiros para um prolongamento do encerramento, com as dúvidas sobre a eficácia das medidas. Reabrimos em maio e junho para os alunos do secundário e para as crianças da educação pré-escolar, com a dúvida sobre os impactos na evolução da pandemia. Abrimos todas as escolas em setembro, com confiança, com a proteção dos mais vulneráveis, com os primeiros 110 mil computadores a chegar às escolas, tendo-se atingido o pleno dos alunos apoiados pela Ação Social Escolar ao longo do segundo período, apesar dos múltiplos constrangimentos no processo aquisitivo e na distribuição dos equipamentos. Esta confiança reforçada pela experiência da abertura presencial não foi isenta das dúvidas geradas pelo impacto esperado na evolução da pandemia, pela capacidade de convivência de regimes. O terrível mês de janeiro determinou novo encerramento marcado por tudo o que não sabíamos sobre a variante do vírus que atingiu Portugal. O processo de vacinação, com a prioridade dada aos professores e outros trabalhadores das escolas, trouxe um novo sopro de confiança à reabertura total. A passagem para o momento atual de recuperação de aprendizagens também se fez na incerteza sobre os efeitos dos confinamentos em todas as dimensões (tínhamos dados do Estudo Diagnóstico e das Provas de Aferição, mas pouca informação por exemplo sobre consequências nas condições emocionais dos alunos).

Trago esta cronologia de inquietações, porque estas fases e a incerteza de cada momento motivaram, como é óbvio, medos e resistências à ação. Todos os sentimos, todos pensámos que não ia ser possível, todos nos confrontámos com a sensação de não sermos suficientes. Foi preciso, em cada escola e em cada serviço do Ministério da Educação, trocar o medo por prudência e não deixar que a ação ficasse tolhida. Foi preciso manter o foco quando a opinião pública, também motivada pelo medo, pedia que se abrisse quando se fechava e que se fechasse quando se abria. As dúvidas geraram também uma enorme necessidade de cooperação. Foram importantes o debate e a troca de ideias, o esclarecimento de dúvidas. As reuniões promovidas com as direções das escolas, quase quinzenalmente, permitiram que os receios se transformassem em determinação. Sobretudo, foi fundamental o confronto com o nosso desconhecimento e com a necessidade de basearmos a nossa atividade numa confiança na ciência.

A cooperação revelou-se crítica para a tomada de decisão e o medo foi-se vencendo com a disponibilidade de todos.

Refiro-me, por último, à percepção da amplificação ou àquilo que tenho chamado o “efeito-lupa”. Foram muitas as vezes em que desenvolvi a consciência de que, apesar de tudo se ter alterado de um dia para o outro nos sistemas educativos, a pandemia não trouxe grandes novidades. Simplesmente pôs as fragilidades do sistema debaixo de uma lupa, agravando-as e tornando-as visíveis para todos. Destaco cinco aspetos em que esse efeito aconteceu.

As condições socioeconómicas são o principal preditor do desempenho académico dos alunos. Já o eram antes da pandemia. Já sabíamos que os alunos sem computador em casa, sem livros, com ambientes culturais pouco estimulantes, migrantes, encontram mais obstáculos no acesso ao currículo. Com as escolas fechadas, o computador ganhou estatuto de transporte escolar, enquanto veículo para chegar ao currículo, a diminuição de estímulos anula efeitos compensatórios das atividades das escolas, a maior dependência face aos encarregados de educação torna mais visíveis as diferentes circunstâncias de partida dos alunos. A pandemia desmontou, assim, a falácia da meritocracia. O agravamento das desigualdades implicou que as estratégias de recuperação das aprendizagens presentes na preparação do ano letivo 2020/2021, na Resolução de Conselho de Ministros 53-D/2020, de 2 de julho, e no plano 21/23 *Escola+* se centrassem numa atenção dirigida preferencialmente àqueles que se viram menos apoiados.

Tornaram-se também evidentes para todos as funções sociais da escola que vão para além do ensino em sentido estrito, amplamente conhecidas de quem lá trabalha. As escolas são os espaços onde muitos alunos comem as únicas refeições do dia, onde beneficiam de terapias, onde são detetados sinais de negligência ou maus-tratos. A escola aberta é uma garantia reforçada de combate à pobreza infantil e de cuidado das crianças e dos jovens. Não escondo o quanto estranhei ouvir de pessoas supostamente esclarecidas a surpresa perante o confronto com estas realidades. Para alguns, não era óbvia a decisão de manter o regime presencial para crianças e jovens em risco, a disponibilização das refeições desde o primeiro dia ou a necessidade de manter os Centros de Recursos para a Inclusão em funcionamento. Porque não tinham pensado que a escola também é esta garantia de bem-estar.

Um terceiro aspeto evidenciado foi o papel das competências sociais e emocionais em contexto educativo. É quase um lugar comum afirmar que a pandemia deixa marcas no nosso equilíbrio socioemocional. Perdemos pessoas, vivemos com medo, alterámos as formas de comunicar, deixámos de poder abraçar, vivemos momentos de confronto com a incerteza dos pequenos gestos. Dizia-me o Professor Laborinho Lúcio que as regras da pandemia são a negação de ser criança: não mostrar sorrisos, não abraçar e tocar, não se sujar. Muitos professores aperceberam-se da centralidade da gestão das emoções das suas turmas, garantindo que a aula síncrona era também o espaço do encontro e do “ponto de situação” sobre a vivência de cada um. O tema das competências sociais e emocionais não é apenas uma moda na educação. Corresponde à assunção da evidência científica que mostra que o caminho para o sucesso se trilha também através de dimensões como a capacidade de (se auto) avaliar, de traçar objetivos, de se relacionar, de se cuidar e de cuidar dos outros. É por este motivo que as estratégias de recuperação de aprendizagens envolvem a afetação de técnicos especialistas em áreas de desenvolvimento pessoal e social e a mobilização de estruturas como o Plano Nacional das Artes ou o Desporto Escolar, que são fortes contributos para o gosto por estar com os outros na escola. O alargamento da rede UBUNTU a mais escolas e o reforço das tutorias servem também este propósito.

É óbvio que sairemos da pandemia com um grau muito mais elevado de competências digitais e que as necessidades nesta área, a que o Plano de Recuperação e Resiliência dá uma resposta robusta, se tornaram urgentes. Mas houve vários outros aspetos de natureza curricular que se evidenciaram. Relevo dois. Por um lado, a importância da flexibilidade na gestão curricular. Se tanto se alterou na modalidade de ensino e nos recursos disponíveis, era impossível fazer uma mera transposição do que se passa em aula para um regime remoto. Foi preciso gerir tempos de forma diferente, recursos didáticos, estratégias de comunicação, organização entre disciplinas. A flexibilidade era já uma ferramenta de trabalho, mas talvez o seu caráter instrumental tenha saído reforçado. Por outro lado, tornou-se clara a necessidade de aprofundar o trabalho que tem vindo a ser produzido pelo projeto MAIA, coordenado pelo Professor Domingos Fernandes, no âmbito da avaliação das aprendizagens. A dada altura, antes ainda de se saber como iam os alunos aprender, já havia preocupações sobre como iriam ser avaliados e, em casos pontuais, um quase desnorte por não se poderem replicar as condições para elaborar testes, como se estes fossem o único instrumento de avaliação.

Destaco, por último, a importância que assumiu a educação para a cidadania. A pandemia trouxe novas informações, gerou avalanches de informações falsas, tornou os alunos mais dependentes das fontes digitais. Entender a pandemia e os cuidados associados implicou aprofundar a literacia de saúde, a literacia de informação e a literacia dos media. Atravessar estados de emergência constituiu-se como oportunidade para discutir direitos e liberdades, bem como deveres dos contratos sociais. Enfrentar o inesperado implica a preparação para que a cidadania seja plena, por ser esclarecida e informada.

Nenhum destes aspetos era novo. Todos se agigantaram e para cada um deles é importante que não percamos a memória e a prioridade, porque o fim da pandemia não trará o fim das desigualdades em contexto educativo, o fim da necessidade de proteção social, a caducidade da relevância do cuidado com as emoções ou da emergência de pensar contextos de aprendizagem, avaliação e de fomento de competências de cidadania através do fomento de literacias múltiplas.

Mobilizámo-nos, hesitámos, agimos perante as necessidades prementes.

Serão precisos vários anos para recuperar e para avaliar plenamente a eficácia da ação. Poderia enunciar várias medidas que sei agora que deveriam ter sido bastante diferentes. Todavia, falando de perceções individuais, posso afirmar o entusiasmo que foi ter assistido a uma cooperação sem precedentes para que o direito à educação das crianças portuguesas não ficasse suspenso.

2

No tempo em que víamos a cidade pelas janelas

Daniel Gorjão¹

O projeto “No tempo em que víamos a cidade pelas janelas” nasceu nas primeiras semanas de confinamento, em março de 2020. Observando a mudança radical que de forma inesperada as sociedades sofreram nos seus hábitos e rotinas, a Terra Amarela, enquanto estrutura artística e cultural e, acima de tudo, enquanto organização atenta e focada na diversidade humana e nos seus movimentos coletivos, decidiu colaborar na implementação de estratégias que, por um lado, levassem as pessoas a refletir sobre a tremenda mudança com a qual nos deparámos - imposta pela crise pandémica – e, por outro lado, colaborar na construção de estratégias que mantivessem as pessoas próximas, ativas e atentas ao que estávamos a viver, perseguindo sempre a diversidade de necessidades e expectativas.

Atendendo à importância que um momento como este teria inevitavelmente no desenvolvimento emocional e físico de crianças e jovens, optou-se por focar o trabalho nesta população.

As crianças e os jovens envolvidos no processo criativo foram escolhidas dentro dos círculos de família e amigos e de um *call* que se abriu publicamente. Os intérpretes foram artistas com os quais já existiam relações profissionais anteriores. A maior preocupação, na escolha de intérpretes e participantes, foi a de reunir um conjunto de pessoas diversas, nas suas idades, realidades sociais e culturais. Tentar reunir um leque o mais representativo possível.

É um projeto com algum impacto social no sentido da sua acessibilidade, desde logo porque o objeto criado era interpretado, simultaneamente e à mesma escala, em Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa (LGP). A LGP surgia com o mesmo nível de preponderância e independência que a Língua Portuguesa.

Depois tem a importância de fixar o estado de espírito de uma geração num momento tão particular, que poderá levar a que muitas crianças e jovens se revejam nas situações descritas. Deixar para memória futura a voz e o entendimento deste tempo pelos olhos de hoje foi um dos principais motivos para decidir pela inclusão do projeto na grelha da RTP. Um retrato que nos ajuda a perceber exatamente os medos, anseios e esperanças em relação ao mundo envolvente num período particular, e a assimilação da informação a que tiveram acesso.

Este é um objeto que demonstra que é possível criar conteúdo televisivo acessível, diverso e com temáticas transversais e de interesse partilhado entre um público mais jovem e um público mais adulto.

¹ Programador de artes performativas – RTP 2.

“No tempo em que víamos a cidade pela janela”² junta pais e filhos, educadores/cuidadores e jovens em torno de um momento particular do crescimento, dando atenção à forma plural como estes conteúdos podem ser difundidos - pluralidade de línguas, diversidade sensorial.

Este texto reproduz o conteúdo dos sete episódios transmitidos, nos quais se apresentaram textos e desenhos feitos por crianças entre os 5 e os 14 anos, que refletem os seus dias de isolamento durante o período de confinamento, entre fevereiro e maio de 2020, a sua relação com a casa, com os seus, as suas descobertas e perdas, revelando a forma como se reinventam em tempos de distanciamento social. Preservando a identidade dos respetivos autores, as histórias serão apenas identificadas com as idades.

História 1 (9 anos) – Dezassete horas em ponto! Saí da sala de aula a correr, as mãos tão encardidas de terra, como os ténis brancos que tinha estreado naquele dia. Eu não queria acreditar: as férias da Páscoa iam começar mais cedo! Parece que havia um vírus qualquer que tinha obrigado todas as escolas do país a fechar. Por mim tudo bem! O barulho que fazíamos a correr em direção ao portão era tão ensurdecedor, que a D. Maria do Carmo, que habitualmente está na Casinha de Guarda à porta da escola, levou as mãos aos ouvidos e disse qualquer coisa que só ela deve ter escutado.

Enquanto corria ombro com ombro com a Leonor para ver quem era a primeira a cortar a meta, pensava que mal chegasse a casa tinha que avisar os avós que naquela mesma noite ia pedir ao Pai para me levar para casa deles. Não valia a pena esperar pelo dia combinado na semana seguinte! A escola fechou e o Pai tem de continuar a trabalhar... e eu não posso ficar em casa sozinha, portanto... E na casa dos avós sempre estou ao pé das primas que muito provavelmente deveriam estar naquele preciso momento aos gritos e a correr em direção a uma D. Maria do Carmo, guardiã da Casinha da entrada da Escola onde elas andam!

Passei o portão primeiro do que a Leonor, que ficou com a alça da mochila presa na porta da Casinha da D. Maria do Carmo. Parei, olhei para trás, sorri para a Leonor e disse-lhe:

- Boas férias! Até daqui a quinze dias.

O Pai já estava dentro do carro. Entrei, apertei-lhe o pescoço, ele deu-me um beijo na testa e disse-me que já sabia que as minhas férias iam começar mais cedo.

Perguntei-lhe como é que ele sabia e ele disse-me que tinha ouvido nas notícias.

Mas ele não estava com um ar muito feliz. E na verdade eu não consegui perceber porquê! Eu estava de férias!!! Ele podia ir deixar-me mais cedo aos avós e aproveitar a calma da casa ao final do dia, estendido no sofá com um pacote de bolachas numa mão, o comando da televisão na outra e o telemóvel apoiado nos joelhos.

- Vou ter de trabalhar a partir de casa e tu não podes ir para os avós – disse ele.

Estávamos a dia 12 de março de 2020.

História 2 (12 anos) – Quando disseram que a escola já não ia abrir na segunda feira, a minha primeira reação foi, como seria de esperar, de felicidade. Não tinha ainda pensado nas coisas que não iam acontecer por causa disso. A princípio, pensava que seria uma coisa rápida. Havia muitos poucos casos em Portugal e estava convencido que, depois da Páscoa, a escola iria funcionar como de costume. Depois os casos começaram a aumentar, tivemos de cancelar a viagem à Grécia, onde íamos passar a Páscoa com a família, e acho que foi aí que me apercebi que, se calhar, as coisas não se iam resolver assim tão rápido e do impacto que toda esta situação poderia ter.

Para ser sincero, esta quarentena parece mais umas férias longas um pouco mais restritivas, e não passo mal de todo: acordo entre as 10 e as 12, encontro sempre algo que fazer e com que me entreter, tenho alguns objetivos que tento cumprir (na verdade é só um e é ler um livro; não está a correr muito bem...), continuo a sair à rua para uma pequena volta e ponho as séries de tv em dia. O que posso apontar como menos positivo é a dieta à base de ovos e estar a começar a sentir falta da corrida no final da aula para a mesa dos matraquilhos (só há uma mesa, mas várias turmas a querer jogar),

² Realização de Mário Melo Costa; Sonorização de Miguel Lima Raposo; Captação de Som de Vítor Rodrigues; Consultoria LGP de Carlos Martins; Dramaturgia e direção de atores de Marco Paiva- diretor da Associação Terra Amarela; Textos e Desenhos de Aléxandros Vlachou, Miguel Melo Costa, Francisco Cristóvão, Afonso Cristóvão, Maria Paiva, Luísa Waddington, Tiago Terra, Dinis Barreto, Lara Vidal, Pedro Vidal, Inês Ferreira, Madalena Paiva, João Ferreira e Margarida Dias; Elenco: Maria Jorge, Marco Mendonça, Crista Alfaiate, Barbara Pollastri, Carla Maciel e Ângelo Torres.

dos bons momentos nessa mesa, de rir com os amigos, de estar junto daquela pessoa mais especial... e dos momentos de união e de partilha entre colegas (principalmente das respostas do TPC da aula seguinte).

Do que os professores se asseguram é que não tenhamos saudades dos trabalhos da escola. Vão mandando coisas por email e eu vou fazendo os trabalhos da disciplina que me estiver a apetecer (tendo sempre em conta que há um prazo para mandar de volta). Gosto que não haja um horário fixo com Matemática das 8 às 9:30, depois Português das 9:45 às 11:15 e as mesmas aulas todas as semanas, o que me permite organizar-me como quiser e sem essas restrições. Também gosto de poder fazer os trabalhos, que normalmente seriam à mão, no computador. Para além de não ficar com a mão a doer e não ter preguiça de escrever mais, tenho a preciosa ajuda da internet. Para ser sincero, não me importava nada que a escola fosse sempre assim. Vejo que muitas pessoas vivem com uma ansiedade em relação ao futuro. Quanto à doença propriamente dita, não estou muito preocupado. Admito que às vezes toco numa maçaneta e fico um bocado paranoico, e que quando lavo as mãos pareço um cirurgião a preparar-se antes de operar um paciente, mas tomo os cuidados necessários e não me preocupo mais. Também acredito que os membros mais vulneráveis da minha família estão a tomar as precauções necessárias e foi com eles em mente que alguns planos foram alterados. Mesmo assim, tento falar com eles porque não só sei que, tal como eu tenho deles, eles têm saudades de mim, como também poderão estar um bocado aborrecidos.

O que mais me entristece, quanto ao futuro, é não saber quando vou poder voltar a estar com os amigos. Pelos vistos vamos ter aulas virtuais até ao final do ano letivo, o que não me agrada, pois, para além de me fazerem acordar antes das 10, significa que todos os momentos que descrevi acima já não vão acontecer durante bastante tempo. E, como estou no 9º ano, não há aquela coisa de que para o ano há mais e que voltarei a passar estes bons momentos outra vez. Muitos amigos vão para áreas diferentes e outros até para escolas diferentes. Gostaria de poder passar o resto do ano com essas pessoas e não em casa. A nível mundial, percebo que esta pandemia tem ou poderá vir a ter consequências para a economia de muitas empresas e países e que estarmos todos em casa, sem nos deslocarmos de carro ou avião e com muitas fábricas paradas, tem tido uma boa influência no Meio Ambiente.

Enfim... Em breve começo com as aulas por videochamada. Ao menos posso voltar a ver os meus amigos (mesmo que sem as ferozes partidas de matraquilhos) e vou voltar a ter uma rotina para além da de ver um episódio por dia daquela série de tv de que eu gosto tanto.

História 3 (15 anos) – Nos primeiros dias de quarentena estava muito feliz (achava eu)! Podia estar descontraída, sem horários, a falar ao telemóvel com os meus amigos, a ver vídeos no *Youtube* e a fazer vídeos no *TikTok*. Ou seja, nos primeiros dias de quarentena, fiz tudo aquilo que não podia fazer em tempo de aulas. Que sorte, pensava eu! Quarentena...Quarentena...Quarentena... Desde pequena que ouvia essa palavra em inúmeras circunstâncias. Quarentena para cá, quarentena para lá (isto dito pela boca dos adultos) e eu achava que já era crescida e suficientemente inteligente para perceber..., mas a verdade é que não entendia nada. Cada vez que começavam a “charlar” não era uma língua, nem outra: era simplesmente o idioma adulto. Entre aquilo que eu percebia e o que imaginava, digamos que não havia absoluta concordância! O que imaginava numa quarentena, eram toneladas de médicos e eu fechada numa cápsula com medicamentos e agulhas à volta e um cientista louco a querer fazer experiências comigo, como se eu fosse uma mutante qualquer.

Na verdade, não posso dizer que os meus primeiros dias tenham sido, de todo, excitantes ou interessantes... a única coisa de diferente que notei foi sentir a presença dos meus pais com mais frequência e passear a minha cadela o dobro das vezes e parecer uma vampira que dorme de dia e acorda à noite. Tenho feito sempre as mesmas coisas: acordar, fazer comida, ver televisão, ler, escrever e, sobretudo, desenhar e pintar, sem esquecer o exercício físico claro.

Ainda me lembro que no dia 1 de dezembro de 2019 ouvi falar pela primeira vez deste vírus nas notícias. E que no dia 31 de dezembro de 2019 apareceu a primeira pessoa doente e que o vírus só existia na China! Pensava que se chegasse a Portugal seria uma tragédia. Lembro-me do dia em que apareceu o primeiro caso em Portugal. Foi em fevereiro de 2020 no Porto. Já estava a imaginar que o vírus ia dominar o Mundo e que o Mundo ia acabar mal. Mas depois pensei:

- Vai correr tudo bem.

Naquela noite de fevereiro, nas notícias, disseram que tínhamos de ter aqueles cuidados todos: lavar bem as mãos, não tocar em tudo, usar máscara, não levar as mãos à cara... para mim é mesmo difícil não tocar na cara. Estou constantemente a coçar o nariz! Não consigo controlar!

Ainda estávamos na escola, a professora explicou todos os cuidados que devíamos ter.

Na sala de aula não podíamos emprestar materiais escolares uns aos outros..., mas partilhávamos bolachas que vinham dentro de pacotes! As coisas e os lanches que trazíamos de casa é que não podíamos.

Os meus colegas diziam que iam para a praia com os pais. Eu achei muito tonto da parte deles dizer uma coisas daquelas.

Quando saí da escola senti-me triste por saber que não podia ir brincar com o meu primo, nem ver os meus avós, nem os meus amigos.

Ia a pé para casa com a minha mãe e via que toda a gente usava máscara. Achava bem! - Assim não se contaminam uns aos outros. – Pensava eu.

Depois fecharam a escola. Fiquei triste quando soube. Triste a pensar que com a escola fechada não ia ver mais os meus colegas.

História 4 (14 anos) – Aos poucos e poucos os dias passam e o tempo é rápido. Vou pouco à rua, mas descobri um sítio especial onde posso ir só com o meu irmão. A minha casa transformou-se num sítio novo. Fazemos castelos debaixo da mesa da sala de jantar, a mãe montou a tenda de campismo no nosso quarto e temos lá dormido muitas noites. O pai montou um escritório no quarto e passa lá a maior parte do tempo. A única diferença é que almoça e janta connosco todos os dias. Mas cada vez fala menos às refeições. Parece chateado. A minha mãe já nem lhe diz nada! No dia 19 de março, dia do Pai, até lhe fizemos um bolo. Mas ele não ligou lá muito. Disse obrigado, cortou uma fatia e foi comê-la para o quarto. A minha mãe encolheu os ombros e eu e o meu irmão fomos fazer *puzzles* para debaixo da mesa da sala.

A minha mãe coseu umas máscaras para nós os dois a partir de uma *t-shirt* velha dos “Metallica” que era do meu pai. Ele passou-se quando viu a *t-shirt* toda cortada! Deve ser por isso que ele está sempre enfiado no quarto e não diz nada às refeições.

Quando vou ao supermercado com a minha mãe, levo sempre a máscara dos “Metallica” posta! Nos últimos dias tenho pensado muito como estarão as cidades e as pessoas quando pudermos voltar a circular livremente.

Espero que as cidades estejam mais limpas e as pessoas mais felizes e com um ar descansado. Acho que inicialmente vamos ter todos de sair de máscara e com os devidos cuidados de distanciamento. Mas as pessoas vão estar felizes, com vontade de fazer coisas novas, de verem todos aqueles que já não veem há muito tempo. E espero que as pessoas fiquem verdadeiramente mais conscientes sobre o ambiente! No outro dia vi imagens do Cairo, de Deli, de Pequim, de Moscovo, de Istambul, de Xangai, de Buenos Aires, de Paris, de Los Angeles e nem pareciam as mesmas cidades que estávamos habituados a ver, cheias de carros, pessoas e poluição. Um céu limpo, as ruas com um ar leve e respirável. Tenho a certeza que com um ar menos poluído será muito mais fácil jogar à bola na escola!

História 5 (7 anos) – Tive momentos que pareciam férias, mas não era muito giro por causa daqueles cuidados todos.

Estranhava quando ia à janela e não via pessoas na rua, sobretudo onde vive a minha mãe que é numa avenida muito movimentada. Passo o dia quase todo em casa, mas por vezes é bom.

Tenho agora mais tempo para estar com os meus pais e com o meu cão. Gosto de ter um cão e neste momento dá muito jeito, ele é como uma pessoa cá em casa e por ele existir vamos mais vezes à rua. Um cão é como um amigo, vai ser nestes tempos e para sempre. Um dia vi uma pintura na rua, era um arco-íris, nessa rua passava muita gente. Então entusiasmei-me e quando cheguei a casa fiz um desenho, também com um arco-íris e escrevi, fique em casa.

Às vezes esqueço-me de que o vírus existe.

Por exemplo, quando vou jogar com o meu pai no Pátio do prédio e me divirto muito ou brinco com os Legos no meu quarto. Tenho os mesmos cuidados, mas esqueço-me que existe. Gosto muito de desporto e futebol, mas não me faz diferença nenhuma deixar de ver jogos.

Quando falo pelo *WhatsApp* parece que estou a ver a pessoa, mas não estou. É um bocado confuso.

Jogo com o meu primo *online* e assim posso fazer alguma coisa com um amigo.

Quando vou ao supermercado, há fila e há seguranças à porta. É muito mau ver o segurança sem máscara e sem luvas, eles deviam dar o exemplo. Ouço mais os pássaros agora do que ouvia antes.

Agora que as lojas estão fechadas compramos as coisas *online*. Há alguns supermercados que vendem brinquedos e roupas e isso compensa.

Comprei uma tabela de basquete, camisolas e outra roupa, livros e uns ténis. O meu pai comprou-me plasticina e materiais para pintar em papel preto. Tenho jogado pouco no telemóvel e na *Playstation*, tenho-me estado a divertir, até mais do que

dantes. Também tenho brincado à investigação para a cura do vírus, com muitas experiências e trabalho científico, mas acho que a vacina vai doer muito, como foi a vacina dos 5 anos..., mas pior deve ter sido o espinho que o meu primo teve no pé!

Tenho ajudado pouco em casa, mas às vezes até ponho a mesa. Tenho saudades de ir comer uma pizza ao Lucca.

Isto está a ser muito diferente... a telescola está a ser gira, mas preferia estar com os meus colegas. Sinto saudades da professora, mas não tenho saudades da comida da escola. Da janela do meu quarto vejo silêncio.

A minha janela é grande. Quando vou à janela penso como é que as pessoas vão viver isto. É uma época muito diferente.

Hoje é dia 25 de Abril de 2020. Acordei a ouvir a Música de sempre. Desde que me lembro, o pai acorda-me sempre com a mesma frase: “Bom dia! És livre!” Este ano é mais estranho ouvir esta frase, porque na verdade o que me apetecia fazer agora, era correr para a rua..., mas sei que por agora, para podermos ser todos livres, não o posso fazer. É uma sensação estranha... Mas sinto que sou livre na mesma. Estou seguro, estou com o pai e sei que o que estamos a fazer é para o bem de todos.

Quando me deito à noite penso no que irá acontecer. Penso no que irá acontecer às pessoas mais idosas como os meus avós, também com os avós de alguns amigos meus.

Acho mau não poder dar beijinhos a outras pessoas, é um carinho que já não damos.

Acho que vamos andar nisto, muitos meses! Talvez até setembro. Quando isto acabar vai ser uma alegria. Vamos poder ver as outras pessoas, poder ir para a rua fazer coisas coletivas que agora não são possíveis de fazer. Voltar a jogar Futsal, voltar a viajar, voltar a brincar com os meus amigos, ir almoçar a casa dos meus avós.

A primeira coisa que vou fazer quando tudo isto acabar, é ir ter com os meus amigos Bubú e Afonso. Mas o meu primeiro abraço será aos meus avós.

História 6 (8 anos) – Eu tenho muita sorte! Porquê? Porque eu vivo na Vila de Sintra e tenho um jardim! As ruas estão muito bonitas, não estão cheias de pessoas por todo o lado e até a serra cheira melhor, a Natureza pôs perfume e cheira muito bem, a flores e a terra!

O ano passado nós vivíamos noutra casa aqui na mesma rua. Mas os meus pais fizeram obras nesta casa que é grande e muito antiga. Eles trabalharam muito durante quase um ano e as obras acabaram antes da COVID-19 começar. Agora, temos uma casa grande e muito linda, onde ficamos muito felizes. Vemos o Castelo dos Mouros e o Palácio da Vila e temos muitos gatos no jardim! O meu gato pode passear sempre que quer e tem muitos amigos!

Nós começámos a semear a nossa horta e agora já temos muitos vegetais a crescer! Eu e a minha irmã Sarah regamos e cuidamos também das plantas aromáticas. Agora começou a ficar mais calor e eu e a Sarah podemos brincar com a mangueira e tomar banhocas no jardim! Nós e os nossos pais fazemos grandes passeios pela serra, andamos muito até ao Castelo e depois voltamos para casa. Eu gosto muito de ver a serra sem carros e sem fumo. Os animais e as plantas estão mais felizes!

Eu estudo em ensino doméstico e gosto muito de aprender assim! A minha mãe ensina-me e eu aprendo, adoro aprender sobre Ciências, Geografia, História... Agora a minha irmã também estuda em casa e partilhamos a sala da escola! Eu gosto de ver o que é que ela está a aprender. Ela faz os trabalhos dela, eu faço os meus e temos aulas juntos, sobre coisas interessantes de História, da Natureza e de Arte.

Eu comecei um projeto novo, comecei a dar aulas de Língua Gestual Portuguesa no *Youtube* e muitas crianças, mais novas, mais velhas, famílias, pessoas que estão em todas as regiões do nosso país e até vários países do Mundo, têm aprendido comigo e enviam-me muitas mensagens e vídeos. Eu fico tão feliz, porque eu só quero que todas as pessoas saibam comunicar na minha língua e assim os surdos e os ouvintes podem ser amigos e não tem de ser tudo tão difícil para os surdos, porque todos sabemos comunicar!

Mas, eu tenho saudades de poder entrar no Parque da Liberdade, no Parque da Pena, no parque infantil. Tenho saudades de ir ao Taekwondo e ver os meus amigos, de ir ao cinema. E à praia, eu adoro a praia em Porto Covo! Também tenho tantas saudades da minha avó, fico muito preocupado com ela. A minha irmã e eu vamos fazer anos e eu queria muito fazer uma festa grande com muitos amigos, mas não sei se podemos.

Quando a COVID-19 passar ou quando houver uma vacina para nos proteger, eu quero fazer uma grande festa com toda a minha família e amigos, quero ir à praia, à piscina, quero ir para Porto Covo de férias com a minha família e quero poder dar muitos abraços a todos de quem gosto! Acho que há coisas no Mundo que têm de mudar, parar a poluição, proteger

os animais e plantar muitas árvores. Não quero ver mais plásticos no mar e também não quero ver o ar poluído nas cidades. Quando as pessoas puderem tirar as máscaras, só quero ar puro para todos respirarem!

História 7 (9 anos) – Levantei-me pelas sete da manhã! Foi o Pai que me acordou com um beijo na testa.

- Primeiro dia de escola! Bem-vinda ao 5º ano! – Disse ele.

Eu nem queria acreditar que finalmente poderia voltar à escola sem ter de ficar colada a um computador.

Tinha arrumado a mochila no dia anterior e preparado a roupa nova para vestir. Agora tinha mais livros e cadernos. E sei que também passaria a ter mais professores. Durante o mês de agosto liguei à professora Manuela, a minha antiga professora e fui com o Pai vê-la ao Alentejo. Fui despedir-me e agradecer-lhe os quatro anos que esteve comigo. Coitada, logo no ano em que se reformou, teve de aprender tanta coisa nova para nos dar aquele último período pelo computador. Mas pronto! Agora é só descanso. Ela disse-me que ia ter muitas saudades do nosso barulho. Bem, eu não consigo acreditar!

O caminho para a nova escola foi estranho. Tudo me pareceu novo: a escola, a minha rua, o movimento das pessoas a caminhar pela cidade... parece que andavam rápido demais. E os carros! Parece que faziam mais barulho do que antes. Quando cheguei à porta da nova escola, estava um pouco nervosa. Olhei para o portão da escola e lembrei-me da D. Maria do Carmo, a guardiã da Casinha da entrada da minha antiga escola.

O Pai desejou-me boa sorte, deu-me um beijo na testa e deu-me um empurrãozinho para a frente. Eu lá fui em direção ao portão. Ele ainda me gritou lá do fundo: - Maria! Vê lá se não sujas os ténis brancos. Ah! A Leonor já não é da minha turma.

3

À procura do tempo perdido

Catarina Ferreira¹

No verão de 2021, pediu-se depoimentos orais a vários jovens de férias na praia, sete deles frequentadores duma escola secundária numa cidade do litoral algarvio e uma jovem de uma escola secundária em Lisboa. Não se trata naturalmente de uma amostra representativa da juventude portuguesa, mas, apesar disso, são jovens de diferentes meios sociais, diferentes situações familiares e diferentes opções académicas. O ponto de partida da conversa foi comum para todos e visava compreender como tinham vivido factual e emocionalmente a pandemia, o encerramento da escola e as aulas *online*. Depois desse ponto de partida comum, a conversa adaptava-se às respostas de cada um.

Os entrevistados foram André Marques, que em 2020 frequentava o 12º ano no curso de ciências e tecnologias, Cátia Tomé que frequentava este mesmo curso, mas no 10º ano, a Beatriz Massa, o João Velez e o Rafael Martins, que frequentavam o 11º ano de línguas e humanidades. A Marta Azevedo e o Ruben Cerqueira frequentavam também o 11º ano, mas no curso de ciências socioeconómicas. O David Pedro frequentava o 10º ano do curso profissional de desporto.

De um modo geral, o relato dos factos foi semelhante: “Quarta-feira ficámos a ver televisão até às tantas para sabermos se a escola ia fechar ou não. Mas não se soube e eu tive que preparar uma apresentação de português para sexta-feira. Toda a gente queria que a escola fechasse para haver férias. Só não sabíamos que ia ser até ao fim do ano e nas condições em que foi. Estivemos duas semanas sem fazer nada e, entretanto, cada um recebeu um email da diretora de turma a dizer que a escola ia começar pela internet na segunda-feira seguinte e com o horário da turma. Seria só meio dia e as aulas durariam menos. Na primeira semana, nem os professores sabiam bem o que estavam a fazer, mas depois foi como se fosse presencial.” (Beatriz Massa, 11º ano).

Relativamente às emoções terá predominado, no início, uma certa tranquilidade: “Tudo começa com uma desvalorização, era como uma “gripezinha”. O primeiro confinamento para nós, jovens, foi mais umas férias, estávamos já cansados.” (André Marques, 12º ano), mas também com sentido de responsabilidade: “Não tive medo, sou saudável e tive sempre cuidado, usei máscara, lavava as mãos, punha gel e cumpria a distância” (João Velez, 11º ano), que foi sendo gradualmente adquirido: “No início ninguém levou muito a sério, mas passadas duas ou três semanas do confinamento, com as notícias dos casos a aumentar e de gente a morrer, os meus pais ficaram com medo. Eu não terei tido propriamente medo, mas preocupação. Lembro-me que logo no início do confinamento fui a um shopping, já estava tudo fechado, e aberto só o supermercado, vi uma fila de pessoas com máscara e de luvas. Eu não tinha levado e fiquei mesmo chocada: se calhar isto não é uma brincadeira.” (Beatriz Massa, 11º ano). Para outros, o ambiente começou logo a ficar tenso, pesado. “Parecia

¹ Estudante do primeiro ano de licenciatura de comunicação e jornalismo da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Com base em entrevistas conduzidas em colaboração.

que o próprio vírus estava no ar. Era um clima estranho, a maior parte das pessoas era influenciada pelas notícias que causavam pavor.” (Rafael Martins, 11º ano).

A maioria possuía condições do ponto de vista tecnológico e habitacional para poder assistir às aulas *online*. No entanto, houve dois casos diferentes: “A diretora de turma telefonou à mãe e arranjaram-me um computador, mas sem câmara nem microfone. Podia assistir, mas não participar. A minha recordação do primeiro confinamento é má. Não aprendi nada nem me conseguia concentrar nas aulas. Era um período para subir as notas, mas baixei. Só podia escrever no *chat* e às vezes os professores nem viam, eram os colegas que chamavam a atenção.” (João Velez, 11º ano). “Não tinha um computador para mim e como a minha mãe também veio para casa em teletrabalho, comprámos um para mim. Com o telemóvel não dá jeito para fazer os trabalhos.” (Cátia Tomé, 10º ano).

Além das dificuldades tecnológicas que muitos sofreram, também se sentiu a falta de experiência dos professores em dar aulas *online*: “No início houve falta de informação, quando começámos as aulas *online* estava tudo muito confuso. Cada professor mandava para uma plataforma diferente e nós respondíamos por outra, mas depois organizaram-se e passámos a usar todos a mesma.” (Cátia Tomé, 10º ano). Por consequência, estas novas aulas não agradaram à maior parte dos alunos, que, claramente, preferem o ensino presencial: “Eu já não gosto muito de ter aulas, então *online*...” (Marta Azevedo, 11º ano). Num balanço geral, “as aulas *online* não foram muito produtivas porque nos distraíamos muito, só olhar para o ecrã cansa os olhos.” (Rafael Martins, 11º ano).

Esta falta de experiência, por parte dos professores, traduziu-se num excesso de trabalhos: “Também abusaram nos trabalhos que nos mandavam, que eram muitos e com prazos de entrega muito curtos. Reclamámos, mas eles ao princípio achavam que tinham razão. Mas reclamámos mesmo muito, e eles acabaram por falar uns com os outros, e como as outras turmas também se queixavam do mesmo, entre o final do segundo período e início do terceiro, deram-se conta e acalmaram nos trabalhos.” (Cátia Tomé, 10º ano). “Os professores queriam dar muitos trabalhos para compensar os testes, para poderem fazer a avaliação.” (Rafael Martins, 11º ano).

Ainda assim, o sucesso das aulas dependeu muito do professor e da disciplina: “A professora de inglês, por exemplo, preparava bem, puxava por nós, fazia perguntas a cada um e mais do que uma vez, mas havia professores que se limitavam a ler o manual. Também na matemática foi melhor porque houve mais trabalhos de grupo. Noutras disciplinas, podíamos escolher o tema a estudar e íamos procurar informação, e fazíamos uma apresentação. Fiquei a saber muito mais do que se tivesse lido no manual, ou ouvido o professor.” (Marta Azevedo, 11º ano).

O ensino profissional foi o mais afetado: “O meu curso é sobretudo prático. Sentimos muito a falta de estar ao ar livre, de interagir e do convívio com os colegas.” (David Pedro, 10º ano). Apesar de os cursos profissionais se adequarem pouco ao ensino a distância, algumas estratégias acabaram por se revelar eficazes: “Fiz *online* parte do estágio, o treinador treinava os atletas e pedia-nos para arranjar exercícios que o ajudassem.” (David Pedro, 10º ano). Este apelo ao contributo de cada um, parece ter sido uma boa estratégia.

Os meses de confinamento levaram alguns a mudanças de projetos de vida e profissionais, nalguns casos voluntariamente, por efeito de uma reflexão mais aprofundada, noutros involuntariamente, em consequência do mau aproveitamento do ensino a distância: “O confinamento prejudicou-me muito, nas minhas perspetivas de continuação de estudos. Precisava de ter o 12º ano para ir para o exército. Mas faltei a um teste de português, tive nota baixa noutra e reprovei a esta disciplina.” (João Velez, 11º ano). Entre os primeiros, Beatriz redescobriu a sua vocação para a saúde: “Foi durante a quarentena que percebi que queria e podia tirar o curso de enfermagem. Estava com o meu pai a ver a série “Anatomia de Grey”. De facto, já tinha feito um curso de primeiros socorros em 2019, também tirei o curso de desfibrilhador automático, e o curso de nadadora salvadora em maio de 2021. Entretanto percebi que o curso de criminologia, para o qual me preparava, só havia no Norte e exigia médias muito altas e a escola superior de polícia implicava um internato de quatro anos! Pela psicóloga da escola, soube que podia ir para enfermagem, seguindo a área de humanidades, desde que fizesse o exame de biologia. É nisso que estou agora empenhada.” (Beatriz Massa, 11º ano). Já o Ruben decidiu interromper os estudos e dar tudo por tudo no futebol: “Foi um tempo para reflexão. Estávamos em casa e gostávamos de pensar nos nossos objetivos, naquilo que realmente queríamos. É difícil hoje termos tempo para pensar nisso. Com isto, dei-me conta que não é economia que quero e sim o futebol. Desde pequeno que é isso que eu quero mesmo, mas as expectativas para chegar vão diminuindo. Mesmo assim, tenho que tentar tudo no futebol para depois não me arrepender. Se não der, depois revejo o que fazer, mas para já não tenciono ir para o superior. Vou dedicar-me inteiramente ao futebol.” (Ruben Cerqueira, 11º ano). Para alguns foi uma ocasião de crescimento e de aprendizagens diferentes: “Este ano foi benéfico para mim, cresci interiormente, tenho outros hábitos, faço coisas de que gosto mais, tive que lidar com muitas coisas com que não lidava antes, tive que saber gerir mais problemas como cuidar mais do meu irmão. Pensei sempre que tudo ia ficar melhor.” (Marta Azevedo, 11º ano).

Destes oito alunos, dois tiveram COVID-19. No caso do André, não houve muitos sintomas, mas a mãe teve uma pneumonia e chegou a estar internada: “Aí ganhei respeito ao vírus”. Quanto à Cátia, o que lhe valeu no período em que esteve em isolamento foi o convívio a distância com os amigos, também infetados: “Fiquei fechada no quarto, a minha mãe trazia um tabuleiro com comida e deixava à porta. Uma casa de banho ficou só para mim. A minha mãe desinfetou tudo na casa, as maçanetas das portas, tudo. Como eu tinha poucos sintomas não apanhei um grande susto, e passados quatro dias já não tinha mais sintomas, tinha era que ficar em isolamento no quarto. Duro, mas não tanto, porque os meus amigos também estavam sempre em contacto por computador e telemóvel. Até jantávamos a distância, mas juntos. A minha mãe uma vez também jantou comigo por vídeo chamada. Com os meus amigos também fizemos uma sessão de cinema: uma partilha de tela e vimos o filme juntos. O convívio com eles foi o ponto alto da quarentena, se tivesse apanhado sozinha tinha sido uma grande seca. Nós já eramos muito próximos, mas isto aproximou-nos ainda mais.” (Cátia Tomé, 10º ano).

As vivências deste período foram sentidas de maneira bastante diferente por cada um. Para uns foi um período relativamente fácil e tranquilo, para outros um verdadeiro pavor. Entre estas duas posições, o sentimento mais generalizado foi o de tempo perdido: “Não foi produtivo, passei o tempo a jogar no computador e a falar com os amigos através de *chats* de voz ou mensagens.” (André Marques, 12º ano). Uns sofreram com a solidão, outros nem tanto: “Senti “uma beca” de solidão, sentia falta dos amigos e de sair à noite.” (João Velez, 11º ano). “Afetou-me porque gosto muito de convívio, estar fechado em casa impacientava-me, não sei explicar... fiquei mais desinteressado em relação a tudo, mas acho que agora já estou melhor.” (David Pedro, 10º ano). “A quarentena afetou psicologicamente muitas pessoas. Quem gosta de sair e socializar foi muito afetado. Mas para todos começou a ser monótono e a cansar. Eu, no Alentejo, estava habituado a estar muito tempo em casa, por isso para mim foi fácil, agora se me tirassem o verão!...” (André Marques, 12º ano).

Embora na sua maioria considerem que este período foi “muito desgastante” (João Velez, 11º ano), ou mesmo “horroroso” (Marta Azevedo, 11º ano), também aprenderam a lidar melhor com a incerteza, a ter calma, a tentar compreender os profissionais de saúde e os professores, a valorizar mais a família, os amigos e a própria escola. Desenvolveram também um sentido de responsabilidade, sobretudo em relação aos familiares de risco, e tomaram consciência de terem vivido um momento ímpar: “Foi uma experiência de sobrevivência, no futuro hei-de contar aos meus netos o que passei e consegui sobreviver... até parece um filme.” (Rafael Martins, 11º ano).

No final de contas, a COVID-19 foi ou não uma situação de tempo perdido? Depois de se ter ouvido ou lido estes depoimentos, pode-se concluir que não. Cada um aprendeu e cresceu à sua maneira, houve momentos piores, mas também momentos melhores. Apesar de tudo foi uma experiência inesquecível, que ajudou muitos destes jovens e, certamente mais pessoas, em muitos aspetos. Este acontecimento vivido de formas tão diferentes, e que teve efeitos negativos e positivos na vida de cada um, foi, como resumiu o André, “uma pausa que o mundo todo teve”.



4 Tornei-me preguiçoso

Roberto Martins¹

A duas semanas de entrar nas férias da Páscoa, de 2020, recebemos a notícia de que iríamos confinar durante o período máximo de também duas semanas. Lembro-me de que, na altura, fiquei bastante feliz, pois na semana seguinte ia ter dois testes das disciplinas mais difíceis do curso: geografia e português.

Pode, portanto, dizer-se que fui para casa contente, uma vez que me vi livre das responsabilidades que tinha no momento. Passei uma semana inteira sem ter aulas e sem sair de casa; durante esse tempo não me senti triste e tive sempre o que fazer. Depois, naquela que foi “oficialmente” a última semana antes das férias da Páscoa, a minha escola começou a pôr em prática e a experimentar as aulas *online*.

Não correu tão bem quanto era esperado, pois ainda não se tinha acordado ao certo as aplicações que tínhamos de usar para ter as aulas, somente tinha sido definido o horário com muito menos horas do que o das aulas presenciais.

Chegaram as férias e, como já me sentia sedentário e com algumas dores no corpo por passar tanto tempo deitado, pedi à minha mãe para sair, sozinho, de bicicleta. Eventualmente, conversei com amigos sobre isso e, com um pouco de medo, fomos combinando sair, ocasionalmente, para andar de bicicleta. Tentávamos prolongar as nossas saídas o máximo de tempo possível.

Começou o terceiro período, já com mais organização, e as aulas passaram a decorrer de forma mais eficiente. Porém, era muito fácil não lhes prestar atenção, uma vez que muitos dos nossos professores não exigiam o uso de câmara e, por isso, acabávamos por nos perder a fazer outras coisas, tais como ver televisão ou estar no telemóvel, como era o meu caso. Notava-se interesse por parte dos professores que, repetidamente, nos faziam perguntas para se certificar se estávamos atentos ou não. O principal problema é que fomos, gradualmente, perdendo interesse pela matéria, pois passámos a não poder ser avaliados através de testes e corria o rumor de que só teríamos de fazer os exames pedidos pelo curso universitário em que quiséssemos ingressar. Acabámos, então, a ser avaliados à base de trabalhos feitos fora das aulas e que, mesmo não prestando atenção ao que diziam os professores, podiam ser feitos facilmente através de consulta.

Relembro-me de estar bastante feliz nesse período de tempo, já que havia pouquíssimos casos de COVID-19 no Algarve e, devido a isso, passei a poder sair, regularmente, com os meus amigos sem preocupações.

¹ Estudante do 1º ano da licenciatura em Criminologia e Justiça Criminal da Escola de Direito da Universidade do Minho.

Passado cerca de um mês desde o início do terceiro período, foi anunciado que a escola presencial iria voltar, mas somente para quem precisasse de subir notas e não tivesse “medo” da COVID-19. Confesso que não estava muito assustado, mas, como já estava satisfeito com as minhas notas, decidi não ir. O único inconveniente foi não poder assistir às aulas de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS), a disciplina a que tive exame, pois ou ia a todas as disciplinas que tinha ou não ia a nenhuma, segundo o entendimento dado às orientações de saúde pública.

Para minha felicidade, as explicações que tive foram suficientes e consegui tirar uma nota que correspondia às minhas expectativas.

Resumindo, no meio de tudo, mesmo tendo de estudar para o exame, senti-me de férias e, na minha ótica, o verão durou 6 meses; verão esse vivido tranquilamente, parecia até não existir COVID na altura.

Quando regresssei à escola, no 12º ano, senti estranheza, estava completamente desabitado àquela carga horária e ainda não me tinha acostumado a usar máscara. Acabei por me adaptar, exceto à duração do primeiro período, uma vez que parecia nunca mais acabar. Sentia saudades da minha rotina despreocupada. O ambiente na sala, também, não era o melhor, já que havia uma planta de turma que tinha de ser cumprida e havia, inclusive, o “problema” das máscaras que matava, um pouco, a comunicação entre nós. Chegámos, então, ao Natal, a custo, e fiquei imensamente grato por estar de férias outra vez. O segundo período chegou rapidamente e, mais rapidamente ainda, me entediou. É triste dizer, mas até fiquei feliz quando, a pouco menos da metade do período, a situação da COVID piorou e fomos, de novo, mandados para casa. As aulas *online* souberam-me bem, apesar de já sermos obrigados a mostrar a cara. Confesso que, nessa altura, sim, senti medo, pois foi quando os casos atingiram o seu pico. Independentemente desse facto, continuei a sair, com mais precaução, acompanhado de um amigo ou dois, mas nunca em grupo. A situação acabou por melhorar, deu-se o regresso à escola, graças à diminuição dos casos, e, conseqüentemente, voltei a sentir um grande peso sobre mim, uma vez mais.

O ano letivo acabou, a passos lentos, demora essa que me fez perceber que perdi gosto por aprender. Volta e meia, dava por mim a desejar a vida de há um ano em que não tinha de estudar e andava bem mais despreocupado. Tornei-me um preguiçoso. Tenho consciência de que toda a inércia à qual me resignei não me fez nada bem e, agora, já inscrito na faculdade, sei que me vou ver obrigado a desfazer-me dela, a bem ou a mal.

De momento, o Verão está parecido com o do ano passado – com mais restrições, é verdade – na medida em que as pessoas voltaram a não temer a COVID.

Sinceramente, também não estou com grande medo do vírus, apesar de já ter estado confinado três vezes por suspeitar tê-lo apanhado. A minha preocupação assenta, essencialmente, nos meus familiares de mais idade.

Não me sinto céptico em relação às vacinas, mas, também, não confio cegamente nelas. Acho que só nos resta esperar e torcer para que resultem. Para finalizar, não sinto que a pandemia, como muita gente da minha idade diz, me tenha roubado anos de vida, mas tenho a certeza de que os roubou àqueles que, por motivos de saúde, tiveram de se “resguardar” mais. Graças a eles, consigo pôr o meu individualismo de parte e perceber que a pandemia, apesar de ter sido uma coisa “boa” para mim, foi má para muitas mais pessoas. Devido a isso, há que unir-me a elas para que tudo possa voltar a ser como era antes, sempre tendo em vista o bem maior.

5

O ensino na pandemia: uma tragédia ou um ímpeto à mudança?

Mariana Calado¹

A pandemia veio trazer uma revolução, esperada já por alguns, na forma de trabalho e de ação de organizações como as escolas, que vivem da interação humana. Forçado a desenvolver-se à distância, pela obrigação de “ficar em casa” que pendeu sobre todos, o ensino sofreu uma enorme reviravolta na forma de comunicar, meio essencial desta arte.

Sendo eu aluna do ensino superior, encontrei também na minha casa um espelho clarividente do panorama que caracterizou nestes tempos o sistema de educação nos ensinos básico e secundário. Com efeito, experienciei na primeira pessoa o que foi ser aluna neste ano atípico ao mesmo tempo que, enquanto filha, observava as dificuldades e desafios impostos aos docentes do outro lado do ecrã, através do testemunho da minha mãe.

Ainda que me rodeassem colegas com oportunidade de ter material adequado para o estudo e para frequentar as aulas, estou consciente de que nem todos tiveram a mesma sorte. Computadores inadequados para videoconferências, a ausência de um espaço próprio e isolado para trabalhar e, por vezes, a falta de um computador próprio numa casa onde toda a família tinha de estar ligada, foi uma realidade para demasiados alunos durante esta pandemia. Que pena é que a ajuda não tenha chegado a todos, adicionando à dificuldade do isolamento e perda de contacto com os professores e colegas, e à já normal falta de motivação de muitos, a preocupação por não serem capazes de aprender. Não por falta de capacidades ou dedicação, mas simplesmente por não poderem estar presentes, agravando assim as desigualdades no acesso ao ensino e aumentando numa escala preocupante o risco de abandono escolar. A meu ver, é ainda necessário ressaltar que o abandono escolar não se concretiza exclusivamente quando o aluno deixa a escola, mas também quando a sua presença é desprovida de qualquer motivação e, conseqüentemente, o trabalho deixa de existir. O ensino *online* pôs em evidência o perigo que é este abandono, ao sentar diariamente os professores em frente a um ecrã de quadradinhos pretos, sem saber sequer se os seus alunos estavam ou não presentes na aula.

Na minha experiência enquanto discente no ensino superior, onde a frequência às aulas recai apenas sobre a minha responsabilidade e decisão, foram vários os momentos em que senti um vazio de motivação e vontade de me manter no ensino. Tendo, felizmente, a oportunidade de garantir a minha presença todo o ano, ainda assim o não querer superava, muitas vezes, o querer, quando apenas precisava de ligar o ecrã e clicar em “entrar”. Se para mim foi tamanha a dificuldade, imagine-se para quem tinha de o fazer sem condições e para uma atividade que, já por si, lhe resultava ser uma obrigação.

Este foi, de facto, o principal tema de discussão ao longo de todo este ano: o decréscimo acentuado na motivação e no trabalho por parte da maioria dos alunos. Mas de nada vale que reconheçamos o problema se não nos questionamos em

¹ Mestranda de Ensino da Educação Física.

relação à sua origem. Porquê? O que é que levou a que o distanciamento físico tenha provocado também um tamanho distanciamento emocional dos alunos perante a escola, mesmo em condições favoráveis à frequência das aulas?

Enquanto o início do ano foi marcado pela euforia de experimentar um novo modelo de ensino através do computador, onde já tantos passávamos tanto tempo, que permitia estarmos a aprender sentados no conforto do nosso lar, a solidão em que fomos obrigados a estar e a fadiga que provinha de, em alguns casos, estar mais de oito horas sentado em frente a um ecrã, levaram a que rapidamente se passasse de um entusiasmo por algo novo a uma completa recusa deste novo sistema de educação. Vários foram os alunos que se viram obrigados a estar permanentemente ligados, num sítio onde as distrações eram mais que muitas e a atenção exigida para as tarefas habituais que lhes eram propostas era demasiada e durante horas a fio, sabendo que quando chegassem ao fim, teriam ainda que trabalhar autonomamente em tarefas, projetos ou no estudo. A mudança do modo de ensinar não foi capaz de acompanhar esta repentina mudança na forma de comunicação, talvez exatamente pela brutalidade com que nos foi imposta esta necessidade. Era necessário manter os alunos entusiasmados, inquietos por querer saber mais e melhor, mas a força dos “programas curriculares” e dos “projetos obrigatórios” levou a melhor na ação dos responsáveis educativos, pondo de parte as necessidades reais dos alunos num momento tão frágil.

No entanto, se este distanciamento físico levou a que a ação de ensinar dos professores se tornasse limitada e desafiante, trouxe também alguns pontos positivos. O tempo foi a contrapartida mais valiosa que se nos ofereceu, e com esse tempo veio a possibilidade de aprofundar todo e qualquer assunto sobre o qual nos aprouvesse educarmo-nos. E assim, de uma forma tão simples, a de ter “nada que fazer”, surgiu em alguns a motivação intrínseca de aprender, de procurar crescer com um pouco mais de autonomia, sem o professor a “puxar-nos pela mão”. Se desta tempestade há lições a tirar, uma delas prende-se, com certeza, na necessidade de dar tempo aos alunos: não encher os dias de fichas, testes, exercícios e TPC, mas deixar que procurem por si, que se interessem por algo sem que lhes seja imposto, pois só assim nascerá o verdadeiro interesse e a capacidade de pesquisa pela informação. Mas atenção, dar tempo não pode ser sinónimo de deixar à deriva, como muitas vezes me senti durante o meu percurso académico, especialmente este ano. O papel do professor deverá ser, mais do que nunca, o de um guia, um instrutor do caminho mais correto, de ajudante criterioso na separação entre o trigo e o joio, sem nunca esquecer que “ensinar a pescar não é dar o peixe”.

A informação, sobre tudo o que possamos imaginar, está disponível à distância de um clique e é disponibilizada por qualquer um que o deseje fazer. É aqui que deve entrar o professor: ensinar a procurar, a analisar o que é útil e a deixar de parte o que é escrito sem base fundamentada. Não só ensinar a procurar, mas também educar para a procura e para o discernimento sobre o que poderá ser importante e quando o fazer, dando sentido e razão à necessidade constante de aprender. A ciência avança mais rápido que nunca, e a informação e as descobertas são constantes. Por conseguinte, enquanto alunos, ouvimos recorrentemente “têm de se manter informados, ler muito, pesquisar muito, estudar para toda a vida”.

Cabe a cada um escolher o ramo no qual se quer especializar. Porém, ao longo do percurso escolar, são raras as situações em que se nos permite a liberdade de pesquisar e aprofundar os temas que mais nos interessam. Todos os trabalhos e pesquisas foram, especialmente durante a pandemia e o ensino à distância, orientados e decididos pelos programas curriculares ou pelo professor, sem ter em conta qualquer especificidade individual. Perdemos a vantagem de tempo que o isolamento nos trouxe ao exigir trabalho que não motivava a pesquisa.

No fim do ensino secundário, esperamos que os jovens saibam o que escolher e o que fazer para o resto da sua vida, se não tiverem a coragem de arriscar sair da “norma”. Aqui se centra, na minha opinião, uma das maiores falhas nas tradições do ensino em Portugal: o fomento da dependência do aluno em relação ao professor durante 12 anos de escolaridade, para depois esperar que seja capaz de se lançar no desconhecido com toda a certeza e autonomia. Não podemos esperar chegar a resultados que não constam nos objetivos iniciais. Se esperamos criar alunos/cidadãos proativos e capazes de trabalhar com autonomia, é imperativo que se lhes brinde oportunidades de explorar sobre algo que os motive, que os deixe num ligeiro desconforto (necessário ao crescimento), mas com o acompanhamento e o apoio próximo do professor. E ainda que algumas oportunidades tenham surgido ao longo deste ano, nem todos foram capazes de aproveitar esse incentivo de aprender pelo gosto de aprender e não por obrigação.

Enquanto falamos de tempo, será também de extrema importância sublinhar a clara perda de barreiras e limites a impor-nos a cada um, que imperou nesta nova realidade que vivemos. Ao estar sempre em casa, julgámo-nos em permanente descanso e perdemos a noção de que é essencial, se não obrigatório, estabelecer tempos de descanso. Alunos e professores ocupavam o seu tempo de intervalo entre aulas/trabalho com tarefas relacionadas com as aulas/trabalho. Os alunos por força da obrigatoriedade em terminar trabalhos, os professores por necessidade de se manterem em constante atenção aos alunos e reformulação das formas de ensinar e avaliar. Rapidamente percebemos que, sem descanso, até o maior dos

trabalhos não gerará frutos. O nosso bem-estar psicológico começou a ser uma maior preocupação, quando em tempos o desprezávamos e considerávamos como desnecessário. Que este tempo nos sirva de lição em relação à necessidade de considerarmos a nossa saúde mental uma prioridade, bem como a saúde física. Criar rotinas de trabalho, de descanso e de lazer, dar tempo à mente para que assimile o trabalho realizado e prepare o próximo é essencial, se procuramos um aproveitamento de sucesso.

É de reconhecer que os professores têm um papel difícil: equilibrar a necessidade de tornar o seu ensino mais “humanista”, próximo do aluno, sem cair no erro de diminuir a sua importância e respeito devidos. Equilíbrio este que se tornou ainda mais acutilante num ano em que lhes foi exigido, por força da necessidade, que estivessem em permanente apoio, em permanente trabalho para resolver a desmotivação das suas turmas, em que viram os seus horários alargados para dia e noite, sem descanso, a fim de que, no meio da adversidade, aos alunos que desejavam manter a sua vida académica nos carris certos não faltasse nunca uma mão amiga. A este esforço acresce, como um peso morto, a perda do respeito pela figura do professor que vejo ser frequente na minha geração.

Passou-se de uma cultura do medo e da subordinação total do aluno para com o professor, a figura máxima dentro de uma sala de aula, para um ambiente onde o nível de mestria se julga perigosamente igualitário. A já abordada disseminação de informação dos nossos tempos fez com que os jovens se sentissem na posse de todos os conhecimentos e se sentissem eles próprios mestres da sabedoria, recusando a figura do professor como um profissional dotado não só do conhecimento, mas da capacidade de o transmitir de uma forma correta e adequada. Os jovens esqueceram que aprender envolve experiência que os próprios não têm, que vai para além das informações e factos que possam pesquisar, e que constitui a mais rica ferramenta que os professores têm a transmitir.

Aos meus colegas e jovens estudantes, uma reflexão: nunca poderá ser respeitado quem não se dá ao respeito. É errado e egoísta exigir que os nossos professores nos respeitem e orientem o seu ensino para as nossas necessidades se não somos capazes de respeitar e apreciar a sua figura e o seu trabalho. E esta obrigação, tanto nossa como dos professores, é o que nos guiará para o sucesso: o respeito mútuo que infelizmente começamos a perder, o que se demonstra em gestos simples como, por exemplo, entrarmos numa “aula” 10 minutos atrasados sem nos desculparmos pelo atraso, de câmara desligada e nunca mostrar a cara durante 90 minutos, apesar de repetidos pedidos do professor. Podemos pesquisar muito, saber algumas coisas interessantes que nos parecem ser o suficiente, mas faltam-nos as vivências e as experiências das quais os nossos professores são fontes indispensáveis. Estejamos abertos a receber, com um olhar curioso e de admiração para com aquele que entrega o seu tempo em prol dos outros; um professor nada ganha com o sucesso académico ou profissional do seu aluno, e mesmo assim trabalha todos os dias para que este seja bem-sucedido. Que honra maior haverá numa profissão do que dar sem esperar receber nada em troca?

O reconhecimento da importância da educação, e da educação de qualidade, é e deve ser uma constante, e não existir apenas em momentos de crise. Tanto na minha perspectiva de aluna como na minha perspectiva de filha de uma professora no ativo, foi visível a dificuldade de alguns profissionais e até alunos na ambientação ao meio digital. Num mundo onde já tudo é feito através do computador ou por telemóvel, foi chocante a falta de formação de muitos para trabalhar com estas ferramentas. Na verdade, foi a necessidade absoluta de recorrer a estes materiais que fez com que muitos aprendessem de forma autónoma a trabalhar com o seu computador e telemóvel. Porém, daqui em diante, julgo ser fundamental que a formação informática, ainda que nos moldes mais básicos e fundamentais, seja incluída de alguma forma na formação dos professores e alunos. O mundo está a evoluir, e só ficará para trás quem não for capaz de evoluir com ele. Apostemos na formação tecnológica dos professores, sobre o bom uso destas ferramentas digitais, para que também eles sejam capazes de o transmitir aos seus alunos. Assim, se algum dia voltar a ser indispensável de forma tão brusca, não seremos surpreendidos pelo completo desconhecido que é o meio digital.

A educação não necessita de um reconhecimento de maior importância, mas sim de uma afirmação de grandeza igual a qualquer outro campo de ação na sociedade. Reconhecer a Educação, preservá-la, reafirmá-la como um direito básico de todos, é reconhecer a importância de todas as profissões e profissionais que, com o ensinado e aprendido, desempenham um papel mais ou menos visível na sociedade. A escola não é apenas a Matemática, a Educação Física ou o Português. A escola é onde passamos a maior parte da nossa juventude, onde aprendemos a ser: a ser nós próprios (ao descobrir-nos), a ser pontuais, a ser trabalhadores, a ser curiosos e a estar sempre dispostos a conquistar e enfrentar novos mundos, os que a vida nos apresenta a cada um. A escola não forma só cientistas, ou médicos, forma membros ativos que não esperam a campanha para começar a trabalhar. A escola forma cidadãos, e não valorizar o ensino é desvalorizar o futuro da nação.



6 Uma família numerosa confinada!

Flashback

Paula Sofia Pereira¹

Questionaram-me, diversas vezes, e em diversas circunstâncias, como tinha gerido o período de confinamento com a minha numerosa prole.

Foi uma Odisseia, de facto!

A minha prole é composta por seis *youngsters* com idades entre os 3 e os 19 anos. Todos em idade escolar, portanto! As apresentações: o mais pequenino, o Santiago, na educação pré-escolar numa IPSS; a Débora, de 5 anos, finalista da educação pré-escolar da rede pública; a Sofia, de 9 anos, no 3º ano do 1º CEB; o Sandro, de 15 anos, no 9º ano do 3º CEB; o Mário, de 17 anos, no 2º ano de um curso profissional de cozinha-pastelaria; e o Ruben, de 19 anos, a terminar a malfadada Matemática, com aspiração de acesso ao ensino superior.

Com a notícia do encerramento das escolas e, ato contínuo, da adoção do regime do teletrabalho pela minha entidade empregadora, teve início um inusitado périplo de rotinas.

Subitamente, a minha casa transformou-se numa escola onde, no mesmo espaço, conviviam os diversos ciclos de ensino. Estava dado o pontapé de arranque para uns tempos verdadeiramente caóticos, que não deixam saudade. Os tempos iniciais, claro está! O caos não era só na minha casa, instalou-se por todo o lado. Fomos bombardeados por *emails*, propostas de trabalhos, adesões a grupos e grupinhos, sugestões de páginas com mil e um recursos educativos. Paralelamente, havia que gerir o acesso aos recursos tecnológicos existentes em casa.

Inesperadamente, o portátil da família, a ganhar pó desde que terminei a licenciatura, passou a ser o objeto mais almejado. Pesquisa e envio de trabalhos, *Moodle* e toda uma parafernália de aplicações educativas através do computador. Eu própria estava em teletrabalho, pelo que as minhas funções teriam de ser desempenhadas, necessariamente, com recurso ao computador.

O acesso à internet foi um aliado de peso neste caos. Não resido numa zona urbana, pelo que um acesso com falhas *ab initio* resultou numa inacessibilidade quase constante.

¹ Técnica Superior Jurista do Instituto da Mobilidade e dos Transportes, I.P. Mãe de seis filhos.

Cedo verifiquei que teria de adaptar um espaço próprio para o estudo e/ou para o trabalho. Arregaçámos mangas (que estava calor) e desocupámos a garagem. Metade da mesma manteve-se com os equipamentos de ginásio dos rapazes, ao passo que a outra metade transformou-se num escritório megalómano. Secretárias corridas, prateleiras e cadeiras de escritório para quatro em simultâneo. De fazer corar muita salinha de estudo! Decorada a rigor, pois claro!

Até ao final do 2º período, foi uma tentativa de adaptação. Muitas vezes infrutífera.

Ao mesmo tempo, foram surgindo diversas sugestões culturais que tiveram adesão imediata lá em casa, principalmente dos mais novos.

Ao passo que no período pré-confinamento o dia era ocupado pela escola e/ou trabalho e respetivas deslocações, agora, o tempo era dedicado especialmente a uma panóplia de outras atividades que foram surgindo.

Recordo que assistimos deliciados a diversas peças do Teatro Politeama. As transmissões eram em direto via *Facebook*, e os miúdos ficavam resilientemente acordados a assistir até ao final.

Durante alguns dias (poucos infelizmente) instaurámos os serões musicais. Com base nos concertos transmitidos em direto pela respetiva página de *Instagram* do *@FestivalEuFicoEmCasa*. Estes concertos só duraram menos de uma semana e inspiraram a pequenada lá de casa.

A partir daí, os concertos eram *self-made*. As miúdas eram as artistas, num rodopio *multi-tasking*. Elaboravam convites e entregavam, pois claro! Tratavam do guarda-roupa apropriado a cada música escolhida. Escolhiam o repertório musical e recrutavam os técnicos de som, que se certificavam que as colunas e equipamentos estariam em perfeito funcionamento. Ah! Sem esquecer a preparação do espaço onde decorria o concerto. Regra geral, no quintal, com cadeiras dispostas como num anfiteatro e mesinha com um lanchinho para o final do concerto. Tudo preparado exclusivamente pela pequenada.

Outra das atividades que teve uma enorme adesão por casa foi a das histórias contadas. Os dois mais pequenos não sabem ler, mas adoram ouvir uma boa história. Aqui e ali foram surgindo cada vez mais histórias contadas. Quer em páginas de *Facebook*, quer no próprio sítio do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Não romantizo um período que vai deixar cicatrizes profundas no país e no mundo. Mas não posso ser hipócrita. Para nós, esta é uma fase que vai deixar saudade. A nossa casa foi transformada numa bolha onde nos refugiávamos e nos abstraíamos do rasto devastador causado pela COVID-19. Profissionalmente, estava em teletrabalho, pelo que não senti nenhum beliscão no rendimento. Exceção feita ao exponencial aumento das despesas de supermercado... (Sempre que ia ao supermercado, sozinha, e enchia dois carrinhos para uma única semana, quem por mim passava ficaria com a ideia que estaria a abastecer a despensa para um ano!)

A passos largos, iniciou-se o terceiro período, que em nada lembrou o final do período anterior. Porquê? Porque tanto as escolas, como os professores e educadores, tiveram tempo para se reorganizar. Não senti a avalanche de *emails*. Tudo estava orquestrado, como se de uma melodia se tratasse.

De facto, quanto ao mais pequeno, o colégio instaurou uma metodologia interessante que adaptei também para a irmã. De manhã, as auxiliares e educadoras partilhavam, via *WhatsApp*, alternadamente, um vídeo com um conto, uma música e uma sugestão de atividade para ir fazendo durante o dia e partilhar pela mesma via. Houve uma enorme aproximação entre os pais, os professores e a escola. Uma vez por semana, havia uma aula síncrona, uma conversa entre professores, pais e crianças.

Em relação à educação pré-escolar da Débora, não foi tão bem acolhida por nós. A educadora distribuía uma planificação semanal com *links* para uma miríade de recursos educativos e folhitas para imprimir. Não era exequível para nós. E, portanto, a Débora, durante uns tempinhos, foi “colega do irmão”.

Quanto à Sofia, entretanto iniciaram as transmissões da RTP Memória, aliadas à planificação semanal enviada pela professora, e completadas por aulas síncronas três vezes por semana. Durante a manhã, a rapariga ficava na sala, a monopolizar a televisão, dando-me espaço e tempo para pôr o meu próprio trabalho em dia.

O Sandro ficou super feliz por não ter de realizar as frequências. Assistia diariamente às aulas síncronas através do seu próprio telemóvel e, sempre que necessitava, agendava a utilização do portátil para a realização de trabalhos de pesquisa

(Foi bom reler *Os Lusíadas!*). Trabalhou muito mais neste período que em tempos pré-COVID. Ficava furioso quando a rede teimava em dificultar as tarefas.

O Mário ficou com o curso em suspenso porque iria iniciar o estágio, que só começou em junho, com a reabertura dos estabelecimentos hoteleiros. Entretanto, foi praticando na cozinha lá de casa. Estou super orgulhosa do meu *chef*. Cozinhou pratos e sobremesas deliciosos. Afinal, quantas mães terão um *chef* particular?!

O Ruben, pouco depois, iniciou a atividade letiva presencial, completou o ensino secundário e realizou as provas específicas necessárias para o acesso ao aspirado curso do ensino superior.

E eu? Assisti a vários *webinars*. Cada um mais interessante que o outro. Foi um período fantástico neste aspeto. Em simultâneo, realizei um curso de pós-graduação por cujo início tanto ansiava. Confesso que não correu como esperava. De facto, pese embora tenha tentado refugiar-me da criançada na garagem, convertida em putativo escritório, a verdade é que, chegada a hora de jantar, lá estavam os pequenos a bater no portão e a exigir a minha presença. O facto de as aulas ficarem gravadas para posterior visionamento foi uma enorme mais valia, e tem sido uma valiosa ferramenta para a elaboração da monografia.

Os horários de trabalho eram os possíveis. Regra geral, de manhã, enquanto uns viam a RTP Memória, ou assistiam às aulas pelos telemóveis, outros, simplesmente, brincavam no quintal. A tarde era dedicada ao acompanhamento escolar dos mais pequenos (e não só! De vez em vez revisitava matérias de 9º ano). À noite, tentava assistir à pós-graduação. Entretanto, depois de adormecer o mais pequeno, era hora de regressar ao trabalho noite dentro.

Neste *flashback* sei que irei ter saudade dos serões de teatro das miúdas, do acordar sem hora com os mais pequenos, de os ajudar nos trabalhos. Adoro ajudá-los nos trabalhos da escola. Pena que os horários pré-COVID (e provavelmente pós-COVID) tomem de assalto o tempo mais precioso que temos. Aquele que temos com as nossas crianças.



7

Foi neste ESPAÇO que vivemos, desde 13 de março de 2020

Maria Celeste Gonçalves Simões de Sousa¹

Entre a certeza e a incerteza absolutas, existe um espaço precioso e é nesse espaço que tomamos decisões e vivemos.

Carlo Rovelli

Desafio 1 - A Direção do Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria (AENSM) apercebeu-se do árduo trabalho a realizar..., mas, em conjunto, como até aí, enfrentaríamos medos, angústias, incertezas e ultrapassaríamos barreiras.

Começámos...

Com a informação aos alunos:

Uma vez determinada pelo Governo a suspensão das atividades letivas presenciais, a partir de segunda-feira, os alunos devem ficar em casa. Se sentirem febre, tosse, falta de ar, dificuldade respiratória, cansaço, devem contactar de imediato a linha SNS 24 (808 24 24 24), que analisará o risco em concreto e dará as devidas recomendações/orientações.

Os professores e diretores de turma irão estar em contacto com os alunos das suas turmas, através da *Moodle*, *WhatsApp*, *email* e outras ferramentas digitais, dando-lhes orientações de trabalho.

A saúde de todos depende de cada um de nós!

E outras informações se seguirem...

Fizemos sessões de trabalho com Coordenadores de Departamento, de Diretores de Turma e de Áreas Disciplinares, Diretores de Turma, Professores Titulares e Educadores para que no dia 16 de março chegassem aos Alunos e Encarregados de Educação orientações sobre o que fazer.

Seguiram-se duas semanas de trabalho e, chegados a abril, fizemos, em reunião de Conselho Pedagógico, o primeiro balanço; foi enviado aos pais, através de ferramentas digitais, o terceiro reporte formal de avaliação; foram identificados

¹ Diretora do Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria.

os alunos sem equipamento tecnológico – 147 e sem internet – 62, representando, respetivamente, 7% e 3% dos discentes do Agrupamento; mantinha-se o contacto regular com Alunos/Pais (telefone, *email*, *WhatsApp*, *Moodle*, *Zoom*); docentes de Informática e de outras áreas promoveram sessões de trabalho sobre ferramentas digitais.

Dada a disparidade no acesso a recursos tecnológicos por parte de alunos e professores, existiram deficientes condições técnicas: locais com fraco sinal de internet, partilha de um computador por vários elementos da família; os pais, ainda que satisfeitos com o trabalho feito pela escola, referiram dificuldades em acompanhar as atividades dos filhos e a marcação excessiva de trabalho nalgumas disciplinas.

Aos docentes estava a ser exigido muito trabalho: produção e adaptação de materiais em formato digital; publicação/ acesso em várias plataformas - *Moodle*, *Zoom*, *Skype*... Um ritmo diário alucinante, com dificuldades em gerir a informação, dezenas de *emails*, alunos a entregarem trabalhos e a colocarem dúvidas a qualquer dia e hora.

Vivíamos num cenário de grande complexidade, com um número interminável de interações, impossível de mapear. Teríamos de continuar com coragem e determinação e sermos como o rio, contornando os obstáculos para chegar onde quer...

Recolhemos os equipamentos existentes no Agrupamento e, juntamente com equipamentos e *Hotspots* atribuídos pela Autarquia, garantimos praticamente a todos os alunos os meios necessários para o E@D, exceto a um número muito residual, a quem PSP e GNR levavam regularmente materiais em suporte papel.

Enviámos, no início de abril, uma mensagem a todos (Pais/Alunos/Professores e Comunicação Social local):

O Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria tem conseguido em vários momentos estar à altura dos imensos desafios que, como Comunidade Educativa, tem enfrentado, com maior ou menor sucesso, sem desistir e sem defraudar as expectativas de Alunos e Pais.

Como Escola Pública, nesta altura, temos de nos socorrer de todas as ferramentas e, acima de tudo, da experiência de partilha, trabalho conjunto e solidário, que, no Agrupamento, todos temos.

Estamos a viver este desafio com serenidade e resiliência... Acima de tudo, com lucidez, procurando atuar com bom senso e ponderação. Nestes novos e tão incertos tempos, urge procurarmos ser veículos de apoio e esperança para a nossa comunidade. É por isso que não baixamos os braços, nem desesperamos, sempre disponíveis para sermos fonte de cidadania ativa e profundamente empenhados em ultrapassar esta crise, procurando ao máximo não deixar ninguém para trás – os nossos alunos sabem disto, os encarregados de educação, funcionários e professores procuram quotidianamente construir este caminho, errando e aprendendo, encontrando soluções que criem um caminho de futuro.

Como previsto no calendário semestral, enviámos a dois de abril, a todos os Pais/Encarregados de Educação o reporte formal de avaliação.

O final do ano letivo apresenta-se ainda cheio de interrogações, dependendo de fatores não controláveis localmente, mas nada disso nos retira o ânimo para continuarmos empenhadamente a trabalhar como comunidade educativa, ultrapassando dificuldades quotidianas. Aguardamos as diretivas do Governo sobre o calendário letivo, mas pensamos que após a interrupção da Páscoa se manterá o E@D até ao final do ano letivo.

Continuamos a estabelecer contacto regular com Alunos e Pais, a consolidar e a desenvolver aprendizagens. Elaborámos um Plano Semanal de Trabalho para cada turma (PST), visando articular as atividades a realizar e recolher informações a ter em conta na avaliação final, momento de apreciação global do trabalho desenvolvido, sem esquecermos as condições/equipamentos que cada aluno tem, no momento, para trabalhar em casa.

Ninguém estava preparado... não se transforma o ensino presencial em E@D de um dia para o outro e chegar a TODOS no Agrupamento Nuno de Santa Maria só foi possível, porque contámos com a PSP e GNR, que levaram a casa os materiais a alguns alunos para continuarem a trabalhar. A todos agradecemos a preciosa ajuda.

Agradecemos também a todos os professores, incansáveis, empenhadíssimos e totalmente disponíveis, e aos alunos, que revelaram um enorme sentido de responsabilidade e mais uma vez perceberam que o sucesso é uma questão de vontade, ação e dedicação.

E, mais uma vez, os Encarregados de Educação foram o pilar importante do nosso trabalho. Bem hajam!

E é tempo de descansar um pouco... mas continuando a ser pessoas que sabem ser SOL, mesmo quando a vida está nublada!

As escolas mostram todos os dias como se é resiliente, pondo em prática o que foi pensado e preparado, ao mesmo tempo que resolvem problemas que chegam no momento e que são quase sempre novos.

Em julho de 2020, verificámos que: segundo Pais e Alunos, o PST e a definição de um horário para as turmas melhoraram muito o E@D, conferindo simultaneamente organização ao trabalho docente; a reunião semanal com o Diretor de Turma, para acompanhamento/esclarecimento do PST, foi muito profícua; a adesão institucional ao *Office 365* e a adoção da *Teams* facilitaram o trabalho; a elaboração de tutoriais, as formações de curta duração e o apoio do Instituto Politécnico de Tomar foram eficazes; paralelamente à rotina de trabalho que se ia desenvolvendo, a publicação pelo Gabinete de Imagem e Comunicação do Agrupamento e por jornais locais de diversos trabalhos realizados pelos alunos (Covidário, Trabalhos de Artes, Testemunhos) contribuiu para os manter ligados à escola, evitando o desleixo e a sensação de férias antecipadas; o apoio da Direção deu tranquilidade e confiança. Todavia, as limitações técnicas dificultaram o acesso de alunos e professores às sessões síncronas, provocando cortes e saídas das salas virtuais; foi difícil para os professores realizar sessões síncronas com alunos sem câmaras ligadas; causou ruído a interferência de pais/irmãos mais velhos nas sessões síncronas e/ou na realização de tarefas de avaliação; para os pais, foi difícil apoiar o E@D de filhos de diferentes faixas etárias; era enorme o cansaço revelado pelos docentes, particularmente pelos Diretores de Turma, face às inúmeras tarefas que desempenhavam diariamente.

Desafio 2 - No regresso à escola, os primeiros a sair de casa foram os Assistentes Operacionais (os Assistentes Técnicos e a Direção estiveram sempre na escola), com a missão de, em conjunto com a Direção, organizar a(s) escola(s) para o funcionamento em contexto de pandemia. No início de maio, prepararam a Escola Secundária, para receber os alunos. Seguiu-se a preparação dos Jardins de Infância para a chegada das crianças, em junho. Finalmente, para a realização das reuniões de avaliação, envolvendo 200 professores, organizou-se a Escola dos 2º e 3º ciclos; funcionava também, desde 16 de março de 2020, a **escola de acolhimento**, para crianças/alunos cujos pais exerciam profissões prioritárias.

Foi necessário algum tempo de adaptação neste início de maio, pois eram visíveis os efeitos da pandemia - medo, angústia, insegurança e algum desespero; por outro lado, aquela escola era nova para a maioria deles, uma vez que apenas 20 dos 60 assistentes operacionais ali trabalhavam.

Em grande grupo, fizemos sessões de trabalho para veicular informações relevantes sobre novos produtos a usar e novas regras de saúde pública, que todos tínhamos de cumprir e fazer cumprir: higienização e desinfeção dos materiais, equipamentos e das salas de aula.

Contámos com o apoio da Autarquia e do Regimento de Infantaria 15, que dinamizou sessões sobre novos procedimentos a adotar na higienização nas escolas.

Mais capacitados para enfrentar a nova realidade, os Assistentes Operacionais organizaram-se por grupos, escolheram um coordenador e, confiantes, elaboraram um plano de ação. Experimentaram, alteraram e ajustaram, de modo a obter os melhores resultados; organizaram as mesas das salas de aula, respeitando as distâncias possíveis, marcaram os espaços do recreio correspondentes a cada turma; definiram para os alunos os três circuitos de entrada na escola até à respetiva sala de aula; vedaram espaços comuns interditos a alunos e professores.

Após alguns dias, já era visível o entusiasmo que manifestavam em tudo o que iam fazendo e que tornaria a Escola num local seguro. Estavam conscientes de que seriam eles os **guias** de alunos e professores. Foram capazes de transmitir segurança, confiança e responsabilidade.

Quando recomeçámos, em setembro de 2020, em regime presencial, nas 13 escolas do Agrupamento, com 2100 alunos distribuídos por 95 turmas, as condições eram mais difíceis, pois as equipas de Assistentes Operacionais eram mais reduzidas; ainda assim, conscientes do seu papel, arregaçaram as mangas e superaram-se!

Desafio 3 – Elaborar um Plano de Ação (RC. Nº 53-D/2020, de 20 julho)

Procedeu-se à elaboração de um plano de ação contemplando os procedimentos a adotar nos regimes presencial, misto e não presencial, definindo medidas de promoção e acompanhamento das aprendizagens.

Mudámos a grelha horária das escolas com 2º e 3º ciclos e secundário, criando os turnos da manhã e da tarde, permitindo o desfasamento de entradas e saídas, em circuitos definidos no plano de contingência; reorganizaram-se as salas de aula, garantindo uma sala por turma e uma mesa fixa por aluno, e implementaram-se medidas que garantissem higienização, distanciamento e etiqueta respiratória.

Para ajudar os alunos na recuperação das aprendizagens, continuámos a desenvolver o Projeto de Entajuda/Mentoria - visando estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos de todos os anos de escolaridade, mediante a relação de Apoiantes/Apoiados - e o Projeto TUTOR+, para acompanhamento individualizado de alunos com dificuldades de integração na escola ou na turma, com comportamentos perturbadores ou incapacidade para organizar o seu trabalho diário...

Desafio 4 – O funcionamento simultâneo dos regimes presencial e não presencial

Os professores deste país/mundo, mas em especial os do AENSM, foram/são também “heróis”, a par dos profissionais de saúde, pois disseram sempre corajosamente “Presente”; foi assim em maio, quando regressaram para o ensino presencial de alunos do secundário e, ao mesmo tempo, continuavam com o E@D para os discentes do 3º ciclo; mais tarde, em janeiro de 2021, quando quase todos os alunos foram para casa, foi necessário, a par da **escola de acolhimento**, criar a **escola presencial** para quem o E@D era ineficaz. Após a rápida identificação dos referidos alunos pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, definiram-se horários, abriram-se escolas, solicitámos apoio à Autarquia para garantir o transporte aos alunos e trouxemos para a Escola 57 alunos da educação pré-escolar e 1º ciclo, 58 dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

Foram acompanhados por docentes da Educação Especial, Psicólogas, Terapeutas da Fala, Educadora e Assistentes Sociais, Professores Bibliotecários, Professores com redução letiva, Assistentes Operacionais e elementos da Direção que asseguraram o cumprimento dos PST (os alunos estavam a ter aulas com a respetiva turma) e o material necessário (impressão de fichas, calculadoras, auscultadores, colocação de colchões nas salas para as aulas de Educação Física). Cumulativamente, estes profissionais geriram as refeições e os intervalos e encontraram recursos/estratégias para que os alunos aprendessem melhor, articulando o trabalho com a Direção/ Diretores de Turma / Professores Titulares.

Desafio 5 – Gestão/controlo da transmissão de COVID-19 na ESCOLA

Foi grande a disponibilidade revelada pela Delegada de Saúde no apoio/esclarecimento, na adaptação das regras da DGS às diferentes condições de cada escola, na gestão de casos/surtos, nos inquéritos epidemiológicos, no rastreio dos contactos, no envio das normas e procedimentos a adotar para situações de isolamento profilático. Por contacto telefónico, era possível tomar decisões sobre casos que surgiam diariamente. Quando, em novembro de 2020, foram identificados casos de COVID-19 resultantes de contaminação terciária (um pai/alunos/professores), a Delegada de Saúde não hesitou em tudo fazermos para, face aos factos existentes, conseguirmos a autorização da DGS para o encerramento da Escola Secundária durante 2 semanas. Foi um longo sábado para Delegada e Diretora, mas, no início da noite, já era possível reunir a equipa da Direção para organizar todo o processo de E@D para 700 alunos, logo na segunda-feira seguinte.

A gestão/controlo da transmissão da COVID-19 em contexto escolar foi um processo difícil, pois, a par da componente administrativa e de comunicação com a Delegada de Saúde, Professores, Pais e Comunicação Social, era preciso disponibilidade para atender aqueles que nos contactavam - e eram muitos!

À guisa de conclusão...

A pandemia obrigou-nos a gerir uma escola num contexto de constante turbulência, com incerteza sobre o amanhã.

Os efeitos da conjugação dos impactos são diversos, sentimos alguns, pressentimos outros, mas muitos ainda nos escapam.

O passado, o presente e os futuros anos letivos estão fortemente condicionados pela COVID-19 e pelas estratégias adotadas para mitigação da sua propagação.

Conscientes de que a educação é um dos recursos mais importantes para nos apetrechamos e construirmos as melhores respostas ao presente, para podermos enfrentar futuros imprevisíveis com sucesso, era urgente construir um Projeto Educativo que desse resposta à Escola de Hoje, partindo dos documentos estruturantes da atual política educativa, que

têm plasmada uma grande preocupação com o desenvolvimento de cada um e de todos; um Plano de Inovação, aprovado em 2019, com calendário escolar organizado em semestres e a criação de novas disciplinas para os 1º e 2º ciclos em função dos problemas a resolver; um Plano de Ação Digital para integrar transversalmente o digital na dimensão organizacional, pedagógica e tecnológica.

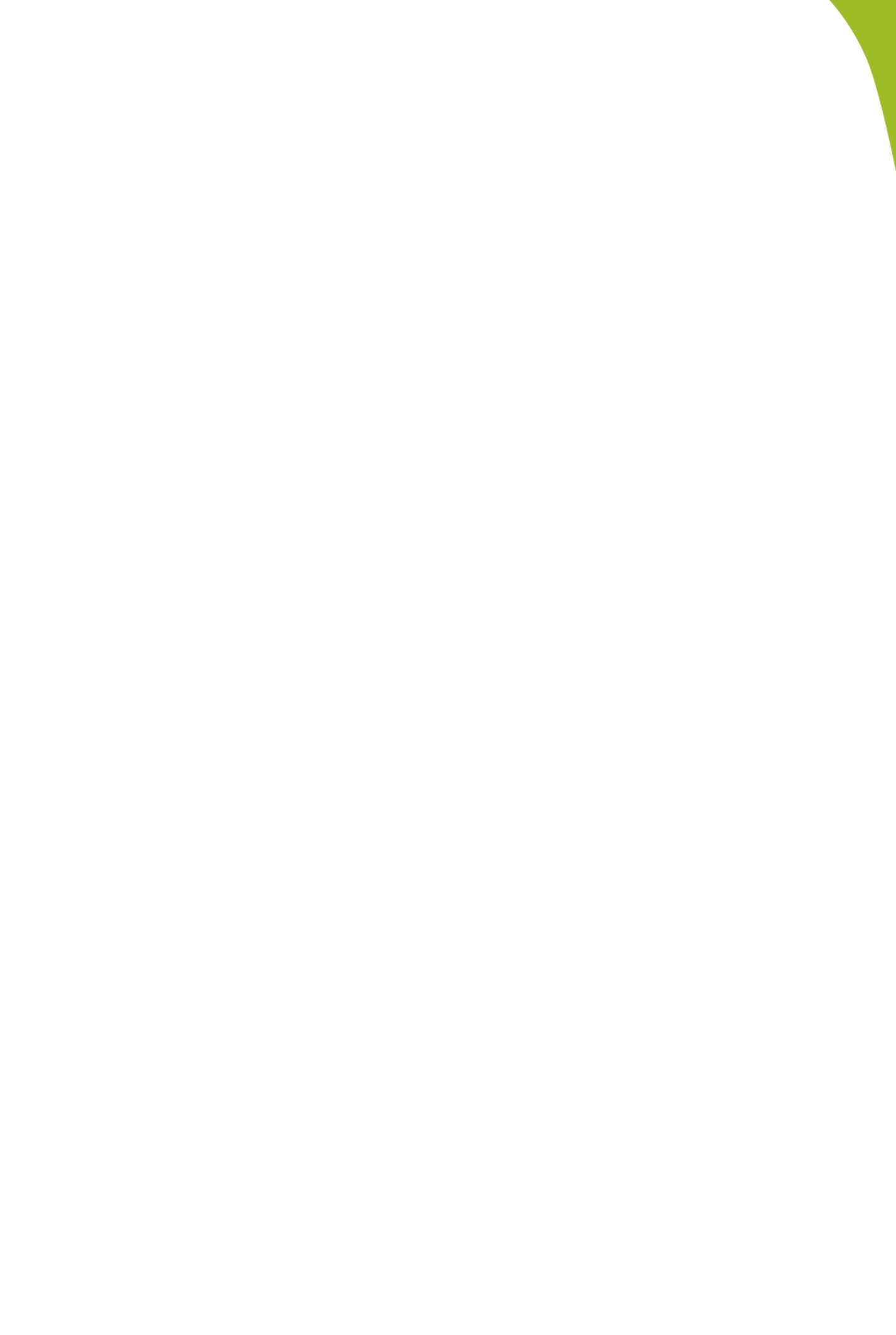
A par do desenvolvimento cognitivo, é urgente desenvolver competências emocionais e sociais e, por isso, no ano letivo de 2020/2021, implementámos o projeto Academia de Líderes UBUNTU, com o propósito de abraçar este programa de educação para a interdependência segundo a ética do cuidado: cuidar de si, dos outros e do planeta, assente nos cinco pilares de metodologia UBUNTU: autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e liderança servidora.

Assim, construímos o nosso Projeto Educativo em torno das seguintes prioridades: **Escola comprometida com a visão estratégica do país para a educação; Escola onde todos aprendem, participam e se envolvem; Escola de referência, excelência e bem-estar; Escola promotora de desenvolvimento local.**

É neste contexto que a ESCOLA tem de se ir reconfigurando, num paradigma de cultura colaborativa com docentes, alunos, funcionários, pais e comunidade.

Referência bibliográfica

Rovelli, C. (1997). *A realidade não é o que parece.* Contraponto Editores.



8

A Escola como aluna da pandemia

Mafalda Lapa¹

Escrever em 2021 sobre o ano de 2020 oferece uma sensação de enorme gratidão. Por termos sobrevivido ao vírus, ao isolamento, às mudanças repentinas e abruptas. Por termos conseguido o difícil equilíbrio entre as crenças que já trazíamos e o desafio das novas realidades. Se a adaptação foi geral em todos os setores, sem olhar a qualquer tipo de discriminação, a escola, porque mexe com o estado físico, mental e social de todos, espelhou a adaptação da sociedade a uma ameaça imprevisível.

O desafio de uma nova realidade

Muito mais que uma instituição de ensino e de aprendizagem, uma escola é também um local de apoio às famílias e sobretudo às crianças e adolescentes. Para muitos, o único local seguro e afável, o porto de abrigo. A pandemia foi talvez o maior desafio que a escola enfrentou nas últimas décadas: adaptar-se em tempo *record* a uma realidade dura, inconstante e desconhecida, não esquecendo nenhum dos seus papéis fulcrais para uma sociedade saudável. Foi necessário esquecer todos os procedimentos testados durante anos e começar tudo de novo com mentalidade de principiante. Foi fundamental implementar estratégias novas, muitas vezes sem tempo para as testar. Um desafio que, na minha opinião, foi ultrapassado com alguns avanços e recuos, mas de forma exemplar.

Todos iguais, mas todos diferentes

Um dos primeiros pensamentos que tive no inesquecível dia 13 de março de 2020 foi a consciência de que uma partícula tão pequena e simples que nem merece o apelido de célula, a partícula viral, conseguiu igualar-nos a todos. Ricos e pobres, altos e baixos, empáticos e arrogantes, otimistas e pessimistas. Todos viemos para casa, reduzidos à nossa posição na cadeia evolutiva. Não havia diferenças, todos éramos potenciais vítimas, mas todos podíamos ser potenciais heróis. A partir daí foi arregaçar mangas e enfrentar as adversidades com criatividade e resiliência. Nesse campo, as escolas conseguiram ser exemplo e modelo.

Um dos grandes desafios de um professor é dar igualdade de oportunidade a todos mas, assim que saem a porta da sala de aula, as desigualdades entre estudantes são notórias para qualquer ser humano atento. Com os alunos em casa,

¹ Agrupamento de Escolas da Cidadela; professora do ensino básico e secundário.

foi ainda mais urgente encontrar formas de atenuar essa diferença. A começar pelo equipamento informático que cada um tinha. Alguns com condições próprias de um *youtuber*, outros sem qualquer equipamento de partilha de imagem ou som, outros até sem internet. Levou algum tempo até as escolas conseguirem arranjar equipamentos para todos. Nesse tempo, foi essencial a capacidade dos professores para encontrarem estratégias diversas, ao nível das possibilidades de cada aluno. O #EstudoEmCasa foi uma grande ajuda neste desígnio. A experiência e empatia dos professores também.

As diferenças não se esgotaram no equipamento. As condições para o estudo assíncrono e para as aulas síncronas dos alunos eram muito diferentes. Alguns, senhores do seu quarto, encontraram o ambiente propício à aprendizagem. Outros, dividindo o quarto com irmãos mais novos, não conseguiam assistir a uma aula ou trabalhar autonomamente, sem a interrupção sistemática das crianças que precisavam de atenção. Lecionei a alunos com irmãos ao colo, a outros que cada vez que ligavam o microfone partilhavam as discussões da sala ao lado. Senti um enorme respeito por estes alunos que nestas condições adversas conseguiam ser pontuais e interessados, que não cediam e se mantinham na guerra com todas as armas que tinham. Conversei com eles fora da sala de aula virtual, apresentei-lhes também os meus filhos. Aprendi e ganhei uma maior consciência das limitações de cada um. Percebi como é injusto pedirmos a todos o mesmo, quando nem todos conseguem dar o mesmo e expliquei-lhes que um dia seriam melhores pais e até profissionais, pois aprenderiam cedo a trabalhar em condições adversas. Partilhei o orgulho que sentia por eles e de volta tive sorrisos e lágrimas, deles e minhas. E sempre muita vontade de continuar.

Também entre a classe docente as diferenças foram exacerbadas. Todos tentando chegar aos seus alunos, mas partindo de locais muito diferentes. Os professores com filhos pequenos a quem dar assistência, por vezes vários. Os professores a trabalhar e a gerir progenitores com quem vivem e de quem são cuidadores. Alguns com um escritório tranquilo para trabalhar. Outros, dividindo o local de trabalho com o resto da família. Percebi, em reuniões com colegas, as dificuldades que muitos tinham em acompanhar o ritmo de outros. Constatei a deficiente saúde mental que alguns evidenciavam. Senti que a única forma de atenuar estas diferenças é trabalhar em equipa, dando quando os outros não conseguem, ajudando quem precisa, sem julgamento, com sentido de compaixão e de solidariedade. É pedir ajuda sem angústia nem vergonha, quando sentimos não sermos mais capazes. Um por todos e todos por um.

O risco de abandono escolar

Um dos papéis mais difíceis, que sinto como docente, é o acompanhamento aos alunos de risco, quando as famílias já desistiram, ou quando as sentimos a remar no sentido oposto. Quando algum dos elementos da tríade professor-aluno-encarregado de educação falha, pode comprometer-se o sucesso escolar de um aluno. As razões que levam ao abandono escolar são muitas e complexas. Algumas delas foram exacerbadas com a pandemia. Recordo alunos que não podiam comparecer às aulas porque, a essa hora, tinham de estar nas aulas dos irmãos mais novos, ajudando à sua concentração. Outros que acusavam a pressão de estarem fechados com as famílias em casa num ambiente familiar degradado e duro. Outros ainda empolavam a tristeza que já sentiam e a vontade de procrastinar ou de pura e simplesmente desistir. Um dos meus papéis na escola é o de *coach*, não só para trabalhar os resultados escolares, mas também para potenciar o desenvolvimento pessoal dos alunos. Foi a altura da minha vida em que este serviço teve mais procura e também isso exigiu criatividade de ambos os lados, pois muitos alunos não encontravam em casa o ambiente confidencial para falarem. Cheguei a fazer sessões com adolescentes a tentar a privacidade na varanda ou até por troca de emails, quando não era possível abordar o tema por videoconferência ou chamada telefónica. A todos foi pedida criatividade e resiliência.

Novas estratégias para velhos problemas, num novo contexto

É na adversidade que ganhamos novas competências. Confrontados com o que não conseguimos fazer, averiguamos novas vias e trilhamos novos caminhos. A dificuldade é a melhor amiga do engenho e o primeiro confinamento levou a que, num fim de semana, os professores se tornassem *experts* em ferramentas digitais. Multiplicaram-se os tutoriais e grupos de apoio (alguns, como o grupo de *Facebook E-learning Apoio*, um notável caso de sucesso, com mais de 35 mil professores), num movimento comovente e arrepiante, um verdadeiro *tsunami* digital que levou todos atrás, dos mais audaciosos aos mais céticos. E o mais genial é que essa aprendizagem veio para ficar e é hoje mobilizada em aulas presenciais e *online*. Foi um excelente subproduto da pandemia.

Não foram apenas as plataformas e ferramentas digitais que inundaram as conversas de docentes. As estratégias pedagógicas também tiveram de se modificar. Ensinar para 25 ou 30 alunos na escola é completamente diferente de ensinar para um ecrã onde cada quadrado mostra um aluno que não sabemos onde está, o que o rodeia, o que está a fazer. Temos de dar a todos razão para participarem na nossa aula. O trabalho que desenvolvemos com eles tem de ser

mais apelativo que o chamamento digital do telemóvel ou do separador que está aberto, no computador, ao lado da nossa moldura. E este é o grande desafio que só se supera com muito trabalho e muito diálogo com os alunos. Acresce ainda que uma escola, para os alunos, é muito mais do que um conjunto de aulas. E basta passear nos corredores de uma escola para se perceber a importância de um intervalo. É um espaço de partilha, de boa disposição, de descompressão, de pertença a um grupo de pares. O que fica para estas crianças e jovens se não há esse espaço? Se saltam de aula em aula sem se verem, sem trocarem ideias, sem desabafarem os seus problemas?

Pela minha parte precisei de mudar as minhas abordagens para “sentir a turma”, algo que costumo fazer de forma intuitiva, no início de cada aula, e que agora se esfumava. Pedi que seleccionassem *emojis* para eu avaliar como se sentiam. Comecei as aulas de forma muito diferente do habitual e tentando potenciar o melhor de cada um dando voz a todos. Partilhávamos animais de estimação, a música que uns sabiam tocar e os outros cantar, frases inspiradoras trazidas pelos alunos (inicialmente de outros, depois as deles), peripécias culinárias, as brincadeiras dos irmãos, objetivos semanais, o que aprendíamos de novo e fora da escola em cada semana, o que andávamos a ler, o que víamos na TV, de tudo um pouco, desde que servisse para nos colocar a todos com vontade de estar ali e de nos ouvirmos. E não foi perder tempo de aula, foi ganhar a presença real dos alunos na sala virtual. E, muito honestamente, nem sei se a pessoa que aprendeu mais não fui eu, tanto que hoje ainda utilizo algumas destas ideias nas minhas aulas presenciais.

Motivação para a aprendizagem na sala de aula e ao longo da vida

No seu livro *Drive*, Daniel Pink explora a questão da motivação e divide a motivação em três tipos: a motivação gerada por necessidades biológicas relacionadas com a sobrevivência, a motivação baseada em fatores extrínsecos como a recompensa ou a punição – adequada para tarefas rotineiras – e a motivação baseada em fatores intrínsecos – adequada para o trabalho criativo e conceptual. Pink considera ainda que a motivação intrínseca necessita de autonomia (o desejo de conduzirmos a nossa vida), mestria (a necessidade de nos tornarmos melhores em algo que nos importa) e propósito (trabalhar para algo maior do que nós próprios). Em relação ao comportamento divide-nos em dois grupos: os de Tipo X, que se movem por recompensas e desejos extrínsecos – o que leva muitas vezes a uma competição não saudável, a ansiedade e a um baixo desempenho – e os de Tipo I – que têm uma motivação intrínseca, que não nasceram necessariamente para a tarefa mas aprendem com a tarefa. E isto leva ao sucesso e ao bem-estar, bem como a uma sensação positiva e saudável.

Se queremos que os nossos alunos sejam donos de uma motivação intrínseca para aprender, se queremos alunos do Tipo I, temos de lhes dar contexto. A atribuição de avaliação sumativa pode servir para o aluno saber em que ponto da aprendizagem está, mas contribui muitas vezes mais para a motivação extrínseca (recompensa/punição) do que para a intrínseca. Da cultura de escola ao ambiente de sala de aula, do que escolhemos abordar até à linguagem que usamos, tudo conta para motivarmos os alunos de forma saudável e robusta. A pandemia deu aqui contexto para muita motivação para a aprendizagem: para a Biologia abordar o estudo dos vírus ou da evolução, para a Matemática explorar conceitos de estatística, para a História recordar as lições do passado e de outras epidemias e pandemias, para a Educação Física reforçar a importância do exercício físico (mesmo quando estamos fechados entre quatro paredes), para a Educação Musical e a Visual exporem a importância da cultura e da arte, para o Português relembrar a importância da leitura e a Geografia insistir na importância do conhecimento das dinâmicas dos vários países.

É a motivação intrínseca que comanda a maior parte da aprendizagem ao longo da vida. É quando nos sentimos motivados que vamos à procura de um livro, de um curso, de alguém com mais experiência e saber do que nós. Se dermos mais liberdade para a aprendizagem em sala de aula, respeitando os ritmos e valências de cada um, criando uma cultura de desafio e apoio, vamos conseguir alunos mais motivados e recetivos à aprendizagem. Não partimos todos do mesmo local nem vamos chegar todos ao mesmo local. O importante é a evolução de todos, numa turma. E quantos alunos temos que nem tentam por acharem que nunca vão chegar à meta.

A escola, durante o confinamento, trouxe desafios só superáveis quando conseguimos entender os ritmos individuais. Perceber o contexto dos alunos, se havia alimentos em casa, se os pais estavam a receber um ordenado, se estavam todos saudáveis na família, foi um enorme desafio para professores e diretores de turma e foi um trabalho de bastidores essencial para criar condições de base para que a aprendizagem fosse possível. Esse tornou-se um dos trabalhos mais exigentes desempenhado pelas escolas de forma muitas vezes invisível e tantas vezes notável.

Aulas a muitas mãos – um verdadeiro trabalho colaborativo

Dinamizar as aulas em equipa com os alunos é uma estratégia com ganhos para ambas as partes. Ouvir as suas experiências, opiniões e sugestões foi uma regra que me fez crescer como professora e como ser humano. O professor é um eterno aprendiz e que privilégio é poder viver esta aprendizagem constante.

Numa das disciplinas que leciono, Cidadania e Desenvolvimento, propus aos alunos que, durante o confinamento, escolhessem temas comprometendo-me a trazer um orador diferente, a cada duas semanas, para falar desse tópico. Após cada sessão, fazíamos um balanço do que tínhamos aprendido e os alunos lançavam temas para a semana seguinte que eram votados pela turma. Tivemos a honra de ter oradores que abordaram temas como a saúde mental durante a pandemia (um tema que preocupava muito alunos e famílias), as diferenças entre os partidos políticos (alguns estudantes estavam quase na idade de votar e não entendiam as diferentes ideologias políticas), o que são e para que servem os nossos impostos (um tema recorrente nas suas casas), viajar com pouco dinheiro (uma vontade de adaptar os hábitos pré-pandemia), entre muitos outros. O impacto foi muito positivo com oradores muito disponíveis e pais a solicitar para também assistirem às videoconferências. Foi a escola a entrar em casa, para todos, de forma pertinente e significativa. Foi dar à aprendizagem um significado global.

Como professora de Biologia, fui muitas vezes confrontada por questões às quais não sabia responder e que se prendiam com o SARS-CoV-2 e a pandemia. Essas questões foram o motor que catalisou a minha aprendizagem. Procurei partilhar o processo com os meus alunos, dizendo onde tinha ido procurar informação e com quem tinha falado. Deste modo encontrei uma forma de ensinar os meus alunos a aprender. As aulas práticas que dei na minha cozinha exemplificaram que podemos aprender em muitos locais por onde passamos diariamente. Também aqui vários elementos das famílias se juntaram para aprender e para partilhar outros saberes comigo e com a turma.

Todos estes processos em que os meus alunos me ajudaram a crescer como ser humano e como docente foram uma mais valia da pandemia. Por isso senti necessidade de lhes escrever uma carta aberta agradecendo publicamente por terem dado um novo significado à palavra “colaboração”, por terem estimulado a minha criatividade, por terem partilhado a sua vida comigo, por terem tido disposição para me darem *feedback* constante.

Escrever em 2021 sobre o ano de 2020 oferece uma sensação de enorme gratidão. Mas traz também uma sensação de apreensão. Teremos realmente aprendido algumas lições? Seremos capazes de resistir à rotina e a voltar a fazer tudo como fazíamos antes deste desafio global? Quero acreditar que sim. Só depende de todos e de cada um. É nas grandes medidas que se definem estratégias para a mudança das instituições e é nas pequenas ações diárias que começamos a alterar a escola de forma sustentável e duradoura. Que a sociedade reconheça o exigente e dignificante trabalho do professor. Que as famílias se desafiem a educar os seus filhos para a autonomia e a responsabilidade. Que para os livros de História fique que este foi um incidente que nos fez virar a página para uma escola mais humanista e criativa, empática e resiliente.

Cascais, 29 de outubro de 2021

9

A educação enquanto esperança em ação

Elsa Cerqueira¹

Prolegómenos

Sou professora de Filosofia na Escola Secundária de Amarante (ESA), há 22 anos, e coordenadora do Plano Nacional de Cinema e do *Projeto Filocinema*. Antes disso, percorri variadíssimas escolas secundárias e regiões (do Porto a Mesão Frio, do Marco de Canaveses a Celorico de Basto), mas as viagens sempre me encantaram. Estar na mesma escola nunca significou imobilidade ou resistência à mudança. Pelo contrário, o desafio de engendrar e implementar “pequenas utopias” – como gosto de lhes chamar –, que potenciem o desenvolvimento de cidadãos críticos e criativos numa sociedade paulatinamente mais autêntica, isto é, mais humanizada, é cativante. E, no meu caso, todas as utopias albergam paixões ou conexões: a Filosofia, o Cinema, a Educação.

Gilles Deleuze defendeu o paradigma rizomático dos conhecimentos, cuja horizontalidade acolhia uma diversidade de interrelações. É assim que concebo a cumplicidade entre a Filosofia, o Cinema e a Educação-Ação na escola, e fora dela.

No presente artigo abordarei as premissas e as finalidades do projeto *Filosofia com Cinema* e os desafios que o contexto pandémico me/nos colocou.

Filosofia com Cinema

A Filosofia e o Cinema convergem numa ontologia do meu ser, que se traduz num devir-ser não solitário, mas solidário. E como se traduz na minha ação?

Metodologicamente, há o labor dentro e fora do filme.

Dentro do Filme. O Pensamento Filosófico. Imagine-se o deslumbramento do aluno a descobrir-se filósofo perante um filme *pre-texto*, para o diálogo na aula, concebida como uma Comunidade de Investigação Filosófica (CIF), designação criada pelo filósofo Mathew Lipman. A CIF deve ser capaz de problematizar, conceptualizar ou descobrir e clarificar conceitos, e argumentar: exercitando de forma lógica o pensamento, o aluno defende uma perspetiva (premissas/

¹ Escola Secundária de Amarante.

conclusão; tese/argumentos), mas, porque se *existencializa* numa sociedade democrática, o papel dos outros alunos é o de reforçar a argumentação ou de contra-argumentar, possibilitando o aperfeiçoamento do pensamento simultaneamente autocorretivo e colaborativo.

Fora do filme. A ação filosófica nas comunidades. Do pensamento em ação à ação que o pensamento potencia na comunidade educativa e na comunidade civil.

A minha prática não é apenas minha, é dos alunos que, ao exercitá-la, questionando-se, a tornam sua: que (outras) perguntas filosóficas surgem a partir do filme? Qual é o alcance dessas perguntas? Envolvem os outros? A comunidade? O que descobrimos? Poderemos contribuir para melhorar? Criamos respostas para as perguntas?

A ação pedagógica de transformação dialógica permitirá que cada aluno, com a ajuda de todos, desenvolva através das “imagens em movimento” as suas interrogações, a sua autonomia cognitiva, afetiva e conativa segundo uma educação assente em valores fundamentais como o respeito pela alteridade e pela mesmidade do outro, a tolerância pela diversidade, a solidariedade. E a ampliação desta ação na comunidade civil torna-os seres ativos capazes de a melhorar, segundo o enfoque prático de cidadania esclarecida, interventiva e colaborativa.

Desta forma, o aluno-filósofo é estimulado a exercitar o pensamento e a práxis, descobrindo e construindo ativamente o conhecimento e descobrindo-se, com a orientação do professor, enquanto ser crítico e criativo, e com outras competências consideradas essenciais no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Não é um eu, mas uma pluralidade de *eus* filosofantes que protagonizam a Educação-Ação, e esta anima-se com o estabelecimento de iniciativas e parcerias (instituições universitárias, festivais de cinema, por exemplo) que vão crescendo para fora da ESA.

Gosto de trabalhar em partilha, convidando, ou estando aberta a desafios de professores de níveis (da educação pré-escolar aos séniores), de disciplinas (Português, Inglês, Artes Visuais, História, Educação Física, Geometria, Literacia, Pensamento e Comunicação) e de cursos (geral, profissional), muito distintos.



Figura 1. Ilustração de Joana Santos, 11º AV, do filme *A Noite*, Regina Pessoa, 2005.

Aprecio muito o cinema de animação, em particular o da excecional realizadora portuguesa Regina Pessoa, ao ponto de estar a redigir uma tese filosófica sobre a sua filmografia. Os seus filmes surpreendem-me pela singularidade da narrativa-história, cúmplice da singularidade da narrativa-discurso. Nos anos de 2019-2020, 2020-2021 trabalhei a sua filmografia com alunos dos 7º anos, 9º anos e 10º anos, mas também com alunos do ensino especial, e alunos da EB nº 2 de S. Gonçalo e da EB1 Bela Vista, Cepelos. E, é claro, dado que o cinema é uma arte inclusiva, envolvi os CineSéniores da Casa da Boavista, residência Sénior, onde fundei e implementei com um ex-aluno (a minha relação com os alunos transcende-se frequentemente no tempo) o Clube de Cinema *Juventude Cinéfila*².

Abordar temas, na infância e na adolescência, dos medos, da (in)tolerância à diferença, da (a)normalidade, a partir do filme e a partir de si, na sua relação com os outros, afigura-se-me como urgente. Por motivos de confinamento, muitos trabalhos foram completados em casa e não puderam ser expostos e, no ano seguinte, outras turmas, outros alunos, reinventaram estes filmes.

² <https://pnc.polegarmente.me/index.php/2018/01/15/juventude-cinefila-club-de-cinema-da-casa-da-boavista-residencia-senior/>



Figura 2. Ilustração de Ana Freitas, 7º D, do filme *História com um Final Feliz*, Regina Pessoa, 2005.

O processo de trabalho é sempre uma descoberta e os produtos ancorados em manifestações plurais, desde perguntas e análises filosóficas, esculturas, desenhos de personagens, ilustrações, fotografias, vídeos, transcendem os filmes, mas dialogam com eles. Houve Cartas poéticas à realizadora, ao “Tio Tomás”, às mães, desejos para o “Kali” e para a “Noite”.

Querida Mãe,

(...)Fiquei feliz por perceber que tenho sorte em ter uma família tolerante, amigos respeitadores, e uma escola aberta à diferença e acolhedora.

Fragmento de carta à mãe de Martim Ribeiro, 7º C, inspirada no filme *História com um Final Feliz* Regina Pessoa, 2005

Vislumbrei uma desmesurada ternura e seriedade com que todos trabalharam neste projeto. E logo que foi possível, fez-se uma dupla exposição: Voando com a *História Trágica com Final Feliz* na biblioteca escolar e no final do ano, com trabalhos sobre toda a filmografia da realizadora, e *Voando com Regina Pessoa*, na associação cultural Gatilho. Regina Pessoa esteve na inauguração da exposição. Que maravilha!

Descobriram-se, ao longo do ano, os filmes, a realizadora e as suas técnicas, mas cada um descobriu uma nova faceta do outro e de si, segundo experiências estéticas e éticas partilhadas. Fora do filme, interessava-me compreender os seus desejos, as suas histórias, as suas motivações. Este projeto aproximou-nos, humanizou-nos.

Fui descobrindo a potência filosófica das crianças do primeiro ciclo. O que sabemos nós da Criança? Da infância? Excluí-las do exercício do filosofar é impedi-las de desenvolverem, de outra forma, competências lógico-argumentativas e interpessoais. Cresceu-me outra utopia: a criação do programa inédito *Filosofia com cinema para Crianças*. É o quinto ano que dinamizo estas sessões na EB nº2 de Amarante. Contemplámos um filme e a pedagogia da pergunta filosófica entra em ação. E os problemas do filme *O Sapateiro*³, de Vasco Sá e David Doutel — Os sapatos são todos iguais? O que é ser igual? Os sapatos são Pessoas? O que é ser Pessoa? — fizeram-nos dar vida nova aos velhos sapatos lá de casa, permitiu-nos sair da escola até ao sapateiro real, e que todos descobrissem por si, e em comunidade, que a idade torna as coisas valiosas e que o olhar filosófico sobre objetos como sapatos é como as camadas das cebolas, sempre mais profundo.



Figura 3. Regina Pessoa na Gatilho, Amarante.

³ Cf. artigo *Filosofia com cinema para crianças (FcCpC): O Sapateiro de Vasco Sá e David Doutel*. In *Cinema e Formação: conceções estéticas e pedagógicas*. Universidade Federal de Goiás, Brasil, 2021.

Antes do futuro, o presente?

Para mim, a pandemia constituiu um convite a repensar a condição de ser do humano, mas também a criar iniciativas adaptadas a esta nova realidade.

Cinequarentena ou cinéfilos de ficar por casa

Aquando da implementação do primeiro estado de emergência em Portugal, em março de 2020, criei a rubrica *Cinequarentena*⁴, no blogue do Plano Nacional de Cinema, divulgado no site da Escola, com o intuito de ofertar filmes de qualidade e desenvolver “cinéfilos de ficar por casa”.

Contactei, sempre que possível, vários realizadores, alguns detentores de produtoras, e pedi-lhes para me enviarem filmes que pudesse divulgar. De entre os inúmeros filmes, destaquei *Mão Mãe*, Marcos Magalhães, 1979; *Estória do Gato e da Lua*, Pedro Serrazina, 1995; *Pas Perdus*, Saguenail, 2008; *O Barão*, Edgar Pêra, 2011; *First Light*, Mariana Gaivão, 2013; *Tocadora*, Joana Imaginário, 2017; *O quadro*, Paulo Araújo, 2018.

Desta forma, possibilitava aos alunos e suas famílias (dado que o blogue é de acesso público), que vissem e fruissem obras cinematográficas, de outra maneira inacessíveis, solicitando que me enviassem, em regime de voluntariado, – já bastava a clausura imposta – uma análise, uma apreciação, um registo escrito, visual ou sonoro.



Figura 4. Ilustração de Naisa Barbosa, 10ª AV, do filme *Pas Perdus*, Saguenail, 2008.

E, claro, fui recebendo análises filosóficas dos filmes. E um dos textos que me encantou, um conto filosófico escrito pelo Duarte Lopes sobre o filme *Pas Perdus*, do realizador francês Saguenail, não só foi publicado na revista *Cinema*⁵, da Federação Portuguesa de Cineclubes, como foi elogiado pelo realizador quando o leu.

(...) Eu sempre disse que o meu conteúdo era algo que poderia abrir horizontes, ser a chave para um futuro melhor, capaz de libertar e desenvolver mentes. E o dinheiro quase nunca o faz. Ele cega as pessoas, fá-las lutar por ele, condicionando-as. Aliás, pode-se dizer que as elas se tornam escravas de dinheiro.

Dito isto, é fácil entender que o que eu continha naquela noite não podia ser outra coisa senão Livros.

Uma Vida de Mala, Duarte Lopes, 10ª CT5

Vamos pular como um filme?, eis a designação de uma das sessões de fruição à distância, com alunos da Escola EB nº2 de Amarante, explorando a curta metragem *Hen Hope*, de Norman McLaren, 1942⁶.

E o “regresso” às sessões com os cineseniores também se deu através da plataforma Zoom, a partir do convite da ex-aluna Margarida Vasconcelos – uma daquelas jovens que começou por frequentar a residência sénior enquanto aluna da escola secundária – para um trabalho académico na Universidade de Coventry, onde estuda. Selecionei o filme *O Regresso*, de Natalia Chernysheva, 2014. E como foi lindo este reencontro⁷.

⁴ <https://pnc.polegamente.me/index.php/2020/03/19/cinequarentena-joana-imaginario-oferece-nos-tocadora/>

⁵ Revista Cinema, nº47. O conto está acessível em https://www.fpcc.pt/revista/cinema_47_web20210412.pdf

⁶ <http://fccpc.polegamente.me/2021/02/28/vamos-pular-com-um-filme/>

<http://fccpc.polegamente.me/2020/01/20/hen-hop-norman-mclaren/>

⁷ <https://pnc.polegamente.me/index.php/2021/03/25/o-regresso-dos-cineseniores/>

Sentimentário

Estava deveras preocupada com os sentimentos contraditórios que esta nova realidade pandémica pudesse espoletar nos alunos e, por isso, criei o **Sentimentário**⁸, que consistia na construção pessoal de um livrinho com colagens, aforismos, neologismos, o mais interessante do dia, etc. Tinha como objetivo pensar nas mudanças positivas e/ou negativas que o contexto provocou, refletir sobre os sentimentos, os pensamentos (metareflexão) e as ações. Foram criados cerca de 200 *sentimentários* e o resultado foi tão surpreendente que iniciei o presente ano letivo por expô-los, com o consentimento prévio de todos os seus criadores, na biblioteca escolar.

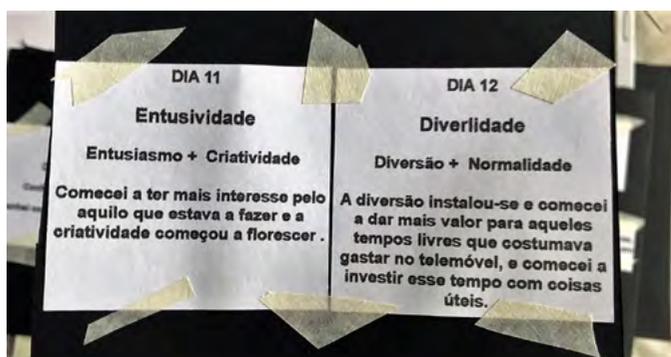


Figura 5. *Sentimentário* de Juliana Teixeira, 10^o CT4.

Figura 6. *Sentimentário* de Carolina Azevedo, 10^o CT1.



Figura 7. *Sentimentário no estendal* de Laura Gonçalves, 10^o CT4.

⁸ Regulamento em: <http://pnc.polegamente.me/index.php/2020/04/23/filmo-logo-existo-1-video-1-ideia-1-minuto-4/>

Filmo, logo existo

Depois, criei, quer para os alunos do primeiro ciclo, quer para os alunos da ESA, a iniciativa *Filmo, logo existo*. 1 vídeo. 1 ideia. 1 minuto e alarguei-a a toda a comunidade amarantina. Esta é uma das vantagens do uso das plataformas digitais. Cada um devia procurar responder a uma, ou mais, destas perguntas: O que descobriam em si e nos outros (na mãe, no pai, na avó, no amigo)? Quais eram os seus piores receios? Quais foram as suas melhores surpresas?

Poderiam filmar uma fotografia de alguém querido, uma planta, um som, o que quisessem, desde que a filmagem tivesse uma (boa) ideia na base e contasse algo importante sobre o seu autor. Porque pensamos com todo o corpo, a construção de uma comunidade de afetos interessou-me muito.

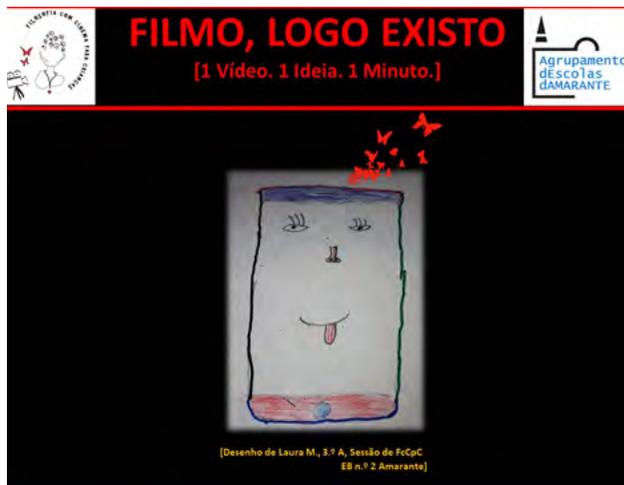


Figura 8. Cartaz Filmo, logo existo na EB n.º 2 de Amarante.

Lembro-me de um vídeo sobre uma janela outrora aberta, agora fechada, de um quarto e dos pensamentos de uma jovem sobre o (des)sentido da vida, ou de uma gravação de uma criança de oito anos que filmou, certamente com a ajuda dos seus familiares (envolvimento desejável), sem som, os azulejos do chão da cozinha, vazios, despidos de tudo. Neles nasciam bonecos...de peluche. No final, estavam repletos de peluches, e ouvi a sua voz: “eu nunca estou sozinho”.

Todos foram desenvolvendo naturalmente as faculdades da sensibilidade, do entendimento e da razão e, sobretudo, partilhando o seu mundo com os demais. Daí que no “ensino à distância” procurei contrariar o “distanciamento social” porque me mantive próxima dos alunos, apenas distanciada fisicamente. Confesso que preferia que a designação corrente de “ensino...” cedesse lugar à de “aprendizagens”. Por que não dizer “aprendizagens em plataformas digitais”?

Aquando do primeiro estado de emergência, as escolas não dispuseram de meios de forma célere para satisfazer as necessidades dos alunos de meios socioeconómicos mais carenciados, uns não tinham internet, outros não possuíam computador portátil, e havia famílias com vários irmãos a necessitarem em simultâneo de computadores. Expor esta desigualdade de oportunidades mostrou as fragilidades do sistema educativo, da sociedade democrática que deve ser mais justa e equitativa. Tomaram-se medidas, e intuí uma evolução, mas enquanto existirem alunos a necessitarem de escalões de subsídio escolar, as assimetrias persistirão. Também os professores foram desafiados a utilizar ferramentas inabituais e a “despensarem”, isto é, a pensarem pedagogicamente de outra forma, por exemplo, que não é o número de tarefas solicitadas, nem o tempo cronometrado, que é importante, mas a qualidade da tarefa e a intensidade do tempo vivenciado.

As editoras disponibilizaram inúmeros recursos digitais aos professores, mas eu tenho prazer em criar os meus. Lembro-me do que o Professor Laborinho Lúcio disse numa sessão de seminário do mestrado em Filosofia para Crianças, da Universidade dos Açores, referindo-se às crianças, que “o problema não é o brincar, é o brinquedo”, que se lhes oferece sem as incentivar a serem criativas.

Está em curso o Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal e é importante. Todavia, não pode ser a preocupação dominante porque facilmente se tornará dominadora. Perguntei, no centro de formação, ações que incluíssem as Artes e comunicaram-me que só existiam as que concernem as oficinas de formação para a capacitação dos docentes. Eis uma falsa dicotomia alicerçada no pensamento unidimensional.

Todas as minhas iniciativas no âmbito do projeto *Filosofia com Cinema* se alicerçam num modelo hodierno de intervenção amplo e participativo, numa *polis* que transcende as fronteiras físicas, onde a Escola desafia quem nela habita, mas é desafiada a questionar-se: uma Escola do futuro não poderá coabitar no presente? Não foi a escola do presente que transformou a adversidade em oportunidade? Que potenciou a abertura e, para muitos professores, a descoberta de outro modelo de ensino (à distância)? Que colocou o lugar de aprendizagem fora do lugar tradicional do aprender?

Na Escola do Presente (a de ontem como espaço construtor de amanhã) o virtual e o presencial não conflituam entre si, respeitam as diferenças e auxiliam-se. E este ensinamento promove qualquer relação educativa como dialética e ética. O tempo de Ser é o mesmo do Crescer e do fazer acontecer? Qual é o tempo dos professores e alunos criadores de utopias?

Alimento-me de pequenas utopias. Gostaria que as disciplinas se indisciplinassem e colaborassem sem hierarquias entre si. Imagino as cadeiras das salas de aula organizadas em círculo, por forma a que os alunos falem, escutem, e se olhem de frente. Salas de aula em movimento, ou seja, em múltiplos espaços disseminados pela cidade (no cinema, no sapateiro, no museu, no jardim). Imagino famílias temáticas ou clubes, criados pelos alunos ou dinamizados por eles, em que os conteúdos fossem descobertos no lado de dentro de cada um, mediante a promoção do pensamento filosófico, exigindo uma redefinição do tempo na escola, ao invés do cronológico, privilegiaria o *aiónico*. Todas as Artes despertariam nesses espaços físicos ou mentais porque uma educação integral jamais ousaria desalojá-las dos seus habitats.

Federico Fellini dizia que “o Cinema é o modo divino de contar a vida”. Acrescento: é uma arte ou um recurso artístico-pedagógico que potencia aprendizagens significativas, duradouras, como refletir, individual e colaborativamente, ampliar mundividências, e transformar a vida, transformando-nos.

No filme, *Viagem a Tóquio*, de Yasujiro Ozu, 1953, há uma pergunta essencial: A vida é decepção?

Não, não é. Movimenta-se por intermédio de “pequenas utopias”, erigindo a Educação enquanto esperança em ação.

Filmografia

A Noite (1999). Realização: Regina Pessoa. Portugal, Filmógrafo. 6’35”.

Estória do gato e da Lua (1995). Realização: Pedro Serrazina. Portugal, Filmógrafo. 5’35”.

First Light (2013). Realização: Mariana Gaivão. Portugal-Canadá, FNC, 6’.

História Trágica com Final Feliz (2005). Realização: Regina Pessoa. Portugal/França/Canadá. Ciclope - Folimage - ONF - Arte France. 7’46”.

Hen Hope (1942). Realização: Norman McLaren. Canadá, NFB. 3’.

Mão Mãe (1979). Realização: Marcos Magalhães. Brasil. 6’.

Pas Perdus (2018). Realização: Saguenaíl. Hèlèstre. Porto.

Kali, o Pequeno Vampiro (2012). Realização: Regina Pessoa. Studio GDS, Folimage, National du Film du Canada, Ciclope Filmes. 9’20”.

Tio Tomás – A contabilidade dos Dias (2019). Realização: Regina Pessoa. Les Armateurs, ONF/NFB, Ciclope Filmes. 13’.

Tocadora (2017). Realização: Joana Imaginário. Portugal, Sardinha em Lata, 7’52”.

Viagem a Tóquio (1953). Realização: Yasujiro Ozu. Japão, Shochiku Films LTD, 136’.

O Barão (2011). Realização: Edgar Pêra. Portugal, Cinemate, 88’.

O Quadro (2018). Realização: Paulo Araújo. Portugal, 12’56”.

O Regresso (2013). Realização: Natalia Chernysheva. França. 2’.

O Sapateiro (2011). Realização: Vasco Sá e David Doutel. Sardinha em Lata, Lda, 12’.

Referências bibliográficas

Carvalho, Magda C. (2020). *Filosofia para Crianças: A (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, Brasil, Nefi.

Cerqueira, Elsa (2021). Rita Furtado et al. (Orgs). *Filosofia com cinema para crianças (FcCpC): O Sapateiro de Vasco Sá e David Doutel. Cinema e Formação: conceções estéticas e pedagógicas*. Universidade Federal de Goiás, Brasil.

Cerqueira, Elsa (2014). *O olhar fílmico na construção do pensamento dos alunos*. As Artes na Educação, Intervenção, Chaves.

Gaio, António (2001). *História do cinema Português de Animação*. Contributos. Nascente. Porto Capital da Cultura.

Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento y comunidad. Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de La Torre.

Lipman, Matthew (2017). *El Lugar del Pensamento en la Educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Mendonça, Dina (2018). *A esperança e a surpresa nas perguntas de FpC*. In *Filosofia e Crianças. Pressupostos e linhas de um curso*. Maria Teresa Santos (coord.). Univ. Évora. Aisthesis.

Xavier, J. Manuel (2018). *Poética da ilusão de Movimento*. Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, Campinas.

Webgrafia

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Filosofia com Cinema para Crianças (FcCpC): <http://fccpc.polegamente.me/>

Notas sobre o Plano Nacional de Cinema: <https://pnc.polegamente.me/>

Revista Cinema, Federação Portuguesa de Cineclubes, nº 47, Dez. 2020: https://www.fpcc.pt/revista/cinema_47_web20210412.pdf



10

A Pandemia na Escola: a experiência e o olhar de uma psicóloga sobre as dificuldades e oportunidades

Ana Branco¹

Este texto reflete a experiência vivida por uma psicóloga a trabalhar em contexto escolar e a sua visão do impacto da pandemia na vida da escola e em todos os que a “habitam”. Inicia-se com uma breve apresentação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e a caracterização genérica da instituição onde exerce funções. Seguidamente, são expostos os efeitos da pandemia na realidade escolar, terminando com uma reflexão acerca da janela de oportunidades que eles representam para pensarmos e reinventarmos a Escola.

Os Serviços de Psicologia e Orientação

Os SPO são serviços especializados de apoio educativo, integrados na rede escolar dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública do Ministério da Educação. A sua criação (Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio) está intrinsecamente ligada à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86). Com efeito, esta previa, no seu artigo 26º, dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurassem a realização de ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional. A melhoria da qualidade da educação, preconizada na referida Lei, impunha assim que o sistema educativo pudesse dispor, de forma acessível e generalizada, de uma estrutura com recursos especializados de apoio. Os SPO, enquanto estrutura de orientação educativa e importante componente de todo o processo educativo, têm como atribuições assegurar o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo e apoiar o desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade, tendo consagrada, na lei, uma série de atribuições e ocorrendo a sua intervenção a três níveis: apoio psicopedagógico a alunos e a professores, orientação escolar e profissional e apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa.

A instituição a que se reporta o presente testemunho é uma escola com 3º CEB e ensino secundário, situada nos arredores de Lisboa, num município em constante crescimento populacional e urbanístico que traz à escola um número significativo de jovens oriundos de diversos países de expressão portuguesa e, ultimamente, também de outras origens/nacionalidades. Quanto às características mais relevantes da sua população escolar, os alunos têm idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos, distribuídos por turmas dos 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º anos e, dadas as características do município,

¹ Psicóloga dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) de uma escola secundária da área metropolitana de Lisboa.

já anteriormente referidas, pertencem a meios socioeconómicos pouco favorecidos, a famílias com baixa escolaridade, observando-se uma forte presença de alunos oriundos de outros países.

A desvalorização da escola como espaço de aprendizagem e as baixas expectativas face à escolaridade, marcadas por uma fraca motivação para longos percursos de estudo e pelo desejo de entrada, tão rápida quanto possível, no mercado de trabalho, constituem um padrão muito comum e muito evidente em grande parte destes alunos e famílias.

O aumento da procura de apoio dos serviços da escola, nomeadamente dos SPO, tem sido uma constante, à qual a escola tem procurado dar resposta, nunca podendo o psicólogo perder o foco, no pressuposto de que o seu trabalho em contexto escolar deve ter como principal linha orientadora a perspetiva ecológica, centrada em todo o sistema intra e inter escolar, abrangendo os diferentes agentes educativos (pais, professores, alunos, técnicos). Para além das respostas às situações específicas de alunos ou famílias que carecem da intervenção do psicólogo, a necessidade de atuar de forma preventiva e transformadora, no contexto educativo e nas realidades individuais e sociais, é uma premissa subjacente à sua atividade.

O facto de estes SPO terem uma psicóloga em exercício continuado de funções há mais de 20 anos leva a que o serviço esteja completamente integrado no dia a dia da escola, com todos os benefícios que este facto representa para os alunos e para a restante comunidade educativa.

De acordo com as atribuições previstas na lei e as variáveis contextuais da instituição, as intervenções destes SPO abarcam um vasto leque de atividades, das quais se destacam a avaliação psicológica de casos sinalizados, o acompanhamento de alunos identificados pelos professores ou encarregados de educação ou dos que, por iniciativa própria, procuram o serviço, o aconselhamento e educação parental em ações individuais ou dirigidas a grupos, a implementação de programas de orientação vocacional em anos-chave de tomada de decisões importantes no percurso escolar, o apoio e acompanhamento de cursos profissionalizantes em funcionamento na escola, o desenvolvimento de ações de educação para a saúde, a participação na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), e noutras estruturas educativas, e a colaboração em diversos projetos integrados no Projeto Educativo da escola.

Primeiro momento de impacto da pandemia

Considero importante fazer a distinção entre dois momentos da pandemia/confinamentos e diferenciar os seus impactos na vida da escola, tal como esta diferença foi tão claramente observável no mundo que se viu confrontado com o vírus SARS-CoV-2.

Decorria o ano letivo de 2019/2020 quando, em março, e de forma abrupta, todos tivemos de ir para casa, tendo as escolas de se transformar, num curto espaço de semanas, para entrar nas casas dos alunos.

Estávamos todos a viver o choque pandémico, sentíamos medo, ansiedade e um enorme receio por algo terrível que estava a acontecer e que não dominávamos.

Foi neste contexto que as direções das escolas, professores, e todos os profissionais que lá trabalham, tiveram de criar planos de ação para lidar com uma realidade desconhecida da maioria dos intervenientes e denominada Ensino à Distância (E@D).

Era necessário ajustar horários, garantir meios tecnológicos e saber dominá-los, definir prioridades curriculares, pensar numa pedagogia que não era mais a da sala de aula. Toda esta mudança representou um enorme esforço para as direções das escolas, pessoal docente, psicólogos, técnicos de educação especial, criando um *stress* adicional àquele que já se vivia pela emergência da pandemia.

Era também um mundo novo para os alunos, uma nova realidade escolar, onde a cadeira e a mesa da sala de aula tinham de ser substituídas por um computador que, por vezes, não existia ou que, frequentemente, funcionava mal e sem rede de internet adequada. Computador que estava num quarto, numa sala, numa cozinha ou num lugar da casa partilhado por outras pessoas, em espaços com muitos estímulos distratores, onde manter a atenção perante um *écran* não era tarefa fácil, sobretudo para os alunos mais novos e para aqueles que, já em sala de aula, apresentavam dificuldades de concentração. Rotinas diárias muito diferentes, em que o horário das aulas tinha sofrido alterações, em que podia ser difícil acordar a horas para “entrar” na aula síncrona, ou poderia ser uma luta resistir a não ficar a jogar aquele jogo fantástico que estava ali à frente dos olhos, no mesmo computador onde se tinha estado na hora anterior em

aula e, deste modo, falhar a realização do trabalho autónomo que tinha sido indicado pelo professor – situação que se revelou mais gravosa para aqueles jovens que sempre se sentiram muito atraídos por estas tecnologias lúdicas. Espaços de aprendizagem, casas, onde também estavam irmãos a ter aulas, ou famílias com estruturas marcadas por dificuldades ou conflitos que se agravaram nesta altura, não existindo a escapatória da escola para onde podemos “fugir” de mundos familiares pouco amigáveis. E, por falar em amigos, colegas que não se viam ao vivo e a cores, beijos e abraços que não se davam, namoros que passaram a não poder acontecer, com todo o impacto que, inevitavelmente, estas restrições causam no bem-estar emocional de uma criança, de um jovem ou adolescente.

Evidentemente que todas estas condicionantes tiveram de afetar a qualidade das aprendizagens, tendo este dado sido constatado pelos professores quando, no ano seguinte, todos regressaram à escola.

Também os psicólogos tiveram de se reinventar para chegar aos alunos, aos professores e às famílias, acompanhando este movimento transformador da escola a que a pandemia obrigava. O psicólogo passou a funcionar à distância, os SPO na página da escola ganharam maior relevância e foram um recurso que permitiu aos alunos e pais receberem apoio que os ajudava a lidar com as vicissitudes da pandemia e informação importante para decisões relativas ao futuro escolar e profissional dos jovens – não podemos esquecer que este período coincidiu com o final do ano letivo, momento em que alunos e famílias se veem confrontados com importantes decisões e recorrem mais a este apoio. Através de correio eletrónico, telemóvel, *GoogleMeet*, recorrendo a todas as ferramentas e plataformas que, de repente, passaram a ser fundamentais nas nossas vidas, procurava-se chegar ao maior número possível de alunos e famílias. Este desafio envolveu todos os atores da escola e representou, de facto, um esforço hercúleo de toda a comunidade educativa.

E assim se terminava mais um ano letivo, com acentuadas alterações no funcionamento da escola, supressão de exames nacionais no 9º ano, alterações no elenco de exames obrigatórios a realizar nos 11º e 12º anos, matrículas efetuadas exclusivamente em modo não presencial. Se para o 9º ano a não realização dos exames das disciplinas de Português e Matemática foi uma situação pacífica, relativamente ao ensino secundário, colocaram-se decisões complexas: os alunos, ao terem de decidir naquela altura quais as disciplinas em que iriam realizar exame, sendo estas as disciplinas que seriam as suas provas de ingresso, tal significava que estavam já a ter de decidir quais os cursos de ensino superior a que poderiam vir a concorrer, vendo-se assim confrontados com a antecipação de um momento de tomada de decisão para o qual não estavam preparados, circunstância que, naturalmente, contribuiu para aumentar os seus níveis de *stress*. A decisão relativa ao prosseguimento de estudos no final do 12º ano é sempre um momento difícil para os alunos, porque existe um mundo de alternativas, a informação disponível é imensa e está dispersa e o sentimento de responsabilidade pela escolha é enorme. Assim, é fácil compreender que o *timing* em que este momento de decisão ocorreu tornou mais difícil esta tarefa, pois, ainda que à distância existisse uma comunicação permanente, o não estar na escola fisicamente, perto dos amigos, colegas, professores ou gabinete dos SPO, provocou naturalmente um sentimento de desamparo em alguns alunos. Mas, simultaneamente, a diminuição do número de exames a realizar também foi sentida como positiva, na medida em que diminuiu a pressão e o esforço que a preparação para exames nacionais exigia.

Avanço da pandemia e segundo impacto

Já com alguns meses passados e a recompormo-nos da tempestade que tinha assombrado as nossas vidas, voltámos então à escola para iniciarmos o ano letivo de 2020/2021, pensando que não mais teríamos de a abandonar.

Foi um regresso muito desejado mas, ao mesmo tempo, vivido com muita estranheza. A escola estava diferente, tinha muitas fitas e linhas que condicionavam os espaços por onde circulávamos, os intervalos de aulas eram descontraídos e excessivamente calmos, nos pátios os bancos e os bebedouros estavam selados, nas salas de aula não nos sentávamos como antes, os amigos, que já não víamos há muito tempo, não podíamos abraçar e nem deveríamos sequer tocar. Amigos, colegas, professores e funcionários sempre escondidos atrás de uma máscara e a quem víamos apenas os olhos. Era definitivamente uma escola estranha, uma escola mais tensa, mais contida em toda a sua expressão e onde sentíamos que faltava a saudável agitação de um espaço habitado por jovens e adolescentes.

Nas salas de aula, também os professores enfrentavam muitas situações novas que exigiam um esforço acrescido – estar num espaço “fechado” com grandes grupos de alunos, usar uma máscara durante todo o tempo de uma aula com o cansaço respiratório que isso acarreta, ter de fazer maior esforço para ouvir e ser ouvido e ter dificuldade em reconhecer as caras dos seus alunos cobertas por máscaras. Se, por um lado, os professores sabiam que tinham pela frente a tarefa de recuperar aprendizagens, por outro lado, confrontavam-se com as fragilidades e vulnerabilidades de todos os atores envolvidos neste processo.

No gabinete dos SPO, as mudanças também se sentiam e obrigavam a outras formas de trabalhar com a comunidade educativa. A procura destes serviços por iniciativa dos próprios alunos e os pedidos de ajuda por parte das famílias cresceram significativamente neste período, situação que era agravada pela falta de resposta dos serviços de saúde. Ainda que este crescendo fosse uma realidade que vinha a ser constatada ao longo dos anos, as normais dificuldades de

natureza psicológica ligadas à pandemia geraram maior necessidade de apoio psicológico. Também no que se refere aos serviços de saúde, nomeadamente na área da saúde mental, a escassez de recursos e a falta de resposta, que têm sido uma constante ao longo dos anos, agudizaram-se no contexto de pandemia.

Estava a escola a reerguer-se quando, no início do 2º período, mais precisamente durante o mês de janeiro, nos vimos obrigados a voltar para casa e a reiniciar mais uma etapa de E@D.

Se, por um lado, a tarefa parecia mais fácil, pois já não era desconhecida, tendo sido muito evidente que aspetos, como a organização das aulas, metodologias utilizadas, ritmos de trabalho, foram percecionados pelos alunos de forma muito mais positiva, sentíamos-nos todos bastante fragilizados e o facto de estarmos a recuar para uma situação que imaginávamos ultrapassada gerava muita frustração. A situação pandémica no país estava terrível, muitos alunos, professores e funcionários viviam situações de infeção na família ou no grupo de amigos e o *stress* pandémico era um denominador comum a todos.

Todo o plano de recuperação das aprendizagens, que os professores tinham esboçado e estavam a implementar, via-se comprometido e todos os recursos e apoios que a escola tinha ao serviço dos alunos, como a sala de estudo, o apoio tutorial, o gabinete do adolescente, o desporto escolar, e outros, foram abruptamente interrompidos. Não devemos esquecer que, para alunos de meios desfavorecidos, estas atividades representam a possibilidade de minimizar a situação de desigualdade que o seu estatuto socioeconómico comporta, acrescentando o facto de, mais uma vez, o processo de E@D ser muito condicionado pelas condições de vida dos alunos e das famílias.

Após mais uma longa etapa à distância, voltámos para a escola no início do 3º período e, de novo, os professores constataram o impacto nas aprendizagens e sentiram-se ansiosos com a escassez de tempo que teriam para reverter a situação. Voltámos de novo com máscaras, gel e todas as limitações que já tínhamos anteriormente experimentado, mas, desta vez, mais cansados e com mais dificuldade em aceitar as restrições – o cansaço pandémico era sentido por todos e repercutia-se nos comportamentos e nas dinâmicas relacionais, observavam-se mais problemas de comportamento, mais queixas de ansiedade e sofrimento psicológico e a procura dos SPO espelhava esta realidade. De novo, e ainda de forma mais gravosa, com todos os recursos da saúde alocados à pandemia, era ainda mais difícil contar com respostas a este nível.

Mas, para além dos sinais de impacto sentidos nesta altura mais facilmente identificáveis, e sem esquecermos que o futuro irá decerto trazer-nos outros dados e outros elementos de reflexão, não será também importante pensar sobre as respostas que a escola foi capaz de apresentar, o potencial que elas comportam e as consequências positivas que nos trouxeram?

O que representou para a educação esta reviravolta da escola?

Todos os momentos de crise são momentos que nos obrigam a operar mudanças que devem ser refletidas e aproveitadas como oportunidades, sendo possível elencar uma série de aspetos que consideramos terem sido mais-valias com significado para a escola e para a educação.

A valorização da escola aos olhos da sociedade foi inquestionável, tendo este movimento ocorrido de forma gradual ao longo da pandemia. De repente, todos perceberam a sua importância na vida dos alunos que ficaram em casa e sentiam a falta da “sua” escola. As famílias que, ao terem as aulas à distância acontecer ali mesmo ao seu lado, dentro das suas casas, e a perceberem o que envolvia a tarefa de ensinar e aprender, compreenderam melhor o trabalho dos professores e, ao assistirem ao constante vai e vem de *e-mails*, mensagens e telefonemas, entenderam igualmente o enorme esforço que estava a ser feito para se dar resposta às necessidades dos alunos. Também os pais que se viam agora presencialmente envolvidos e a assistir a comportamentos de desmotivação face à aprendizagem, que já antes lhes tinham sido relatados pela escola, mas que nunca tinham percecionado de perto, puderam entender melhor as dificuldades dos seus filhos. A situação de E@D aproximou efetivamente os pais da escola, uma vez que passaram a ter um contacto muito mais regular com os professores e passaram a participar mais em todas as atividades – nas ações dos SPO este facto foi muito evidente pelo significativo aumento de participação em sessões e colóquios que lhes eram dirigidos e em que passaram a ter a possibilidade de assistir *online*, sem terem de se deslocar à escola.

As tecnologias a que todos tivemos de recorrer obrigaram-nos a desenvolver competências e o nível de literacia digital que as comunidades educativas alcançaram é inquestionável – os alunos aumentaram significativamente o seu domínio das TIC, os professores passaram a utilizar ferramentas digitais como recurso pedagógico fundamental nas situações de ensino/aprendizagem, a tecnologia entrou definitivamente na escola, que passou a reconhecer as suas potencialidades educativas e a senti-la como uma aliada da educação. Não obstante, continuam a ser essenciais programas de formação e acompanhamento à transição digital e o repensar das práticas pedagógicas mais tradicionais, apenas apresentadas com um invólucro mais inovador.

A relevância dada à saúde mental foi outra conquista enorme e que, também na escola, foi muito evidente. Tal como em todos os domínios da sociedade, na escola passou a falar-se muito mais de saúde mental e a reconhecer-se a sua importância, transmitindo muito claramente para o exterior a necessidade de a saúde ter mais recursos para responder às necessidades das comunidades educativas.

Todas as dificuldades que a escola enfrentou para lidar com as novas e complexas exigências decorrentes da pandemia, a sua acentuada capacidade de resposta e as aquisições que elas permitiram conquistar, ao serem integradas nas suas práticas, vão trazer benefícios importantes que não devemos descurar.

Em forma de conclusão, poderemos afirmar que o impacto desta catástrofe que ocorreu nas nossas vidas, a par de todas as enormes dificuldades que nos trouxe, representou também uma janela de oportunidades que se abriu para repensarmos a escola, a educação e a saúde mental, realçando o imenso potencial adaptativo do ser humano que se supera em situações de adversidade, sobretudo quando apoiado e coadjuvado pela força dos pares e do grupo de pertença, que atuam como verdadeiros fatores protetores.



11

...será que vamos ficar melhor?

Adelino Calado¹

O olhar criticamente a Escola, analisar o desenvolvimento das enormes tarefas que ocorrem a cada instante, exige um esforço que só é mesmo possível se o entendermos como uma mais-valia para a educação no seu todo.

Centrando todo o percurso na formação, apoio e supervisão, na Associação ES+ da qual sou cofundador, desenvolvemos ao longo dos anos parcerias com dezenas de Agrupamentos de Escolas e Autarquias acompanhando práticas, refletindo em conjunto com todos os elementos das comunidades escolares, promovendo a constituição de redes colaborativas, absorvendo ideias decorrentes da realidade vivida a cada momento.

Parafraseando Charles Chaplin, “cada segundo é tempo de mudar tudo para sempre!”. Na realidade, o inexorável passar dos dias vai modelando o futuro, revelando a cada momento percursos que seguimos, reaprendendo soluções, inovando sempre que necessário, ou tão só replicando o que sempre foi feito.

Sabemos que os maiores saltos evolutivos da sociedade ocorreram sempre de forma disruptiva, solicitando adaptações pragmáticas, assumindo-se como revolucionárias as novas opções.

“Vamos ficar todos bem” foi uma esperançosa e bem intencionada iniciativa, mas uma análise mais profunda aos impactos da pandemia obriga a uma profunda reflexão sobre as alterações produzidas.

Criaram-se regras estritas, o álcool gel, as máscaras, o distanciamento, os confinamentos estabelecidos e voluntários, sendo fundamentais para desencorajar as transmissões da doença, promoveram um medo epidémico que levou ao isolamento, ao distanciamento e à emoção das emoções à distância.

E de uma sexta para segunda, houve que passar ao que se apelidou de “ensino @ distância”! E foi extraordinária a capacidade de improvisação nacional, escolas e seus professores, autarquias e seus serviços, famílias nos seus lares, todos procuraram adaptar-se a um novo tempo e espaço de aprendizagem. Foi, sem dúvida, uma resposta imediata, até pela novidade fomentada pela inevitabilidade da utilização das tecnologias digitais, que desde logo se assumiu como a solução para a Escola.

¹ Professor aposentado. Ex-Diretor do Agrupamento de Escolas de Carcavelos.

Mas não estávamos preparados..., nem a escola, nem os professores, nem as famílias, nem as estruturas!

Se tudo se fez para não deixar ninguém ao abandono, desde a utilização dos telemóveis, passando pelo correio, solicitando até as autoridades para colaborar e estabelecer os contactos, uma larga maioria das crianças e jovens ficou isolada.

Reorganizaram-se tempos, estabeleceram-se orientações e, se no início deste período a boa vontade de todos foi mesmo evidente, a pouco e pouco o cansaço, ampliado pela distância, e a falta de interação direta, fisicamente próxima, prejudicou, ampliando as desigualdades já existentes, impedindo mesmo a realização de aprendizagens fundamentais.

Encerrados no contexto familiar, tantas vezes difícil, cansados das propostas efetuadas, longe do ambiente socialmente aconchegante e motivador, a pouco e pouco a escola começou a ficar demasiadamente afastada. E se, para alguns a autonomia proporcionou uma autoaprendizagem que regulou o seu progresso, para muitos outros o desalento da incapacidade própria e da ajuda próxima, agravou estados emocionais, provocando mau estar e, em mais casos dos que poderíamos imaginar, problemas de saúde mental que urge resolver neste regresso à escola.

Os professores, numa inusitada ânsia de aprender o que quase sempre recusaram, procuraram integrar nos seus processos as tecnologias que abominavam, recorrendo aos colegas que até então evitavam, e quantas vezes criticavam, no sentido de apelar ao trabalho colaborativo. Foram forçados a utilizar métodos, estratégias e instrumentos sem adequada preparação, nem tempo para as assimilar, e se num primeiro momento ainda tentaram abordar e propor aprendizagens de uma forma inovadora, a sua débil capacidade em dominar e perceber @distância, remeteu-os para o replicar das suas práticas presenciais no digital.

Os alunos, esses demonstraram a sua grande apetência pela utilização das tecnologias, revelando, no entanto, que o seu domínio nesta área é mesmo limitado ao manuseio dos aparelhos, quer eles sejam telemóveis, *ipads* ou computadores, apenas e só para se interligarem com os outros, mas sem conhecimentos básicos de ferramentas fundamentais para a aprendizagem. Até mesmo na exploração das grandes capacidades que se abrem no âmbito das pesquisas, eles manifestaram inúmeras e incontáveis dificuldades. Num primeiro momento a sua adesão e participação foi assinalável, mas rapidamente compreenderam que sem a pressão do presencial, sem o olhar social, e sem a autonomia e responsabilidade necessárias e com pouca determinação em realizar aprendizagens essenciais ao seu progresso, começaram a apagar as câmaras desviando a sua atenção e concentração.

As famílias foram confrontadas com situações para as quais, na sua grande maioria, não estavam preparadas. Os espaços transformaram-se em locais híbridos, conduzindo lares para um misto de escola – escritório – sala – quarto, que desconstruiu o dia a dia, tantas vezes realçando as dificuldades que os relacionamentos, em contínua interação produzem. A incapacidade para o apoio das tarefas a realizar pelos jovens ou para conjugar os tempos do tempo de cada um dos elementos familiares foram decisivos no deficiente evoluir das aprendizagens.

Percebendo que este momento poderia ser uma oportunidade para mudar, o Ministério da Educação, publicou vários documentos que visavam suportar as escolas e docentes na tomada de decisões, aplicando, dentro da sua autonomia, uma flexibilidade pedagógica, metodológica e estratégica, novas e inovadoras propostas.

Foram quase inócuas essas tentativas. Presos a uma formação inicial, e numa prática continuada, em que a competição interpares, a exigência de classificações superiores, a incapacidade em diferenciar e aceitar a diferença de ritmos de aprendizagem, os professores vivem obcecados com o integral cumprimento curricular programático e uma avaliação para eliminar, procurando a cada espaço saber o que os alunos não sabem e não o que já aprenderam.

O regresso, o retomar do presencial, tão ansiosamente esperado por todos, parecia vir responder a todas as dúvidas! O período pandémico exigiu uma reconstrução profissional aos docentes, uma visão mais partilhada, muitas vezes favorecendo a sempre necessária individualização de olhares, ainda que à distância, que se entendia como necessária. Mas este tempo de afastamento físico, esta relação tecnologicamente digital, emocionalmente dececionante, perturbou decisivamente as aprendizagens, e que como diz Paulo Freire, “não se pode falar de educação sem amor” e, como é comum dizer-se, “longe da vista longe do coração”!

Separados uns dos outros, limitados pelo quadrado digital, as emoções exigidas volatilizam-se, transformando-se em perturbações, algumas bem profundas, afetando a saúde mental de cada um. E são muitos pais, docentes e fundamentalmente jovens que se perderam e ainda não recuperaram. A emoção da conexão tecnológica foi-se diluindo ao longo dos longos dias de confinamento, ao mesmo tempo que as câmaras se foram apagando, e o isolamento ditando regressões que não conhecemos ainda, mas que se refletem nos reencontros.

E quando tudo parecia indicar que o regresso à Escola seria o início de uma nova e promissora abertura para novos e inovadores voos, os receios e as restritivas regras implementadas exacerbaram os medos, impedindo o envolvimento, o toque e até o aproximar de que os afetos e emoções tanto precisam.

As preocupações da escola em não abandonar os seus jovens foram, de início, um forte impulsionador para o entrar no mundo digital, aproveitando as tecnologias possíveis e existentes. A aprendizagem de novas aptidões, até há bem pouco tempo, conscientemente ignoradas foi uma dolorosa experiência. A colaboração com colegas foi uma imperiosa necessidade, a partilha de soluções, algumas já há muito existentes, constituíram-se como novidades de difícil domínio em tão pouco tempo, fundamentais para desenvolver o contacto, mas muito insuficientes para se assumirem como elementos essenciais à realização de aprendizagens significativas. Replicaram-se “aulas”, pouco se inovando no processo, metodologias e estratégias.

Pouco a pouco a verificação de que a longínqua presença comum, de docentes e alunos, não estava a resultar, a avaliação assumiu o papel central, mais por necessidade de responder às exigências burocratas das lideranças escolares, do que para aferir e fornecer *feedbacks* orientadores e reorientadores da aprendizagem. E foi ver uma desenfreada corrida aos “instrumentos” de avaliação, na maioria dos casos “testes”, para recolher, mais do que informações sobre os processos, elementos que justificassem a atribuição de uma “nota”, para classificar.

O ignorar do universo social e das suas incontáveis diferenças, que reportam e perturbaram decisivamente a saúde mental, o isolamento a que todos fomos obrigados, intensamente vivido, abortou todas as incipientes tentativas de promover novas aprendizagens. Assim, o regresso ao presencial deveria ter sido encarado como um novo, assustador, mas excecional momento para refundar toda a nossa perspetiva de escola. Percebemos que os processos de educação decorrem de todo o envolvimento da sociedade, e que as conexões, a empatia, a relação e as emoções são o âmago da questão.

Celebramos já quatro anos sobre o extraordinário momento de consensualidade face à publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Talvez por ser unânime a forma como o mesmo é aceite e reconhecido, emolduramo-lo, e admiramo-lo, da mesma forma que aquele maravilhoso quadro de uma paisagem paradisíaca com que sempre sonhámos. Tal como a imagem, o Perfil assume-se como algo utópico, como aquele belo horizonte que adoramos, mas que sabemos nunca conseguir alcançar. E se assim foi, assim continua a ser no regresso ao presencial, pese embora o angustiante e dramático tempo vivido que salientou de forma clara o enorme *deficit* de competências há muito consideradas imprescindíveis à realização de tarefas mais autónomas e a análises mais reflexivas sobre as aprendizagens realizadas, bem como a uma autorregulação e autoavaliação necessárias ao processo.

Confrontados com as enormes limitações impostas pela pandemia e confinamentos implementados, a resposta de todos, professores, alunos e famílias foi excecional. As dificuldades foram sendo ultrapassadas com o recurso a muita colaboração, mas também compreensão, principalmente no assumir da utilização de meios tecnológicos e digitais. E se num primeiro momento todos se dispuseram a arriscar com coragem, mas também com muita resiliência, a pouco e pouco foram-se desencantando com a situação, que em vários casos se revelou como uma continuidade de exposições magistrais, atribuição de trabalhos de casa excessivos, exagerados tempos de trabalho síncrono e um desmesurado apelo a instrumentos de avaliação pouco adaptados. O primeiro resultado foi amplamente verificado, os jovens com maiores dificuldades ampliaram a distância para aqueles que já, anteriormente, evoluíam, melhor e mais rapidamente. Vários foram os documentos, orientações e até legislação que pretendia, mais do que alertar para a diversidade de problemáticas, fornecer instrumentos, exemplos, e abrir possibilidades, nunca antes permitidas, no sentido de recuperar algum do tempo perdido. Parece evidente para todos que qualquer iniciativa a desenvolver teria de ser diferente da que tradicionalmente a escola, na sua generalidade, vinha a perseguir. Estratégias diferenciadas de acordo com as variadíssimas situações criadas, onde cada caso se distingue dos outros impelia os professores para o adotar de planos individuais de recuperação. A saúde mental foi das áreas mais afetadas, o isolamento, a dificuldade de perceber, acompanhar de perto, e suportar adultos e jovens nos seus medos e receios conduziu a problemas que dificilmente serão ultrapassados.

Este é um panorama conhecido, e reconhecido pela escola no seu conjunto, esperava-se, ou melhor precisávamos que as respostas se construíssem exercendo a autonomia por todos reclamada, e superiormente sancionada. Mas a amarga realidade demonstrou-nos que “não vamos ficar todos bem”!

Assistimos, desde logo a uma tentativa de diagnosticar os danos nas aprendizagens, e para tal utilizaram-se os mesmos instrumentos de sempre! E foi um caos. Mais uma vez quis-se saber o que os jovens não aprenderam, daquilo que cada professor entendia que deveriam ter aprendido. Perderam-se oportunidades de perceber o que realmente foi adquirido, e foi eventualmente muito mais do que pensamos. Repetiram-se erros do passado recente, procurando “dar” mais tempo de “ensinagem” em vez de maior qualidade de propostas diferenciadas. Generalizou-se a necessidade de rapidamente recuperar porque os exames assim o exigem!

Poucos ousaram arriscar assumir novas metodologias, o desejo de regressar à hermética sala de aula onde, no silêncio dos pares, cada um faz o que bem entende, revela que o tempo perdido não é apenas o que a pandemia produziu, mas quiçá nos fez recuar bem mais do que alguns líderes escolares nos querem fazer crer quando os confrontamos com algumas realidades cruéis, mas bem reais da atualidade de muitas das nossas escolas.

12

O Alto Comissariado para as Migrações e a Educação - Que papel face à pandemia COVID-19?

José Reis¹

O Alto Comissariado para as Migrações, fazendo jus à sua missão, disponibiliza diversos serviços e programas que contribuem de forma direta e indireta para a integração e o sucesso escolar de crianças e jovens migrantes e de grupos culturais diversos bem como das crianças e dos jovens que vivem em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, designadamente nos bairros sociais ou em habitações precárias/indignas.

Enquanto Vogal do Conselho Diretivo deste Instituto pude constatar o agravamento das desigualdades e constrangimentos no acesso à educação, que expuseram ainda mais as fragilidades, em particular destas famílias, bem como a dificuldade de resposta por parte dos vários serviços. Tornou-se evidente que só com uma grande capacidade de adaptação e de trabalho em rede seria possível colmatar ou minimizar os desafios que todos enfrentávamos enquanto sociedade. O trabalho em parceria com vários ministérios, com as escolas, as autarquias e a sociedade civil revelou-se fundamental, e só assim, creio, foi possível dar respostas a casos de extremo isolamento ou incapacidade de acesso à educação, principalmente por via digital. Não posso deixar de referir, no entanto, que muitos destes obstáculos persistem pelo que se impõe a manutenção do combate a estas desigualdades pelos vários setores da nossa sociedade.

Importará identificar as várias áreas do ACM que se viram diretamente envolvidas na área da educação, explanando as principais ações desenvolvidas, os maiores constrangimentos verificados e respetivas adaptações e respostas.

Programa Escolhas (PE)

O Programa Escolhas é um programa de âmbito nacional, cujo foco visa a integração social de crianças e jovens em contextos mais vulneráveis, na atual geração conta com 105 projetos a nível nacional.

Durante o ano de 2020, em particular durante o primeiro semestre, os projetos financiados pelo Programa Escolhas tiveram de encerrar os seus espaços de atividade e as equipas obrigadas a passar para o regime de teletrabalho. Este facto levou à necessidade de reajustamento da intervenção das equipas, passando de uma lógica local e presencial para

¹ Vogal do Conselho Diretivo do Alto Comissariado para as Migrações I.P. e membro do Conselho Nacional de Educação.

Depoimento/testemunho sobre o trabalho realizado pelas pessoas/equipas/entidades que trabalham e colaboram com o Alto Comissariado para as Migrações, I.P. durante a pandemia COVID-19.

uma lógica à distância, onde as tecnologias assumiram um papel primordial. Com o fecho das escolas tornou-se crucial o acompanhamento dado pelos profissionais aos/às seus/suas participantes à distância, nomeadamente, ao nível do apoio escolar e da manutenção de uma ocupação saudável do seu tempo livre.

Nesse sentido, foi criado um *chat online* onde todos os intervenientes dos Projetos puderam partilhar ideias, ferramentas, dificuldades e soluções encontradas.

Na articulação com a escola, em particular com os professores e diretores de turma, os Projetos assumiram um papel importante enquanto mediadores, identificando os/as alunos/as com necessidades ao nível do acesso às novas tecnologias. Desse modo, foi possível aos/às professores/as contactarem diretamente com os seus/suas alunos/as.

Pelo facto de o Programa Escolhas trabalhar com públicos socialmente vulneráveis, as necessidades identificadas a este nível foram imensas, tendo-se verificado nessa altura que uma parte significativa dos/as alunos/as abrangidos/as não dispunham das ferramentas digitais necessárias para poder aceder ao ensino à distância.

Este problema viu-se agravado pela falta de competências pessoais e/ou conhecimentos em Tecnologias de Informação e Comunicação dos/as estudantes e das suas famílias. Para ultrapassar algumas destas dificuldades, foi necessário verificar a existência de algum tipo de tecnologia à disposição destas crianças e destes jovens, designadamente telemóveis. A partir daí os Projetos construíram alguns tutoriais de apoio em vídeo e/ou mantiveram-se disponíveis para ajudar no apoio escolar através de plataformas digitais gratuitas ou, nos casos mais difíceis, através de contactos telefónicos.

Em muitos casos, em que crianças e jovens não tinham acesso às novas tecnologias, as equipas técnicas dos projetos, em articulação com as escolas, imprimiram os trabalhos de casa e efetuaram a entrega e recolha desses mesmos trabalhos no domicílio destas crianças e destes jovens. Este tipo de iniciativas demonstra bem o grande nível de comprometimento das várias equipas que, mesmo no período de transição entre o encerramento da 7ª Geração do Programa Escolhas e o início da 8ª Geração, continuaram, na sua maioria de forma voluntária, a apoiar os/as seus/suas participantes, embora com uma menor disponibilidade.

Apesar de todos os esforços desenvolvidos por todos os intervenientes no âmbito da educação, designadamente durante os períodos de confinamento, e ainda na expectativa de se perceber quais serão as reais consequências que poderão advir de toda esta situação, já recebemos relatos que, em termos escolares, verifica-se algum retrocesso ao nível das aprendizagens e comportamento nalgumas das crianças e jovens oriundos destes contextos mais vulneráveis, de forma mais particular, nas crianças que frequentam o 1º ciclo, nomeadamente ao nível dos 1º e 2º anos e naquelas que não tiveram possibilidade de acompanhar o ensino à distância, por falta de equipamentos informáticos, de condições habitacionais, de um acompanhamento familiar mais próximo, informado e com conhecimentos que permitisse ajudar estas crianças e estes jovens, ou mesmo por falta de competências digitais por parte das crianças e dos jovens.

Ao nível do acesso às novas tecnologias, neste segundo confinamento, em 2021, verificaram-se experiências muito diversas, ou seja, alunos/as que apesar de algum atraso tiveram acesso aos computadores de forma atempada por via das escolas, das autarquias e, nalguns casos, através da cedência de computadores pelos Projetos Escolhas, e alunos/as que, por diversas razões, acabaram por não ter acesso a qualquer tipo de equipamento. Serão estes que suscitem maior preocupação, dado que as consequências, em termos escolares, poderão ter uma maior dimensão.

No âmbito do lançamento da 8ª Geração do Programa Escolhas, e de forma a mitigar algumas das dificuldades verificadas, reforçou-se junto dos Projetos a necessidade do desenvolvimento de competências digitais, como uma ferramenta a privilegiar no âmbito das suas intervenções, dirigida não só às crianças e aos jovens, mas também às suas famílias, de modo a prepará-los para o futuro, não só em termos do contexto da pandemia, mas para uma era cada vez mais digital e que sofreu uma grande aceleração no atual contexto em que vivemos.

O reforço do apoio escolar nos diversos espaços dos projetos permitiu complementar as aprendizagens escolares e um trabalho individualizado e personalizado de acordo com as necessidades de cada participante, quer escolares, quer psicológicas.

Foi também reconhecida a importância do trabalho de mediação realizado pelas equipas dos Projetos entre a escola e a família, de modo a favorecer uma aproximação que permitisse às escolas, por um lado, perceberem e conhecerem melhor os contextos dos/as seus/suas alunos/as e, por outro lado, as famílias, de forma a confiarem no papel essencial que as escolas e a educação têm na definição dos percursos e expectativas de vida futura dos/as seus/suas filhos/as.

E, por último, a preparação das equipas dos Projetos para o desenho de uma estratégia de intervenção alternativa potenciou, para que, em caso de necessidade, as escolas estivessem munidas de todas as ferramentas para continuar a apoiar as crianças e os jovens, mesmo que à distância.

Núcleo de Apoio à Integração de Migrantes (NAIM)

A dificuldade em aceder aos equipamentos necessários para a dinamização de aulas *online* afetou igualmente as crianças com situação irregular e que, não tendo Número de Identificação de Segurança Social (NISS) nem Ação Social Escolar (ASE), estariam a ser prejudicadas, não estando a receber, em algumas escolas, os equipamentos informáticos necessários, contribuindo para o agravamento das desigualdades. O assunto foi acompanhado pelo ACM, tendo este Instituto recolhido juntos de várias entidades (Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes – CLAIM, Associações e as próprias escolas) as dificuldades verificadas, bem como a identificação clara de quem estaria sem resposta nos estabelecimentos de ensino onde se encontravam a estudar, com o objetivo de articular diretamente com o Ministério da Educação, com vista a ultrapassar as situações identificadas. O ACM identificou várias crianças nesta situação, em especial na zona de Lisboa.

O CNAIM teve também um papel relevante ao dar a conhecer o Despacho nº 8452-A/2015, de 31 de julho (que regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência e dos municípios) às famílias que se encontram em situação irregular. O artigo 12º deste despacho prevê que, em situações excecionais, os alunos oriundos de agregados familiares que se encontram em Portugal em situação irregular têm direito a beneficiar dos apoios previstos, mediante as condições estabelecidas. Apoios aos quais muitos pais migrantes tiveram de recorrer em período de pandemia.

Núcleo de Apoio à Integração de Refugiados (NAIR)

Foi referido, pela maioria das entidades de acolhimento que acompanham refugiados, que a educação de crianças e jovens à distância foi assegurada durante o período da pandemia. No entanto, foi reportada a falta de meios e de recursos informáticos para o efeito, bem como as dificuldades dos pais em assegurarem de forma competente (devido a barreiras linguísticas ou pouco domínio de tecnologias) o apoio ao ensino à distância das crianças e dos jovens a seu cargo.

As ações de mitigação desenvolvidas passaram por contactar todas as entidades de acolhimento, para articulação com os agrupamentos de escolas e obtenção de equipamentos informáticos; e as empresas no âmbito da responsabilidade social, para a doação de equipamentos informáticos.

As entidades de acolhimento fizeram também o reforço possível das suas equipas técnicas, para apoiar os pais com maiores limitações no acompanhamento escolar dos/as seus/suas filhos/as.

Núcleo de Apoio às Comunidades Ciganas (NACI)

À semelhança do que já foi referido anteriormente, também as crianças e os jovens pertencentes às comunidades portuguesas ciganas foram gravemente afetados no acesso à educação durante a pandemia. A falta de meios e condições para assistir às aulas *online* e uma maior resistência no regresso às aulas, após os confinamentos, condições habitacionais altamente precárias, em alguns casos sem acesso sequer a eletricidade, contribuíram de forma significativa para esse *status quo*. Estes constrangimentos e dificuldades foram acompanhados e apoiados, em articulação com os projetos financiados pelo Programa Escolhas, nos termos acima descritos.

Não obstante a pandemia, entre 2020 e 2021, o NACI desenvolveu iniciativas relevantes relacionadas com a temática da Educação e as Comunidades Ciganas, a saber, o programa de bolsas atribuído a estudantes portugueses ciganos que frequentam o ensino superior, designado de OPRE – Programa Operacional de Promoção da Educação, que contou em 31-01-2020 com a abertura de candidaturas para a sua 4ª Edição. Foram atribuídas 37 bolsas a 18 rapazes e 19 raparigas, salientando que seis bolseiros/as terminaram as suas licenciaturas. Em 27-11-2020 deu-se a abertura de candidaturas à 5ª Edição do Programa, onde foram atribuídas 41 bolsas a 22 rapazes e 19 raparigas.

No que diz respeito ao incentivo ao estudo ao nível dos 2º, 3º ciclos e do ensino secundário, através do Programa de Bolsas de Incentivo ao Estudo e Sucesso Escolar – Roma Educa, foram atribuídas 120 bolsas a crianças e jovens portugueses ciganos, atribuídas a 58 rapazes e 62 raparigas, respetivamente.

Outra área onde este núcleo assumiu um papel relevante foi ao nível da promoção de momentos de reflexão conjunta sobre esta temática, permitindo-me referir o *Ciclo de Conferências – Comunidades Ciganas: “O caminho que fizemos, o*

presente que moldamos, o futuro que queremos” – ACM, I.P. e Direção-Geral da Educação, ocorrido em 17-12-2020 ou o Encontro técnico sobre Comunidades Ciganas e Educação – ACM, I.P. e a Câmara Municipal de Oeiras, no âmbito do Projeto Planos Locais para a Integração das Comunidades Ciganas (PLICC), realizado em 21-06-2021.

Também se afigura importante referir a importância da assinatura do Protocolo de Colaboração entre ACM, I.P., Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Montijo e o Agrupamento de Escolas do Montijo, cujo objetivo visa contribuir para a diminuição do absentismo escolar dos/as jovens estudantes das comunidades ciganas do Montijo.

Por último, mas não menos importante, saliento as ações de formação sobre História e Cultura Cigana a Escolas, a esse propósito devo referir que entre janeiro de 2020 e outubro de 2021 foram ministradas pelo NACI cinco formações sobre História e Cultura Cigana a escolas (pessoal docente e pessoal não docente) e que estão agendadas até ao final do ano de 2021 mais 15 ações de formação a escolas. Estas ações têm tido um impacto bastante positivo nos públicos a quem são dirigidas, contribuindo para o aumento de informação sobre a população portuguesa cigana, bem como para a desconstrução de preconceitos, crenças e mitos.

Mediadores Municipais Interculturais

Os 12 projetos de Mediadores Municipais Interculturais, desenvolvidos no âmbito do AVISO N.º 33-2018-06, previram ações/atividades, na área da Educação, para públicos migrantes, maioritariamente, comunidades ciganas.

Atualmente existem duas Equipas de Mediadores Municipais Interculturais - EMMI: Beja e Idanha-a-Nova, com mediadores colocados exclusivamente em escolas. A intervenção destas equipas/mediadores nas escolas centra-se na mediação entre a comunidade educativa e as famílias, em especial da comunidade cigana.

Na generalidade dos projetos, esta mediação escolar tem como objetivo principal contribuir para o acesso à educação, sucesso escolar e prosseguimento dos estudos entre as crianças e os jovens. Estas estratégias de mediação visam potenciar um crescimento saudável e integrado das crianças e dos jovens da comunidade cigana, promovendo o sucesso escolar e uma maior participação e ligação das respetivas famílias à escola.

De realçar que, durante a pandemia, as EMMI também prestaram apoio escolar às crianças e famílias sem acesso aos meios informáticos e efetuaram a articulação entre a Escola e as famílias na entrega de fichas de estudo e material informático às crianças e famílias que necessitavam desse apoio. Face à importância que os mediadores interculturais acabam por assumir nesta interação escola/estudante/família, seria interessante verificar-se um aumento desse número de profissionais nas escolas.

Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI)

O lançamento da Rede de Escolas para a Educação Intercultural como medida pública esteve previsto para o início do ano letivo de 2020/2021, contudo, devido à pandemia, surgiram algumas incertezas se o mesmo deveria acontecer ou não. As entidades promotoras da Rede (ACM, DGE e Fundação Aga Khan AKF) decidiram avançar com o lançamento em outubro de 2020 e a adesão das escolas e dos profissionais foi muito superior à esperada.

A Rede, não apoiando diretamente as crianças e os jovens nas escolas, proporciona um espaço de reflexão e capacitação dos profissionais (docentes e não docentes) e das escolas para a melhor integração dos alunos e das alunas, em particular migrantes ou com percursos culturais diversos.

Devido à pandemia todas as atividades previstas passaram para *online*, o que permitiu um maior alcance de profissionais de todo o país. Durante a pandemia, a Rede constituiu um importante espaço de partilha para estes profissionais, contrariando o isolamento e desalento que muitos estavam a sentir, melhorando assim o seu bem-estar emocional.

No ano letivo de 2020/2021 foram realizadas 10 iniciativas *online* que alcançaram cerca de 300 profissionais de 47 escolas (agrupamentos de escolas, escolas profissionais e escolas privadas). Estas iniciativas permitiram, para além da promoção dos valores e princípios da interculturalidade, a reflexão sobre o pluralismo em tempos de isolamento e a partilha de práticas de inclusão adaptadas à situação pandémica.

Conclusão

Finalizando, acredito que só poderemos potenciar o sucesso escolar fomentando a igualdade de acesso aos vários grupos, de forma holística, sistémica e precoce. Esta pandemia veio evidenciar as nossas fragilidades, mas também a nossa capacidade de adaptação e de superação, quando trabalhamos em rede e com um objetivo comum. Talvez este seja um caminho possível.

13

O estado da educação no mundo dos media globais

Nuno Artur Silva¹

Nasci no ano de 1962. A minha escola primária era a Escola 13, em Campolide, Lisboa. Depois fui para a Preparatória Manuel da Maia, em Campo de Ourique.

No 25 de abril tinha 11 anos e a passagem da Preparatória para o Liceu Pedro Nunes foi, em todos os sentidos, uma passagem para outro mundo e para outro tempo.

A liberdade e a revolução no país coincidiram com a liberdade e a revolução que são sempre a entrada na adolescência.

Para a minha formação, sem dúvida, a base e o mais importante de tudo foi a minha família. Logo depois, os amigos que fui fazendo ao longo da vida. Dentre eles, os mais estruturais e decisivos terão sido os da juventude.

A escola foi muito importante, claro, e houve professores marcantes e inspiradores, mas não muitos, infelizmente, no meu caso. Talvez porque tenha estado no liceu num período particularmente agitado da nossa História, o PREC e os anos que se lhe seguiram, que transformaram o meu liceu Pedro Nunes num centro de agitação política permanente onde as aulas eram frequentemente interrompidas por convocações para *meetings* nos intervalos, comícios improvisados ou simples manifestações de indisciplina.

Com o tempo, a agitação foi acalmando e a vida escolar foi-se normalizando, mas o que guardo desses tempos foi mais uma aprendizagem política geral e a partilha cúmplice com os colegas das descobertas culturais e da sociedade de consumo que a liberdade então nos escancarava: livros, discos, filmes, revistas, jornais, roupas, modas, concertos, festas...

Posso dizer que, para mim, na escola, foi mais importante o que aprendi no pátio do que o que aprendi nas aulas.

Sem pôr, de forma alguma, em causa a importância das aulas e dos professores, bem pelo contrário: não será sempre assim, ainda hoje?

Esclareço, para que não seja mal interpretado. Fui professor de liceu (de Português) durante sete anos, na segunda metade dos anos oitenta e início dos anos noventa, em diversas escolas públicas da área de Lisboa, do centro e da periferia, grandes e pequenas, mais socialmente problemáticas ou mais privilegiadas.

¹ Secretário de Estado do Cinema, Audiovisual e Media.

Gostei muito de ser professor, procurei sempre dar o meu melhor e fazer das aulas o centro dessa partilha que é a aprendizagem escolar. Mas fiquei sempre com a sensação que o melhor era o que dessas aulas era inspiração para outras aprendizagens, para outras partilhas que tinham a ver com os percursos e as escolhas de cada um. Que o melhor era essa motivação que dali deveria sair para cada um aprender o que só a si e ao seu futuro diziam respeito. E que isso não era pedir pouco das aulas, era pedir muito, era pedir o melhor que elas deviam poder dar.

Era como se as aulas fossem o epicentro de pequenos tremores de terra de que não nos apercebêssemos imediatamente, mas apenas quando, mais tarde, às vezes anos depois, sentíssemos as suas réplicas.

Pensei muito nisso quando era professor: o que vai ficar, para cada um destes rapazes e raparigas, de tudo o que aqui estamos a falar, de todos estes programas, de todos estes conteúdos curriculares obrigatórios que umas vezes eles parecem seguir atentos ou mais distraídos, outras vezes parecem nem ouvir sequer de passagem?

O que ficou em mim, de tudo o que também no meu tempo os professores se esforçaram por transmitir? Muito, pouco, tudo, nada?

O que sabemos é que não poderemos saber nunca ao certo o que de tanto que nas aulas é dado nos fica presente pelo futuro fora.

O sismógrafo tardio, que mede as ondas de choque dos pequenos tremores de terra que ocorreram em momentos incertos nas nossas aulas passadas, só se revela na última pétala do malmequer muito depois, anos depois.

Voltando à minha educação de jovem da pequena burguesia lisboeta, nos anos 70 e início dos 80, ela era tanto a da escola quanto a que tinha pelos jornais, pela rádio e sobretudo pela televisão.

Antes, e ainda logo depois do 25 de abril, os jornais, eram sobretudo *A Bola* e o *Diário de Notícias*, que o ardina do bairro atirava todos os sábados de manhã para a varanda da minha casa. E os vespertinos *Diário Popular* ou *Diário de Lisboa* que o pai trazia à noite. Só mais tarde, nos anos 80, por iniciativa própria, passei a comprar o *Sete* e o *Expresso*.

Na rádio, em criança, ouvia os *Parodiantes de Lisboa*, donde se destacavam *Patilhas e Ventoínha* e os discos pedidos do *Quando O Telefone Toca*.

Ritual obrigatório, as revistas de banda desenhada, a mais esperada, todas as quintas-feiras na tabacaria da esquina, a revista *Tintin*.

No centro da sala, a televisão, ou seja, a RTP, canal único, onde via tudo o que havia para ver, de manhã à noite, quando o hino nacional encerrava a emissão.

Foi naquele muito pequeno ecrã, com primitiva definição, a preto e branco, que vi toda a programação: dos desenhos animados aos clássicos do cinema, das noites de variedades ao *Festival da Canção*, dos programas de humor e das séries de comédia, às séries policiais ou de ficção científica, dos documentários sobre a natureza à chegada à lua, dos telejornais do Estado Novo à revolução do 25 de abril.

Lia muitos livros: tudo o que me aparecia à frente. A ida à Feira do Livro de Lisboa tornou-se um ritual anual, primeiro com os pais, depois sozinho.

Vi muitos filmes no cinema de bairro, o Campolide Cinema, com os amigos; e nos grandes cinemas de Lisboa daquela época, com os meus pais ou com os meus vizinhos, que eram como família e tinham bilhetes de borla porque o pai deles trabalhava na distribuidora Lusomundo.

Foi com tudo isto que me eduquei, na passagem da infância para a adolescência, sobretudo nas revistas de banda desenhada, nos jornais, na rádio e mais do que tudo, na televisão, tanto ou talvez mais ainda do que na escola.

Passaram quase cinquenta anos e hoje, como Secretário de Estado do Cinema, Audiovisual e Media não deixo nunca de pensar na forma como a educação é influenciada, condicionada e desafiada, hoje como nunca antes, pelos media contemporâneos.

Esta reflexão torna-se particularmente pertinente no contexto do rescaldo desta pandemia e dos desafios que ela trouxe para o sistema de ensino num mundo dominado por tecnologias que vieram mudar completamente as nossas formas de aprendizagem, comunicação e sociabilização.

A pandemia veio tirar-nos aquilo que é o essencial na criação de comunidade: a presença. A presença do outro, dos outros. O confronto com os outros, o choque da diferença e a revelação da semelhança, a proximidade, a cumplicidade e a empatia – tudo isto e o que daqui nos faz crescer e sermos nós, cada um de nós – em presença, de corpo inteiro, uns com os outros.

É verdade que o ensino à distância, o recurso aos media audiovisuais e as tecnologias que nos permitem estar em grupos de trabalho ou aulas, em conjunto, cada um ligado a partir de locais distantes, vieram permitir o contacto e a aprendizagem que se não fosse por esta via não existiriam sequer.

Mas – e este é um grande Mas – nós somos seres gregários e as comunidades tornam-nos maiores.

Aprender é um ato irremediavelmente individual e um caminho que cada um faz caminhando por si e consigo. O grande Mas é que sem os outros somos incompletos.

Sem amor, somos incompletos, sem amizade, somos incompletos, sem comunidade, somos incompletos.

Podemos ter o conhecimento sozinhos, mas não temos a sabedoria sem sermos com os outros. O conhecimento sem empatia não é sabedoria.

E essa sabedoria não vem dos ecrãs, da distância e do isolamento: vem de estar com os outros.

Não somos sem estarmos. Sem essa forma impura, imperfeita e errática de sermos que é estarmos. Estarmos uns com os outros como crianças a brincar. Aos encontrões, aos empurrões, aos abraços e aos beijos, no meio de gritaria e segredos, a jogar à apanhada e às escondidas, aos saltos de alegria no meio do pátio e abrigados tristes atrás das árvores, a ouvir coisas pela primeira vez e a ver com os amigos o que só nós tínhamos visto.

É assim pela vida fora: crianças a brincar. Não há outra forma de aprendizagem.

Passada esta pandemia, ou pelo menos passada a sua fase de necessário isolamento, vamos voltando à vida como ela era, sabendo que a vida nunca volta a ser o que foi.

Carregamos o fantasma deste tempo e o medo de que ele regresse e nos leve de novo a não podermos estar juntos.

Não estarmos em comunidade fragiliza os que de nós estão mais vulneráveis, acentua as desigualdades, aumenta o risco do abandono escolar. A distância esconde e extrema a desigualdade. A distância desprotege mais os desprotegidos. A comunidade só é solidária se não abandonar os solitários. A comunidade só é forte se nos pudermos – literalmente – abraçar.

Contudo, não podemos deixar de pensar que o isolamento a que a pandemia nos obrigou não foi senão um acelerador, um acelerador hiperbólico e distópico daquilo que mais lentamente tem estado a acontecer nas sociedades.

Falo do paradoxo, inúmeras vezes referido, de vivermos num tempo em que estamos mais ligados do que nunca – por meios de transporte e comunicação, todo o tipo de redes, de ligações e hiperligações e, simultaneamente, de estarmos mais isolados do que nunca.

Um tempo em que podemos pertencer a mais e mais comunidades – próximas, distantes, misturadas ou isoladas, cruzadas ou marginalizadas, opostas ou sobrepostas – mas em que cada vez mais o fazemos de forma virtual, sem contacto físico ou só com contactos esporádicos e fugidios.

Uma tendência que se manifesta quer nos encontros amorosos ou nos das afinidades eletivas, nas amizades, nos ritos de passagem ou de partilha, de partilha social ou cultural.

De um ponto de vista literário ou filosófico, podemos pensar que a vida em comunidade sempre foi uma coexistência de inúmeras solidões. Improvisadas coreografias coletivas das divagações de transeuntes solitários.

Só que hoje, mais do que nunca, as coreografias não se fazem na geografia física dos lugares do mundo, mas sim nos não-lugares do hiperespaço.

Vai passando o tempo em que nos encontrávamos nas ágoras que foram sendo as praças, os mercados, os parques, os teatros, os cafés, as livrarias...

Hoje, quando nos encontramos nos eventos, não é tanto para estar com os outros, mas para emergirmos numa experiência coletiva da qual os outros são figurantes ou avatares.

Mesmo os órgãos de comunicação social à volta dos quais nos reuníamos ainda que não presencialmente – jornais, rádios, estações de televisão - perdem hoje, cada vez mais o poder de ser esse centro.

Antigamente dizíamos: “viste aquilo ontem?”, e todos sabiam do que estávamos a falar. Hoje há uma diversidade dispersa que nos enriquece, mas que traz um risco de nos perdermos uns dos outros – se não tivermos mapas ou GPS que nos orientem.

Só que os GPS contemporâneos são geridos por algoritmos feitos para nos levar aonde “pensam” que queremos ir e não onde outros diferentes de nós possam estar. Apresentam-nos ao que já sabemos que vamos gostar e ao que vem confirmar, reforçar, proclamar aquilo em que acreditamos.

São mapas para o conhecido, não para o desconhecido. Posicionam-nos globalmente como cidadãos locais que não querem saber do resto do mundo, fechados na sua aldeia mental, avessos ao cosmopolitismo, à demanda errante e à deriva nómada que levam à descoberta do que não conhecemos e nos enriquecerá, ao acaso e ao encontro com as diferenças.

Não devemos esquecer que a cura para os nacionalismos chauvinistas é viajar, sair da nossa aldeia paroquial. Procurar outros centros.

Os centros existem cada vez menos. Não se sustentam, perdem solidez na exata medida em que vão sendo esquecidos. Porque os centros são feitos de memória e o culto da memória vai desaparecendo. Tudo é cada vez mais só o presente. Não vivemos já numa modernidade líquida, mas num permanente presente gasoso. Sem passado e sem futuro. Para os mais novos é toda uma vida em bolhas. Bolhas como bolas de sabão que facilmente implodem, *ploc*.

Ou ainda não? Será que também não é tarde demais para esta outra alteração climática? Para esta alteração das condições de relacionamento humano – as suas temperaturas, as suas marés, os seus ventos. Será que não é tarde demais também para alterar a ocorrência destes relacionamentos humanos extremos? Será?

A cultura audiovisual, nas suas múltiplas formas, é hoje dominante. Esmagadoramente dominante. Mas dentro do omnipresente mundo da cultura audiovisual – ou, mais exatamente, do entretenimento audiovisual – há um crescente domínio de uns géneros face ao declínio de outros.

Não é só o modelo televisivo tradicional ter vindo a ser substituído por um modelo de rede ou redes, da internet. É um mundo em que os filmes, as séries e os seus tempos e modos narrativos têm vindo a ser maioritariamente substituídos, ou pelo menos muito influenciados e colonizados por jogos, pequenos vídeos, *memes* - e pelos tempos e modos narrativos destes.

Isto é muito evidente (e cada vez mais, de forma acelerada) nos mais jovens.

Não é que as histórias, os mitos, tenham deixado de ser o que nos une e mobiliza como comunidade. Continuamos a encontrarmo-nos nas histórias em que acreditamos.

O que acontece é que a maneira de contar essas histórias está a mudar vertiginosamente. Não é só a forma de as contar. É a forma de as ouvir, de as receber, de as partilhar - o contexto em que as recebemos. Em última análise, pode ser que as próprias histórias, que têm constituído a estrutura central das nossas comunidades, estejam a ficar radicalmente diferentes. Ou, pura e simplesmente, desestruturadas.

A literatura deixou de ser a forma maioritária de contar histórias. Apesar de se continuarem a publicar muitíssimos livros, há menos gente a lê-los. Ou melhor, há cada vez mais gente que prefere trocar o tempo de leitura de livros por um tempo de visionamento de vídeos ou de prática de jogos.

Estudos recentes demonstram que o pensamento abstrato está a perder terreno para outro tipo de pensamento ou perceção da realidade.

Há cenários, sem dúvida inquietantes, que descrevem as próximas gerações como as primeiras que poderão vir a ter um QI inferior às dos seus pais, bem como menos capacidade imaginativa e menos memória (da mesma maneira em que ficarão progressivamente mais dependentes de máquinas e de inteligência artificial).

Não partilho deste pessimismo. Acredito que estamos, de forma complexa, a passar para um novo modelo, social e civilizacional. Como antes aconteceu com o aparecimento da escrita ou, séculos depois, com a invenção da imprensa.

O presente é um mundo de algoritmos, um território dominado por grandes corporações multinacionais, ainda desregulado.

O modelo dos media tradicionais, dos grandes grupos de comunicação social e dos múltiplos órgãos de comunicação social independentes, regionais ou locais – jornais, revistas, rádios e televisões – está em convulsão. O modelo de negócio, de consumo e de receção mudou ou está mesmo em vias de extinção e, sem estes mecanismos, emanados das sociedades civis democráticas e liberais de regulação ou autorregulação do sistema que são os media – e, sobretudo, a existência de jornalismo – são as próprias democracias que estão em perigo.

Caminhamos para uma época dominada por algoritmos e inteligência artificial, ameaçada por *fake news* e desinformação geral e, em breve, pelas *deep fake* que virão trazer mais uma revolução na forma como vamos perceber o mundo através da tecnologia das redes, tornando cada vez mais difícil distinguir o que é falso do que é verdadeiro, o que é verdade e o que é ilusão.

Será um universo de múltiplos ecrãs, omnipresentes, desde logo em próteses oculares que nos ligarão a um mundo de realidade aumentada e realidade virtual, o já chamado metaverso, que se tornará habitat natural das futuras gerações de nativos digitais.

Neste mundo futuro já presente vamos precisar – como sempre – de histórias, das histórias que deem sentido – ou sentidos – à nossa vida.

Viveremos, hoje como no passado, num mundo simultaneamente físico, onde habitamos, onde nos deslocamos, onde comemos, onde dormimos – as nossas cidades, e os seus arredores; mas igualmente viveremos no mundo mental, das ideias e das ficções onde tal como hoje vivemos - nas ficções em que acreditamos e na elaboração racional comprovada, partilhada e desejavelmente universal que é a ciência com que explicamos esse mundo em que vivemos.

Um mundo complexo de redes múltiplas que ligarão os habitantes do planeta e simultaneamente os poderão tornar menos comunitários.

Na mesma proporção em que toda a informação e ficção está cada vez mais acessível num qualquer ecrã à distância de um clique – sejam filmes, séries, jogos ou notícias, informação ou comunicação básica; de igual modo nunca estivemos tão fechados em nós próprios e nas nossas extensões biónicas de ligação às redes, em crescente encapsulamento, ensimesmados.

O risco essencial é o da perda da empatia, que é o fundamento do que nos une ao Outro. Sem empatia não há comunidade.

É uma questão de civilização, de urbanidade e de urbanismo. Não podemos correr o risco de perder os locais de encontro com os outros, as ágoras.

A política para o cinema, audiovisual e media é uma extensão da política de urbanismo e das cidades, da vida em comunidade.

Por mais ecrãs e formas de ver imediatas que nos liguem ao mundo, é fundamental não perder os rituais de relação comunitária presenciais: a vida ao redor das ágoras - salas de teatro, cinemas, exposições, livrarias, cafés, jardins e parques...

É igualmente decisivo recuperar o papel e o prestígio dos mediadores: professores, jornalistas, políticos...

Tal como no meu tempo de menino e jovem, a aprendizagem deve ser feita nos inúmeros media: o velho e insubstituível livro (em ecrã ou papel), a canção, o filme, a série... Seja em que ecrã for e com que tecnologia for. Mas ela só será completa se for partilhada em comunidade nas praças onde nos encontramos, corpo a corpo, nos locais da nossa geografia particular e comum.

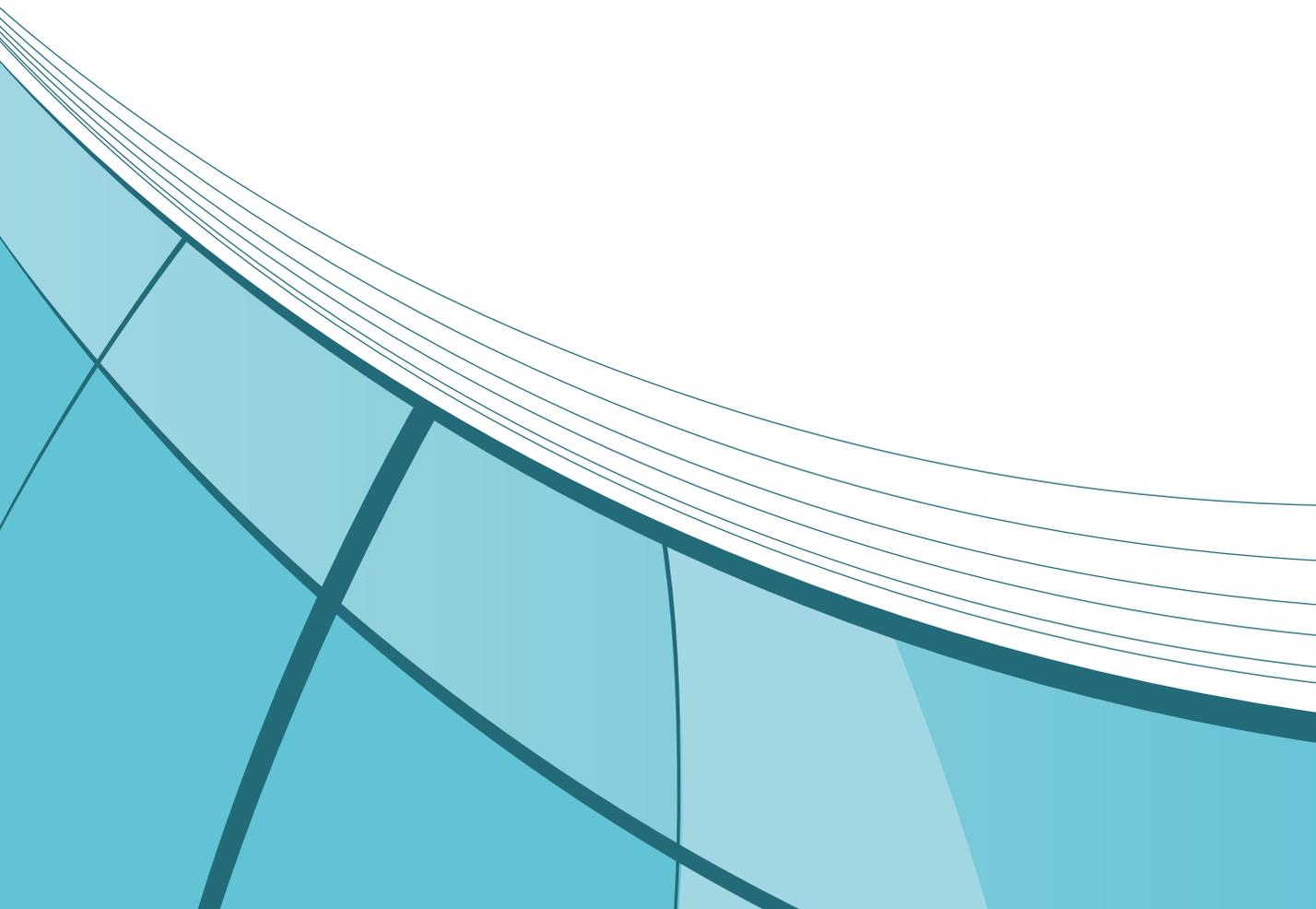
E, no centro das nossas comunidades – nas nossas escolas, em todos os espaços da escola. E, no centro das nossas escolas – nas aulas.

O coração da nossa aprendizagem continuará a ser o plural coração das histórias - a forma que os humanos encontraram de lidar com o enigma do Tempo, a matéria de que somos feitos. Histórias que continuarão a ser contadas e escutadas, para unirem aqueles que nelas acreditam.

E porque vamos precisar, mais do que nunca, de ciência e informação para nos salvar, vai ser preciso, mais que nunca, distinguir as histórias que são verdadeiras e as histórias que são mentira – quando estamos a falar de estarmos informados.

E porque vamos precisar, tanto como sempre, de ficção e arte para nos salvar, vai ser preciso, mais que nunca, ter cada vez melhores e mais variadas histórias e arte para nos inspirar e dar sentido às nossas vidas – quando estamos a falar de sermos melhor comunidade.

Nada de tudo isto fará qualquer sentido se não o fizermos com os outros, lado a lado, com o mesmo entusiasmo com que em crianças e jovens partilhávamos os cromos, as revistas de banda desenhada, as histórias que nos faziam vibrar e sonhar - no pátio do recreio, nas brincadeiras, a caminho de casa, nos desvios que fazíamos até lá voltar.



IV

Reflexões



1

A Pandemia, a Pedagogia eo Futuro

Ana Maria Bettencourt¹

A Pandemia fez realçar as desigualdades na educação

Foi preocupação dos países e das organizações internacionais o agravamento das desigualdades na educação, provocado pelos confinamentos e pela ausência da escola de uma parte dos alunos mais desfavorecidos. Os estudos confirmam inequivocamente a gravidade da situação.

Em Portugal houve uma resposta pronta, graças à qual foi possível a maioria dos alunos voltar quase de imediato ao contacto, mesmo que a distância, com os professores. Mas, apesar de enormes esforços, as desigualdades tornaram-se mais visíveis e aprofundaram-se com os confinamentos.

Neste estudo, que não pretende ser representativo da situação então vivida, são analisadas práticas pedagógicas de três professoras que utilizam métodos ativos e estratégias diversas, visando assegurar aprendizagens, promover a igualdade de oportunidades e competências de autonomia, responsabilidade e participação.

A formação e a cooperação revelaram-se decisivas para a solução de problemas complexos.

Em complemento de estudos do CNE, entre muitos documentos que nos permitem perceber melhor a escola em pandemia, pretende-se agora dar mais um contributo, para a compreensão da complexidade da situação vivida. O aprofundamento, noutros estudos, das práticas desenvolvidas poderá proporcionar novas pistas para a preparação de um futuro ameaçado por outras calamidades, designadamente nas áreas da saúde e do clima, e que nos desafia para a construção de uma escola inclusiva.

Na segunda parte deste trabalho serão apresentadas propostas para um futuro mais sustentável para a educação, com menores desigualdades, bem como mudanças a introduzir no acompanhamento e na gestão das inovações e das práticas educativas.

¹ Investigadora e Presidente do Conselho Geral do Instituto Politécnico de Lisboa.

A autora agradece às professoras que entrevistou e a Margarida Graça pelo apoio técnico e pedagógico que deu na realização do trabalho.

As mudanças legislativas lançadas nos últimos anos em Portugal são da maior pertinência, mas é necessário repensar a sua comunicação às escolas e ao público em geral, o seu acompanhamento, e aprofundar o conhecimento do modo como se desenvolvem na prática, lugar onde as reformas tomam existência.

I Parte

I.1. A Educação em contexto de pandemia

No início do ano de 2020, o mundo foi confrontado com uma pandemia que deu origem a doença grave e perda de muitas vidas, situação dramática que determinou insegurança, isolamento e problemas psicológicos, para além de dificuldades materiais.

Foram tempos de permanente dependência da ciência e da comunicação em que a educação informal teve um papel determinante no comportamento dos cidadãos. Todos os dias éramos confrontados com a transmissão à escala planetária de novas informações que íamos apreendendo e pelas quais íamos regulando os nossos comportamentos.

As pandemias, bem como as alterações climáticas, confrontam-nos com novas exigências colocadas à educação: uma maior abertura à sociedade, ao risco, à incerteza, à necessidade de novas lentes transdisciplinares para compreender o mundo; a necessidade de formar cidadãos capazes de se situarem no mundo digital, de gerirem a informação com que são confrontados, de reconhecerem as notícias falsas e de intervirem em defesa da humanidade e do planeta.

O drama que assolou o mundo, desde 2020, tem exigido uma rápida adaptação da escola, que teve de se reinventar na sua organização, no modo de comunicação com os alunos e com as famílias, nas estratégias de trabalho e de configuração dos espaços. De um dia para o outro houve uma capacidade de resposta extraordinária, visando manter os alunos ligados à escola, ultrapassar a escassez de equipamentos e assegurar condições para continuarem a aprender.

Foi organizado o ensino a distância de emergência, que mostrou ser possível inovar em dimensões impensáveis até há algum tempo.

Por outro lado, a situação da educação foi sempre acompanhada com interesse e alguma ansiedade através da comunicação social, tendo a imagem das escolas e dos professores saído valorizada a nível mundial, por terem conseguido funcionar e chegar aos alunos, apesar de tantas vicissitudes.

A pandemia reveladora de desigualdades

Para além desta imagem positiva, a pandemia tem denunciado desigualdades gritantes que, no que respeita à educação, foram agravadas pela impossibilidade de comunicação das escolas com uma parte dos seus alunos e pelas limitações do ensino a distância de emergência.

Há descrições de excesso de aulas expositivas, de descoordenação relativamente aos trabalhos solicitados aos alunos, de incapacidade de a escola lidar com as desigualdades.

Os períodos de confinamento foram tempos muito difíceis de adaptação, vividos pelos professores. Se, para aqueles que já possuíam formação e/ou experiência anterior de uso de meios digitais, a situação foi de algum modo facilitada, houve muitas outras situações dramáticas em que a experiência anterior de utilização de recursos digitais era quase nula.

Houve professores “que passaram mal”, com muitas dificuldades, por falta de competências digitais, porque não tinham computador ou internet ou por terem de partilhar as aulas *online* com a vida da sua família, designadamente quando estavam com crianças pequenas. Foi necessário um enorme esforço porque o tempo da transição para o digital foi insuficiente, sobretudo no primeiro confinamento. Houve felizmente muitas situações de entreatajuda, cooperação e de formação.

Foram também dramáticas as situações de famílias em confinamento com falta ou insuficiência de meios de ligação digital, deficientes condições de vida, de habitação e de trabalho. Foram criados serviços de apoio a alunos carenciados e também àqueles cujos pais estavam na linha da frente e/ou a prestar serviços essenciais e não os podiam acompanhar em casa.

Houve alunos que foi impossível contactar, sobretudo no primeiro confinamento, tendo existido um grande esforço, designadamente das escolas, autarquias e das forças policiais, para ir ao seu encontro e estabelecer ligação com a escola.

Em textos sobre planos de recuperação de aprendizagens ou sobre os prejuízos causados pela pandemia na educação, surgem nomeadamente preocupações com as desigualdades, bem como com questões relacionadas com o sucesso escolar e a inclusão.

Têm sido realizados numerosos diagnósticos sobre a educação durante a pandemia e as suas consequências. O estudo *Educação em tempo de pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas* (CNE, 2021a), bem como a recomendação *A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias* (CNE, 2021b) dão contributos essenciais para perspetivar o futuro.

Muitos países avançaram medidas para proteger as principais vítimas: os mais pobres, as raparigas (por razões religiosas ou culturais, por exemplo), as minorias.

Surgiram igualmente preocupações e recomendações, designadamente da Organização Mundial de Saúde, sobre a necessidade de os planos de recuperação acordarem uma atenção especial à gestão das emoções, área de acentuada preocupação de pedopsiquiatras e neuropsiquiatras.

1.2. Práticas pedagógicas em tempos de confinamento: três testemunhos

Nas escolas portuguesas, apesar de todas as dificuldades, foram criadas soluções para poderem funcionar a distância.

Propusemo-nos conhecer um pouco melhor esta realidade, através de uma análise das práticas de três professoras, adotando uma abordagem da sociologia da pedagogia.

Interessava-nos perceber de que modo, com tantas limitações, foi possível promover o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilidade e participação, bem como refletir sobre ensinamentos a retirar para o futuro, a partir da experiência de confinamento.

Não procurámos que a amostra das entrevistas fosse representativa, mas tão só ir ao encontro de professoras que seguem uma pedagogia ativa e cujo trabalho conhecíamos de várias situações anteriores à pandemia.

São professoras habituadas a partilhar as suas práticas quer como formadoras de professores, quer em formação em contexto de escola, quer em contexto associativo (duas das três professoras são membros do Movimento da Escola Moderna). Duas das professoras pertencem a agrupamentos da periferia de Lisboa e uma a um agrupamento situado em meio rural.

Há muitas referências ao ensino a distância durante a pandemia, mas conhecem-se mal as práticas desenvolvidas. Pretendeu-se contribuir para levantar um véu sobre um terreno que importa conhecer e aprofundar.

Sabíamos que nem sempre é fácil analisar o que se passa dentro das paredes da sala de aula, ainda muitas vezes fechadas. Como comentava uma das entrevistadas: “Sabe-se pouco sobre as práticas, a sala de aula continua muito impenetrável (...) na minha sala entra quem quer, a porta está aberta por causa do vírus, mas agora como antes, partilho o que aprendi”. Houve grande disponibilidade neste caso para as entrevistas, que revelaram uma grande capacidade de relato e análise das práticas desenvolvidas.

As entrevistas incidiram sobre o modo como as professoras e os seus alunos trabalharam durante os confinamentos, designadamente:

- A organização de práticas pedagógicas ativas no espaço virtual, visando o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilidade e de participação;
- As estratégias usadas para garantir as aprendizagens e evitar que algum aluno ficasse para trás;
- As práticas de avaliação das aprendizagens;
- A gestão das emoções;
- Os modos de comunicação da escola com os alunos e as famílias.

Foi, ainda, abordada a preocupação com as marcas deste tempo e sobre o que se poderá retirar para o futuro.

1.2.1. A organização das práticas pedagógicas

Nem sempre as condições de trabalho foram as mais adequadas, designadamente no que diz respeito ao acesso a ferramentas digitais: “Houve muitos problemas com os meios de contacto com os alunos (...) tive de usar o meu *hotspot*, mas nunca deixei de trabalhar”.

Nas práticas descritas ressalta a preocupação em continuar com a promoção de aprendizagens ativas, bem como com o desenvolvimento de autonomia no espaço de aula virtual ou em grupos de trabalho/apoio, para que fosse possível evitar a dependência do apoio das famílias, muitas vezes na origem de desigualdades. Houve, assim, a preocupação de promover competências de estudo e trabalho autónomo.

Nos casos estudados, as professoras mantiveram práticas já anteriormente desenvolvidas, sobre as quais tinham segurança, mas as descrições revelam grande esforço de pesquisa e capacidade de adaptação a novas situações.

A descrição da professora do primeiro ciclo e a observação de documentos relativos à organização dos trabalhos dos seus alunos fazem-nos imaginar, como se de espaço físico real se tratasse, a sala de aula, com as suas paredes cheias, os grupos de trabalho/parcerias por onde a professora circula apoiando os alunos, o conselho de turma à sexta-feira. A voz dos alunos desta aula ocupou um lugar relevante com destaque para o planeamento das atividades, que tinha lugar no início da semana, o balanço no final ou a apresentação dos projetos, a definição de regras para os trabalhos da autoria dos alunos e as opiniões/sugestões das crianças aos colegas. Houve uma pedagogia do trabalho em sala de aula virtual em torno de textos e problemas, tendo sido “surpreendente e fascinante a rápida aprendizagem *online* da escrita num primeiro ano de escolaridade (...) porque precisavam de comunicar”.

As paredes foram-se enchendo, na sala virtual, com trabalhos das crianças.

Estava tudo muito organizado como se fosse uma orquestra.

A adaptação ao “ensino a distância de emergência” é relatada num outro caso, em que a preocupação em criar condições para que os alunos se continuassem a desenvolver mesmo naquelas circunstâncias levou à organização de práticas relacionadas com a gestão da pandemia, com o confinamento e o estar em casa: contemplação em redor; desenhos sobre o que viam à sua volta, através da janela; uso de materiais que existiam em casa. “O programa esteve sempre presente”.

Foi utilizada a escrita gráfica como resposta a desafios e problemas de ordem artística. Os alunos fizeram experimentações (por exemplo luz/sombra), utilizando materiais que podiam encontrar em casa.

Nas turmas das professoras entrevistadas foram pensados projetos e executados alguns. Outros foram desenvolvidos depois da pandemia, por vezes com intervenção dos alunos para a solução de problemas da escola e/ou ambientais. Foram referidos, entre outros, temas relacionados com a economia de alimentos, de eletricidade, de água, com as alterações climáticas, o ruído na escola e foi planeada a criação de uma horta que exigiu todos os passos necessários à sua concretização, incluindo os pedidos de autorização.

São práticas promotoras da educação para a cidadania democrática, grande preocupação de todas as professoras.

1.2.2. Estratégias de sucesso para todos

Neste contexto, foram relatadas situações reveladoras de preocupação e esforço para identificar prontamente situações de dificuldade, para que pudesse existir um acompanhamento e superação, evitando que “os alunos ficassem para trás”.

É o caso de uma conversa sobre “o retorno do estudo” em que uma aluna com um “ar dorido” afirmava não estar a conseguir tirar partido do trabalho que realizava. Em vez de prosseguir a explicação programada sobre tectónica, que viria a ser retomada depois, foram trabalhadas com os alunos estratégias de organização do estudo, “porque não podia ser indiferente a dificuldades e tinha de garantir o bem-estar dos alunos para depois virem os conteúdos, e assim viabilizar as aprendizagens”. Reconhece-se que a pandemia trouxe dificuldades para concretizar todos os conteúdos, face à necessidade de apoiar todos os alunos.

Em alguns contextos pedagógicos temos encontrado com frequência o dilema entre “dar os conteúdos” *versus* desenvolver competências e/ou apoiar os alunos para que pudessem resolver dificuldades. As professoras entrevistadas mostraram grande preocupação com o apoio à resolução de dificuldades dos alunos, que assumiram como prioritária.

1.2.3. *Planeamento e Avaliação*

Nas entrevistas é sistemático o relato da procura de estratégias para que os alunos compreendessem o programa, fossem capazes de estudar e pudessem aprender a gerir as suas aprendizagens. A partilha com os alunos da gestão do programa constituiu um elemento considerado essencial para o envolvimento e desenvolvimento da responsabilidade.

Os alunos participaram na gestão do programa e tiveram acesso a uma explicitação do currículo, tendo sido construído um plano anual traduzido em projetos.

A utilização de instrumentos de planeamento das aprendizagens e autoavaliação foi muito valorizada. Foram referidos, por exemplo, os Planos Individuais de Trabalho, instrumento de planeamento, regulação e avaliação das aprendizagens, e também os Diários de Aprendizagem em que “cada um narrava dificuldades, estratégias de superação e vitórias”.

1.2.4. *A gestão das emoções*

O que está a acontecer no mundo é assustador, os professores deviam falar connosco sobre isso para nos ajudarem... Quando a preocupação é dar, dar matéria, ficamos tristes e a pensar que o mundo vai acabar.

(Maria, aluna de 12 anos, 2020)

Com os confinamentos, a gestão das emoções passou a ser um tema de grande preocupação, considerada uma prioridade por organizações internacionais como a Organização Mundial de Saúde e especialistas de saúde mental.

Também para as professoras entrevistadas, gerir emoções foi uma das prioridades. Ao ouvi-las, sentimos quão difíceis foram alguns momentos que importa que fiquem na memória sobre o que foi a escola no auge da crise.

Foi dramático o medo da proximidade física, que fez abandonar a expressão dos afetos e os cumprimentos. “A pandemia trouxe desde muito cedo o medo da proximidade física, desconforto, e viu-se os alunos a quererem ir para casa, mesmo antes das decisões de confinamento; surgiu a associação entre o toque e a morte.”

As professoras tiveram consciência dos efeitos psicológicos da pandemia e do isolamento e procuraram encontrar estratégias para reagir:

Vi-a chegar (a pandemia) com uma dualidade de sentimentos. Por um lado, estava confortável com a utilização de ferramentas digitais porque há anos que utilizava com os alunos a sala virtual, por outro lado, a ausência dos alunos foi muito difícil: o olhar, o toque que se dá para estimular (...) vá lá, tu és capaz...

Foi sentida como dramática a solidão de muitos alunos.

Havia o sentimento de grande angústia, percebida ao longe, do lado de lá. Era preciso fazer sorrir e tornei-me música, durante uns minutos em cada aula ouvia-se música escolhida pelos alunos e até dançamos.

A pandemia entrou na sala e tratámos temáticas como a saúde mental. Houve a preocupação de desenvolver projetos expressionistas e de motivar os alunos a falar sobre o que faziam e a comunicar com os outros.

A arte funcionou como um elemento terapêutico e foram pedidos textos e desenhos para exprimir emoções, por exemplo, sobre “o que sentes pelo facto de estares em casa”.

Sentiu-se o poder terapêutico da arte e houve trabalhos com força poética enorme, mas tratou-se de uma experiência muito traumatizante para os adolescentes (...).

A presença das famílias e o contacto com dramas familiares foram sentidos como muito difíceis em alguns casos e houve a necessidade da criação de tempos para tratar temas que afetavam a vida das famílias, como os vírus. Foi referida “a marca de um tempo muito difícil, onde era sentida da parte dos alunos a preocupação com os mais idosos”.

Uma das professoras relata a dimensão terapêutica dos afetos no final do confinamento:

Abracei os alunos, peguei ao colo, fomos acampar, a partilha sobre os medos foi muito importante.

1.2.5. A comunicação da escola com os alunos e as famílias

O facto de a escola assentar, com frequência, numa ideologia monocultural, pode conduzir as famílias mais desfavorecidas e afastadas da cultura das escolas a sentirem-se pressionadas, inseguras e excluídas. Mas para além do retraimento destas famílias, é conhecida a dificuldade de aceitação, nos meios mais favorecidos culturalmente, de estratégias para a escola chegar a todos. Ouve-se como argumento que “a escola está a baixar o nível”, ou que os seus filhos estão a perder tempo enquanto aguardam que todos aprendam.

Uma das professoras relatou uma situação reveladora: um pai originário de um país estrangeiro, com uma diferente forma de ver a escola, protestou por a professora ter parado durante um curto espaço de tempo o trabalho da turma, para ajudar um aluno de uma outra nacionalidade, a superar uma dificuldade, mesmo tendo a professora explicado que tinha como objetivo e estava a tentar que “ninguém ficasse para trás”. Foi difícil que aquele pai compreendesse que não competia à família a resolução de um problema de aprendizagem de um aluno, mas sim à escola, como era entendimento e procedimento da professora. Na sequência deste diálogo com algum dramatismo, e de uma intervenção atempada e muito pertinente da professora, o ambiente escola-família e a cooperação entre as famílias terão melhorado consideravelmente.

Foram frequentes, em artigos sobre a educação em pandemia, os relatos sobre os alunos “fora do radar da escola”, situação também relatada por uma das professoras entrevistadas. Outra das professoras referiu ter sido possível evitar essas situações, mesmo a escola estando situada numa zona sensível. Para prevenir que os alunos abandonassem a escola houve um trabalho sistemático de proximidade com os alunos que apresentavam maiores problemas e com as famílias. Esse apoio era realizado com a colaboração do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

Changkakoti e Akkari (2008), estudiosos desta ligação família-escola, afirmam que a maioria dos pais, qualquer que seja a sua origem, mobiliza-se para apoiar os filhos, mas que muitos se retraem quando as suas estratégias não correspondem à norma.

A missão de apoio que se espera dos pais é muito difícil para aqueles que não possuem qualquer literacia sobre o funcionamento da escola. Acresce que as funções de ajuda em casa foram, durante o confinamento, limitadas pelos compromissos de muitos pais e mães em teletrabalho.

Alguns professores tentaram evitar a dependência das famílias na promoção das aprendizagens, criando estratégias para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, por considerarem que o auxílio dos pais contribuía, por vezes, para o reforço das desigualdades ou por causarem interferências na dinâmica da turma.

Nos testemunhos atrás mencionados foi também decisiva a existência de uma cultura de escola, desenvolvida com o apoio do GAAF, que visa uma intervenção ao primeiro sinal de problema, uma estratégia iniciada pela antiga diretora e seguida também pela atual direção. Esta relação permitiu que, chegada a pandemia, fosse possível ajudar mais rapidamente os alunos já anteriormente apoiados por terem situações pessoais e familiares mais débeis.

1.3. Contributos para o futuro

1.3.1. Uma nova noção de espaço escolar

O lugar da escola mudou subitamente. Foi possível assistir a uma existência da escola, generalizada, em outros lugares, para além dos edifícios escolares e das salas de aula, situação inimaginável até ao início do ano de 2020. A utilização de espaços ao ar livre existiu, mas pontualmente, ao contrário da experiência verificada, por exemplo, nos países nórdicos ou no Québec, que procuraram por essa via encontrar estratégias para evitar o contágio pelo vírus.

1.3.2. A “desprivatização” da sala de aula e a aproximação da escola às famílias

A comunicação entre a escola e as famílias, essencial à construção do sucesso escolar, é, em geral, muito difícil de concretizar e terá sido facilitada com o confinamento pela mobilização das famílias e da sociedade em torno da resolução de problemas, como a falta de equipamentos digitais, o seu uso ou ainda o apoio à organização dos alunos em casa. Muitos dos que possuíam condições materiais e formação foram professores, tutores e explicadores dos filhos.

O acesso ao conhecimento pelas famílias sobre as práticas de sala de aula desenvolvidas assumiu, durante os confinamentos, uma dimensão sem precedentes.

Houve, de algum modo, uma “desprivatização” da sala de aula, com os pais a poderem ver e ouvir o quotidiano da aula e a comunicar frequentemente com a escola, mesmo que unicamente “para dizerem um bom dia quando passavam perto do computador”.

Esta abertura contribuiu para a aproximação entre a família e a escola.

1.3.3. “Ofício de aluno”

Os instrumentos pedagógicos de regulação das aprendizagens e de autoavaliação, usados e descritos nas narrativas analisadas, constituíram a base de um trabalho mobilizador da participação dos alunos, nas suas aprendizagens e na vida da turma. Foram criados vários contextos de participação onde foi ouvida a voz dos alunos, que assim foram desenvolvendo competências de cidadania.

Os alunos ficaram mais responsáveis, mais autónomos, mais preocupados com os outros, (...) desenvolveram autoconfiança, competências de estudo, de pesquisa, de seleção da informação, de gestão do programa, de cidadania, de cooperação, de participação, de intervenção, de utilização de ferramentas tecnológicas e aprenderam a respeitar os outros.

1.3.4. Limites da transmissão de conteúdos em regime de escuta passiva

Ouviu-se, durante o confinamento, a crítica à pressão de uma escola que terá exigido dos alunos, no espaço digital, comportamentos de escuta passiva face à transmissão de conteúdos a ritmos difíceis de seguir, dando em muitos casos origem ao abandono de aulas.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento que reúne grande consenso, aponta para a necessidade do desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da cidadania, caminho que procuraram seguir as professoras entrevistadas e que se afasta das práticas meramente expositivas.

1.3.5. A importância da formação e da capacidade de pesquisa

A situação de pandemia despertou um olhar de grande valorização da profissão docente, pela disponibilidade e pelo esforço para evitar o isolamento dos alunos em confinamento e assegurar o trabalho escolar.

Os problemas que encontraram as professoras entrevistadas evidenciam a importância da formação para o uso de ferramentas digitais e para a adoção de pedagogias ativas, que foram determinantes para a qualidade de trabalho em sala de aula virtual e para a mobilização dos alunos para as aprendizagens durante o confinamento.

A formação científica, pedagógica e cooperada, adquiridas na formação inicial e/ou de pós-graduação, ou na educação ao longo da vida, em situações de formação reflexiva em contexto, ou ainda na experiência como formadoras, foi determinante para a qualidade do ensino a distância.

Verificou-se, nos relatos analisados, como a educação *online* foi complexa e gerou problemas ao nível do combate às desigualdades, da relação com as famílias, da gestão das emoções, que foram resolvidos, em grande parte, graças à solidez da formação das professoras.

1.3.6. O ensino online a repetir, mas só em situação excepcional

Apesar das soluções encontradas, nenhuma das professoras entrevistadas queria repetir o ensino *online*. Foi referida a possibilidade do uso de um sistema misto – presencial e *online* – em caso de doença ou isolamento profilático de alguns alunos, já usado em situações pontuais ou, ainda, por proposta de alguns alunos do terceiro ciclo, para curtas situações de apoio ao trabalho em sala de aula.

Para as professoras entrevistadas, a escola sem a presença física dos alunos e sem o apoio dos afetos, transmitidos designadamente por um estímulo em proximidade ou pelo “toque”, não faz sentido e é mais difícil de gerir coletivamente.

II Parte

II.1. Mudar o quê e como?

Mas, afinal, se há mais de 100 anos que sabemos como os métodos ativos, defendidos designadamente por Dewey, Freinet e tantos outros pedagogos da Escola Nova, e também, em geral, pelas neurociências, constituem o caminho indicado para a realização de aprendizagens significativas, porque estamos tão longe de os concretizar de modo generalizado? Para António Nóvoa, a resposta reside na necessidade de repensar a escola e a sua organização: “É necessário pensar a mudança a partir de uma reinvenção dos lugares, dos meios escolares” (Nóvoa, 2020).

Vale a pena fazer um exercício inverosímil: imaginemos a possibilidade de criar de raiz na escola, espaços, tempos, currículo, de modo a responder a novos desafios do futuro, à necessidade de atuar na prevenção do risco e de promover a igualdade de oportunidades. O que seria transportado da escolaridade obrigatória atual com a sua organização rígida e espartilhada num número elevado de disciplinas e em quatro ciclos, com os seus ritmos e os seus dias tal como estão organizados, com um profundo isolamento relativamente à sociedade? Como se organizaria a nova escola? Que funções teriam os professores e os alunos?

São questões que interpelam a escola e sobre as quais tentaremos refletir tendo em conta as problemáticas identificadas na primeira parte, designadamente a preocupação com a democracia e com a equidade, com a gestão das emoções, com o desenvolvimento de competências de autonomia e participação.

Serão avançadas algumas sugestões que se prendem com a mudança ao nível das práticas pedagógicas, com a gestão da inovação e com o acompanhamento e formação de professores, as quais se revelaram portadoras de futuro nos testemunhos atrás referenciados e em outras práticas que acompanhámos ao longo dos últimos anos.

II.2. Estratégias organizativas e pedagógicas para uma “escola de trabalho”

Na esteira da UNESCO, propomos estratégias que visem combater as desigualdades e promover a Educação para Todos numa sociedade democrática. Defendemos uma escola que desenvolva competências de autonomia, de responsabilidade e de intervenção, onde se trabalhe, aprenda e sejam reduzidos os tempos de transmissão. Sabe-se que as crianças e os jovens aprendem mais coletivamente e quando são ativos.

Podemos situar as práticas relatadas nas entrevistas que analisámos para este trabalho numa escola como a acima descrita.

Foi possível, em outros projetos por nós acompanhados, assistir à superação de dificuldades dos alunos quando o dia de escolaridade passou a comportar mais trabalho e mais aprendizagens realizados em sala de aula e houve mais tempo dedicado a aprender com metodologias ativas. Num desses projetos, a estratégia de avaliação por ciclo, mais tempo para aprender e substituição das retenções por apoios permitiu a reconciliação com a escola da maioria dos alunos que estavam em vias de abandonar (Bettencourt & Silva, 2020).

Algumas propostas:

- **Reorganização dos tempos e espaços** de modo a permitir mais trabalho transdisciplinar, manchas horárias que viabilizem o trabalho autónomo, a pesquisa, os projetos, os apoios, as aprendizagens ao ar livre. Os ritmos e tempos curtos para as aulas são quase sempre incompatíveis com aprendizagens ativas e com a consolidação das aprendizagens em trabalho durante o período de aulas.

- **Práticas de “tradução” dos programas e de partilha da sua gestão com os alunos**, promotoras de competências de autonomia e responsabilidade. “Devemos contar com a inteligência, os saberes e a colaboração dos alunos e os currículos não devem ser um segredo, devem ser eles a geri-los em conjunto com os professores. É preciso que saibam claramente aonde têm de chegar” (Niza, 2012).
- **Aprendizagem da cidadania democrática** através da vivência, do estímulo ao uso da palavra, do planeamento e balanço da vida da turma em assembleia, de estratégias de comunicação na turma, na escola, ou na sociedade. É preciso aprender na escola a debater e intervir.
- **Desenvolvimento de projetos em espaços exteriores à escola**, recomendação de organizações internacionais, face à preocupação crescente com a educação para o desenvolvimento sustentável e designadamente com problemas suscitados pelo risco de transmissão dos vírus.

A defesa da saúde e do planeta podem ser fonte de grande mobilização dos alunos. O desenvolvimento da curiosidade e do prazer de aprender ao ar livre, a intervir, a gostar da terra, aconteceu, por exemplo, com uma metodologia de educação para o desenvolvimento sustentável num projeto realizado em torno da descoberta da biodiversidade em trilhos de quatro ilhas dos Açores (Bettencourt & Carvalho Gomes, 2014) e deu origem a intervenções em que os alunos desenvolveram competências de cidadania, intervindo junto de órgãos do poder local, e realizando exposições de fotografia com vista à valorização da biodiversidade e da cultura local.

- **Avaliação ao serviço das aprendizagens:** substituição do ritmo de certificação anual por projetos de ciclo e reforço dos apoios; introdução de um papel ativo dos alunos na sua própria avaliação; substituição do predomínio dos testes por uma **diversidade dos instrumentos a selecionar para a avaliação formativa**, por exemplo, portefólios, questões de aula, planos individuais de trabalho, apresentações orais, realização e apresentação de projetos, diários de aprendizagem, entre outras; conciliação da avaliação qualitativa com a avaliação quantitativa.
- **Revisão dos currícula** com redução do número de disciplinas e criação de mais espaços transdisciplinares. Consolidação da redução dos programas e das temáticas obrigatórias em curso e maior abertura à curiosidade, ao mundo, ao saber, à ciência, à cultura, à arte.
- **Redução dos ciclos na escolaridade obrigatória** para três e aumento do número de anos de escolaridade no primeiro ciclo, tal como existe em quase todos os países da União Europeia. É preciso questionar a rutura entre ciclos na origem de transições muito difíceis.
- **Redução do peso da avaliação externa do ensino secundário** no concurso de acesso ao ensino superior. Tal como existe, o acesso compromete, em quase toda a escolaridade, o desenvolvimento de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

II.3. Estratégias para a sustentabilidade das inovações

O lugar das reformas é sobretudo o espaço onde elas se concretizam e não tanto onde se definem.

A educação em Portugal tem evoluído muito favoravelmente, como o atestam, por exemplo, os resultados alcançados nos testes internacionais ou a quebra do abandono precoce da escolaridade. Têm sido lançadas mudanças importantes para reforçar esse caminho como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, as Aprendizagens Essenciais, a Educação Inclusiva.

Apesar de existirem projetos, materiais de apoio e divulgação de interessantes projetos, é preciso um novo esforço para repensar a estrutura do Ministério da Educação, o apoio à inovação, a formação de professores, tendo em vista a sustentabilidade das inovações.

- **O papel das lideranças na gestão pedagógica das inovações**
As inovações demoram tempo a ganhar terreno. De difícil implementação, são frequentes vítimas de inevitáveis crises. O papel das direções pedagógicas na sua gestão pode ser muito importante. A escuta de todos os protagonistas, a valorização dos esforços em curso e a sua comunicação à comunidade escolar (evitando a formação de guetos), a definição de prioridades, o apoio nos momentos difíceis, em que é essencial não perder de vista o objetivo de combater as desigualdades, são estratégias em que uma direção pode e deve ter um papel determinante.
- **A importância da análise de práticas e do trabalho colaborativo**
Os tempos dedicados à análise e regulação de práticas inovadoras em trabalho colaborativo, bem como algum apoio externo, são determinantes em fases de lançamento e desenvolvimento dos projetos de mudança. Quando os professores têm tempo para analisar e construir em conjunto soluções, a inovação encontra mais espaço. E é o modo como se desenvolvem as práticas que dá sentido às inovações porque o lugar das reformas é sobretudo o espaço onde elas se concretizam.
- **Estabilidade dos projetos de escola**
Os projetos de escola deveriam beneficiar de condições de sustentabilidade, designadamente a possibilidade de as escolas fixarem professores e terem recursos para poderem criar uma cultura de inovação e formação. Os projetos que visam combater as desigualdades encontram com frequência obstáculos assentes em estereótipos como, por exemplo, a defesa das retenções como processo para melhorar as aprendizagens ou para a escola fazer justiça. Estereótipos suscetíveis de constituírem uma “contracultura” de escola que ignora dados essenciais das Ciências da Educação e tarda em se adaptar ao direito de os alunos frequentarem toda a escolaridade obrigatória nos 12 anos previstos.

Um compromisso com um horizonte temporal para a inovação pode permitir que, face a inevitáveis crises, se evite o abandono precipitado dos projetos, como muitas vezes acontece, deitando a perder os esforços realizados (“deitando fora o menino com a água do banho”).

No desenvolvimento das inovações deve haver espaço para que, no contexto dos projetos de escola que visam a promoção de uma Educação para Todos, haja escuta na comunidade educativa de dificuldades e divergências, diálogos que permitam a criação de consensos entre a direção, os órgãos das escolas, os professores e as famílias.

- **Reforço do trabalho das escolas com as famílias**, no sentido de uma maior abertura à criação, de acordo com as experiências em confinamento, de estratégias de comunicação mais inclusivas e de formação, capacitando-as designadamente para apoiarem a organização dos estudos dos filhos e para participarem em projetos da escola.

II.4 Função de professor – complexidade, pesquisa, reinvenção da profissão

O professor tem hoje um papel decisivo como organizador de aprendizagens e não como competidor com a informação mediática (pelo recurso a aulas expositivas, em geral inadaptadas aos desafios dos tempos que vivemos), em que será irremediavelmente derrotado.

Para além do conhecimento científico, e do domínio de competências digitais, cuja necessidade a pandemia reforçou, é decisiva a capacidade de promover aprendizagens sólidas e de intervir ao primeiro sinal de dificuldade, não deixando nenhum aluno para trás.

Os desafios colocados à função do professor não implicam a negação da sua competência atual, mas sim a aquisição de outras valências profissionais de grande complexidade. A formação como elemento de desenvolvimento profissional é decisiva.

Face à crise vivida pela profissão, ao envelhecimento e à falta de professores, é premente repensar a formação inicial e contínua, para o que se impõe um trabalho conjunto das tutelas do ensino superior e da educação, a fim de garantir uma maior eficácia de meios.

A formação e investigação constituem hoje dimensões fundamentais da profissão docente, cuja necessidade foi ainda mais evidente em tempos de adversidade, como a que vivemos e que poderemos vir a ter de encarar de novo, por razões de saúde ou provocadas pelas alterações climáticas.

Bibliografia

- Bettencourt**, A. M. (2015). Educação: reformar porquê e como. *O Economista*, pp. 92-95.
- Bettencourt**, A. M. (2017). Um ponto de partida para uma mudança necessária da escola. *Jornal de Letras*, 31 de março.
- Bettencourt**, A. M. (2020a). Inovar em Situação de Emergência. *Jornal de Letras*, 22 de abril.
- Bettencourt**, A. M. (2020b). Desconfinar a Escola. *O Público*, 30 de maio.
- Bettencourt**, A. M. & **Carvalho Gomes**, M. (2014). *Nos Trilhos dos Açores, Educação para a Cidadania*. Lisboa: Tinta da China.
- Bettencourt**, A. M. & **Pinto**, J. (2015). Vers une éducation inclusive à L'École de Vialonga. In M. A. Hugon & B. Robles. *Des Innovations Pédagogiques et Educatives*, pp. 117-130. Paris: Artois Presses Université.
- Bettencourt**, A. M. (coord.), **Silva**, S. (2020). *Apoio Mais, Retenção Zero: Reforço do Trabalho e das Aprendizagens na Escola*, Relatório. Direção Regional de Educação dos Açores.
- Cahiers Pédagogiques** (2019). *Sujets à émotions*, nº 556.
- Cahiers Pédagogiques** (2020). *Urgence écologique: un défi pour l'école*, nº 560.
- Cahiers Pédagogiques** (2021). *Enseigner à distance sommes-nous prêts?*, nº 57.
- Changkakoti**, N. & **Akkari**, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, Numéro 2, pp. 419-441.
- Conselho Nacional de Educação** (2011). *Educação para o desenvolvimento Sustentável*. Seminário. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (2021a). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (2021b). Recomendação nº 1/2021 sobre A escola no pós-pandemia: desafios e estratégias. *Diário da República*, 2ª Série, 28 de junho de 2021.
- Dupriez**, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Niza**, S. (2012). Sérgio Niza: *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Nóvoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 83, avril.

Perretti, A. & Muller, F. (2016). *Mille et une propositions pédagogiques: pour animer son cours et innover en classe*. Paris: Esf Éditeur.

Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une École Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan.



2

E agora? O que os tempos da pandemia me ensinaram

Reflexões de uma pedopsiquiatra a partir do que aprendeu com estes tempos de pandemia

Ana Vasconcelos¹

Tratar do modo de criar e de educar as crianças parece ser a coisa mais importante e a mais difícil de toda a ciência humana.

Montaigne, *Essais*, 1580

A catástrofe destes tempos de pandemia, surgindo quando já existiam numerosas ameaças ao bem-estar físico e à saúde mental das crianças e dos jovens antes da COVID-19, como tinha alertado um relatório da Comissão da OMS/UNICEF de fevereiro de 2020, veio acrescentar sofrimento e perturbações mentais ao equilíbrio emocional e ao desenvolvimento psicológico das crianças e dos jovens, exacerbando as fragilidades mentais dos mais vulneráveis.

O afastamento físico nas relações afetivas profundas e nas relações intersubjetivas com a família e com os amigos, gerando sentimentos de solidão e preocupações com a saúde dos familiares próximos, aumentadas pela intensidade da informação mediática, as alterações nas rotinas diárias familiares, por vezes com tensões e violência devido ao confinamento, a interrupção das atividades escolares, desportivas, culturais e de ocupação dos tempos livres, quer com os pares, quer com a família nos programas de fins-de-semana e de férias, as preocupações com a diminuição dos recursos económicos familiares, entre muitos outros acidentes vivenciais, causaram nas crianças e nos jovens, sentimentos de medo, de zanga, de solidão, de tristeza, de inquietação pelo futuro, provocando um aumento importante dos sintomas de ansiedade, de humor depressivo, de irritabilidade, de perturbações alimentares e do sono, de dificuldades de adaptação aos tempos de confinamento, mas também ao regresso às aulas, com o retomar das relações sociais e das aprendizagens escolares, para além de um agravamento de anteriores psicopatologias como as perturbações do espectro autista, os estados de depressão e de bipolaridade infantil e juvenil.

As publicações científicas sobre as possíveis consequências destes tempos de pandemia nas crianças e nos jovens, vieram mostrar a grande vulnerabilidade à tensão emocional que os tempos de pandemia lhes têm trazido: um estudo científico, já deste ano, mostrou que, se numa população em paz, 12% dos adolescentes estão em estados de ansiedade, as avaliações recentes, em vários países, mostram que, agora, esta percentagem subiu para, praticamente, 40%; outra publicação estudando as situações clínicas de crianças abaixo dos 13 anos de vários países, mostrou que, o que era uma

¹ Pedopsiquiatra (SAMS | consultório privado).

constatação pedopsiquiátrica antes da pandemia de haver, nesta faixa etária, mais gestos suicidários impulsivos, como a defenestração ou o estrangulamento, do que a verbalização da vontade de morrer que, neste grupo etário era pouco frequente, constata-se, agora, o inverso, de que muitas crianças verbalizam a vontade de morrer.

Este agravamento na saúde mental das crianças e dos jovens e o aparecimento de novos fatores de fragilidade para o desenvolvimento infantil e juvenil, que as consequências destes tempos de pandemia trouxeram, tornam urgente cuidar da saúde mental infantil e juvenil, mobilizando todos os adultos, nas suas diferentes competências de pais, de professores, de técnicos de saúde, mas também os responsáveis e os decisores governamentais das políticas de saúde mental, muitas vezes, o parente pobre dos orçamentos das políticas da Saúde, para procurarem, em conjunto, agires que os unam numa abordagem holística que vise a saúde mental de cada criança e de cada jovem de forma a proteger os mais vulneráveis e a cuidar dos que são confrontados com as situações mais graves para o seu bem-estar físico e psicológico, como defende o último relatório de outubro de 2021 da UNICEF, sobre a situação das crianças neste mundo de 2021, chamando a atenção que é imperioso promover, proteger e tomar a cargo a saúde mental das crianças (*The State of the World's Children 2021 On My Mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health*).

Porque os factos transformam os preceitos e os seus procedimentos, nesta postura urgente de promover e de proteger as crianças e os jovens na atual realidade, com os danos psicológicos que a pandemia gerou e continua a gerar, é imperioso que as experiências geradas pela passagem deste tempo de pandemia ajudem a desenvolver e a escolher boas práticas, visando as suas possíveis consequências no futuro próximo onde vão viver as crianças e os jovens que passaram e estão a passar por esta pandemia.

As vivências desta pandemia vieram exigir, nesta procura de boas práticas, que não se dê tréguas à curiosidade que faz as boas perguntas que permitem encontrar eficientes soluções, que o agir seja pautado pelo pragmatismo e pela solidariedade e que se mantenha a confiança na humanidade do humano, o que, apesar das catástrofes que a pandemia causou, não foi difícil perante todos os exemplos de solidariedade que estes tempos de pandemia geraram, não só no nosso país, mas neste Mundo onde se continua a teimar que seja a casa de todos os que nela habitam.

A compreensão psicológica da interajuda que os humanos sabem criar entre si, mostra que estes exemplos de solidariedade não são mais do que o produto do espírito gregário dos humanos com o seu cérebro social que alimenta os sentimentos de fraternidade, tão necessários neste presente invadido pela COVID-19 e ainda sem a certeza de quando se poderá avistar um fim. Exemplos de fraternidade que fazem evocar Montaigne quando definia a amizade com uma simples frase: “porque era ele, porque era eu” (*parce que c’était lui, parce que c’était moi*).

Mas o cérebro social, se pode gerar agires de solidariedade e sentimentos de fraternidade, tem, também, de ser compreendido, convocando toda a complexidade do funcionamento mental do humano que determina que, do ponto de vista antropológico, toda a pessoa aja segundo dois modos que são complementares e antagónicos: o modo que, desde o nascimento, serve o “eu-mim”, tendo o eu/ego no centro e que é necessário para que a pessoa, sobretudo quando está em crescimento, se possa desenvolver, alimentar e defender, mas que exclui as outras pessoas, e o modo do “tu-nós”, centrando-se nas pessoas e que se manifesta, também desde o nascimento, através da empatia, da vinculação e pela necessidade de proximidade e de contacto físico e psicológico com o outro ser humano. Esta dicotomia entre o “eu-mim” e o “tu-nós” não exclui que a intersubjetividade das relações sociais seja alimento imprescindível para o normal desenvolvimento e funcionamento do cérebro humano, donde a exclamação dos neurocientistas da vinculação: “Não há cérebros sozinhos!” Neurocientistas que também salientam que, perante a complexidade do cérebro, simultaneamente, ao serviço do egocentrismo e da empatia, o que estrutura o seu funcionamento é ter uma atividade do pensamento que permita conceber as complexidades das situações pelas suas diversidades e pelas suas semelhanças e compreender as complementaridades das ideias antagonistas porque, como já Pascal dizia, o contrário de uma verdade não é o erro, mas sim, uma verdade contrária. É, também, fundamental que se apreenda as interações, as retroações e os recursos das situações, sobretudo para entender as emergências, não como o resultado de uma catástrofe, mas de uma possível mudança ou transformação de uma organização de um todo que produziu manifestações com características e, quiçá, com qualidades que estavam ausentes ou ocultas das partes. Finalmente, é necessário ter sempre presente que, nas realidades humanas complexas, como é, atualmente, a nossa, não é só a parte que está no interior do todo, mas, igualmente, que o todo está no interior das partes, o que é particularmente importante para o pedopsiquiatra quando se depara com o sofrimento psicológico das crianças, dos jovens e dos seus pais.

Em tempos da pandemia, esta complexidade do humano exige, ainda mais do que dantes, que os adultos, não só os técnicos de saúde mental, mas, igualmente, os pais e os professores, como adultos com a função de cuidar, de educar e de ensinar, ensinem as crianças e os jovens a aprender a viver bem a vida. E, porque este ensino não se faz com receitas, mas pela transmissão de saberes e de valores, convoquei, para me ajudar a elaborar estas reflexões, os últimos

livros de autores que guiaram a minha curiosidade e alimentaram a minha insatisfação em querer saber mais, nestes tempos conturbados em que procurei encontrar práticas que me pudessem ajudar a escolher um agir em aliança com o pragmatismo e com solidariedade.

O primeiro destes autores foi o sociólogo e filósofo Edgar Morin, que, na sabedoria dos seus 100 anos, nos ensina que aprender a viver bem significa, aprender para viver, para se abrir ao outro, para agir e interagir, pondo a sua sensibilidade ao serviço da sua participação no mundo em que se habita levando a sua existência com intensidade.

E neste propósito, a prioridade da educação deve ser a de educar a criança e o jovem para se abrir à alteridade do mundo, ensinando-lhes que o conhecimento não é uma fotografia objetiva da realidade pronta a ser utilizada, mas um processo de tradução e de reconstrução, onde existe, sempre, o risco da pessoa se enganar. Risco que impõe que a lucidez acompanhe sempre qualquer análise que se faça do mundo e dos outros de forma a guiar as decisões, mesmo quando essa lucidez implica um confronto ou um combate com o Outro. Decisões que não devem abdicar de manter e de persistir numa postura de compreensão do outro, como insiste Edgar Morin.

Para que a escola se possa transformar numa “escola da vida”, que ensina a viver bem, tem de estar, preconiza Edgar Morin, ao serviço de um humanismo repensado, o que, em tempos de pandemia, parece ser ainda mais necessário, e que implica ter, como objetivo pedagógico, o de preparar e apetrechar, cada criança e cada jovem, para que possa saber enfrentar os problemas do viver, possibilitando-lhe que adquira autonomia, que compreenda a alteridade do outro, que saiba aceitar a incerteza e fazer face ao risco de errar. Sendo Edgar Morin o pai da transdisciplinaridade empática, como modelo do trabalho interdisciplinar, para que se possa progredir nesta transformação da escola, considera imprescindível que a interdisciplinaridade seja integrada nos ensinamentos que são dados na escola como forma a que os grandes problemas da vida, postos às crianças e aos jovens, incluindo os que este momento pandémico trouxe, possam ser tratados centrados no humanismo. Estando aberta à transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade vai permitir encontrar e compreender o verdadeiro sentido desses problemas, integrando-os nos seus contextos temporais e espaciais próprios de cada momento.

Nesta escola que Edgar Morin defende com esta ferramenta concreta da interdisciplinaridade, questões como, “o que é um homem?”; “o que compreendemos do outro?”; “como preservar o nosso planeta?” têm de ser ensinadas sem a fratura, que, tantas vezes existe, entre ciências e humanidades, como se elas estivessem divididas entre si, colocando-as num diálogo transdisciplinar que junte os dados da ciência aos do humanismo, o que implica estabelecer, com discernimento e lucidez, ligações e passagens entre os diversos saberes. Desta forma, diz Edgar Morin, a escola pode afirmar, com a sua prática, que sabe que o conhecimento dá a autonomia a quem o recebe, que consegue ensinar, em conjunto, a ideia de responsabilidade pessoal e de solidariedade em relação ao outro e que pode mostrar que contribui para que os seus alunos aprendam a compreender o outro porque, nas palavras do autor, vendo *o outro em mim, apercebo-me de mim próprio no outro*.

Sendo a realidade humana, espiritual, psicológica, social mas, igualmente, cerebral, biológica, química e física e sabendo, pelo conhecimento das ciências do cérebro, de que não há uma localização cerebral específica para a razão pura pois, sempre que um centro racional cerebral é excitado, um centro emocional também o é, Edgar Morin, convocando esta ligação entre razão e emoção e afirmando que as ideias só se transmitem com paixão através de uma permanente relação entre razão e paixão, considera que é imprescindível que a cultura, o cinema, o teatro, a poesia, a música, a arte em geral, que são emoção e paixão, mas também transmitem conhecimentos e ensinamentos, estejam presentes na escola. Só se aprende em contexto social e cultural, afirma Edgar Morin, afirmação que se pode juntar às palavras sábias de Eduardo Lourenço quando afirmava, numa entrevista à jornalista Luciana Leiderfarb, no Expresso, que a experiência fundamental da Humanidade é imediatamente de ordem artística pois “a Arte interroga-nos, põe-nos em causa, diz-nos quem somos. Dá-nos uma emoção diferente de todas as outras emoções”.

Num diálogo com Jean-Michel Blanquer, especialista em pedagogia que defende, igualmente, um futuro para a escola que a possa transformar numa “escola da vida”, para reforçar o papel que a cultura e as artes devem ter na escola, e ligando a curiosidade ao espanto, Edgar Morin considera que a cultura, sendo o estímulo por excelência para a capacidade para o espanto, para se ter espanto pelo que se recebe do mundo, é um dos grandes aliados do aprender na escola, com riqueza e curiosidade. Já Platão dizia, como recorda nesse diálogo Jean-Michel Blancher, que o espanto, não é apenas um elemento-chave da condição humana, mas ele é o primeiro, o fundador do espírito humano.

Sobre as transformações que o modelo de “escola da vida” exige, Jean-Michel Blanquer, convocando os novos conhecimentos das ciências cognitivas e das neurociências, considera-os parceiros imprescindíveis da pluridisciplinaridade que a compreensão transdisciplinar sobre a complexidade do cérebro e do espírito humano exige. Considera, também, como defende Edgar Morin, que, quando se procuram novos conhecimentos sobre como ensinar, nessa nova escola, é imprescindível manter, em interligação permanente, os conteúdos das disciplinas das Humanidades, como a História e a Literatura, com os das Ciências e das Artes.

Jean-Michel Blanquer traz, também, para esse diálogo, o tema das avaliações escolares, tema que está no centro das preocupações de um pedopsiquiatra pelas perturbações psicológicas que origina nas crianças e nos jovens que procuram as consultas de pedopsiquiatria. Ligando as avaliações escolares à necessidade que tem todo o humano, seja criança, jovem ou adulto, de se avaliar para avançar nos seus conhecimentos, Jean-Michel Blanquer convoca as neurociências e as ciências cognitivas que demonstram que, para o bom funcionamento do funcionamento mental, é necessário que a pessoa se teste com frequência para aperfeiçoar a qualidade dos seus conhecimentos, corrigindo-os, limando-os, eliminando as partes erradas ou supérfluas, fazendo recortes ou entalhes no seu conteúdo. Relevando, à luz dos novos conhecimentos das neurociências sobre o funcionamento do cérebro, a importância para o aprender que tem o reconhecimento do erro, enquanto alavanca indispensável para continuar a aprender, contrastando com o impacto negativo que o erro, que penaliza nas avaliações escolares e académicas, provoca nos sistemas cerebrais da recompensa, e sempre visando as mudanças a fazer na escola de hoje para que possa ser uma “escola da vida”, Jean-Michel Blanquer contrapõe à avaliação-sanção a avaliação que, desde o início do ano letivo, promove um contrato de confiança entre professor e aluno que permite que, guiado pelo professor, o aluno acompanhe os seus progressos, centrado em encontrar o erro para que, sem medo de falhar, possa compreendê-lo e ultrapassá-lo.

Nesta perspectiva de interdisciplinaridade e possibilitando as neurociências e as ciências cognitivas um produtivo diálogo entre a saúde mental e a escola para que se encontrem adequadas compreensões sobre o funcionamento do cérebro que permitam eficazes soluções, tanto para a pedopsiquiatria como para a pedagogia, convoquei para meu terceiro guia destas reflexões, o neurocientista e psicólogo da psicologia cognitiva, Stanislas Dehaene que, no seu último livro dedicado ao aprender, faz um levantamento dos avanços científicos sobre os fundamentos da plasticidade cerebral e da aprendizagem e de como se interligam entre si. Considerando que o cérebro humano possui, desde o nascimento, a faculdade de aprender, releva a importância da escola no seu papel de aumentar a espantosa capacidade do humano para aprender, na medida em que a educação dada na escola, devido à exuberante neuroplasticidade do cérebro da criança, é um dos principais aceleradores do funcionamento cerebral.

Segundo as hipóteses científicas de Stanislas Dehaene, o bebé vem ao mundo, com uma combinação vasta de pensamentos potenciais, possuindo, no seu funcionamento mental e desde o nascimento, categorias intuitivas que constituem as suas competências precoces. Com a participação da neuroplasticidade, que permite que o cérebro se enriqueça com o que vai adquirindo e aprendendo na sua relação com o exterior, estas competências vão sendo melhoradas ao longo da vida, com especial relevância nos primeiros anos do desenvolvimento mental onde, para além dos pais, a escola tem um papel imprescindível.

Sobre o importantíssimo papel da neuroplasticidade, Stanislas Dehaene chama a atenção de que é ela a responsável por o cérebro humano aprender melhor do que as máquinas, pois falta, à inteligência artificial, o uso infinito de meios finitos, como faz o espírito humano, não tendo, os melhores cientistas da inteligência artificial, conseguido, até agora, imitar este talento do espírito humano para a aprendizagem.

Partindo da raiz latina da palavra “aprender” que, etimologicamente, significa captar, agarrar pelo pensamento, e à luz das neurociências e das ciências cognitivas, a aprendizagem, na conceção de Stanislas Dehaene, transforma as informações da realidade que chegam ou que são rececionadas pelos órgãos dos sentidos e são transmitidas ao cérebro, num jogo de conhecimentos úteis e exploráveis, permitindo que o cérebro possa levar consigo um pedaço da realidade, como um modelo da estrutura do mundo, e possa apreender uma parcela da realidade que antes lhe escapava. Aprender é, assim, tanto afinar um modelo do mundo, como construir, no seio do cérebro, um novo modelo do mundo, como já tinha compreendido Platão, no século 380 a.c., quando considerou que é dentro da sua alma que a pessoa possui, tanto o poder do saber, como o órgão com o qual adquire esse saber através da instrução. Metaforicamente, estes modelos do mundo são, segundo Stanislas Dehaene, como maquetes ou representações reduzidas, mais ou menos fiéis, da realidade e que têm uma riqueza, a maior parte inconsciente, que ultrapassa a imaginação porque, como mostram os estudos das neurociências, o cérebro humano não é um mero recetor passivo de entradas sensoriais, mas possui hipóteses abstratas próprias herdadas da sua evolução e que projeta no mundo exterior. Nestes estudos, uma hipótese científica, defendida por Stanislas Dehaene e que tem por base o “cérebro bayesiano” com o seu processamento preditivo, defende que, a partir das entradas sensoriais, o cérebro infere um modelo interno do mundo exterior, que vai utilizar para criar antecipações sobre essas entradas sensoriais. Esta hipótese supõe que o cérebro gera, em permanência, antecipações a partir de um sinal de surpresa ou de erro quando as previsões são violadas por entradas sensoriais inesperadas. Neste modelo preditivo, o cérebro é, assim, um sistema ativo, não só capaz de gerar previsões, mas, também, de verificar essas previsões, gerando expectativas sensoriais quando se confronta com o erro, ou seja, quando está perante uma diferença entre a previsão e a observação da realidade. Confrontado com um erro, entre a previsão e a percepção que recebe da realidade, o cérebro, para prever o presente com o seu processamento preditivo, vai utilizar o passado, para o ajudar a interpretar as entradas sensoriais “ruidosas”, ou seja, que se mostram com alguma incorreção face às previsões. Confrontado com o erro, o funcionamento cerebral convoca o passado para substituir um estímulo que está escondido, em falta ou ausente. Este modo do cérebro aprender, criando relações entre o que tem memorizado e as novas percepções que recebe, tem concretização nas imagens das ressonâncias magnéticas cerebrais, onde se observa a

anatomia do cérebro a alterar-se, quando a aprendizagem se prolonga, o que leva Dehaene a dizer que, a cada momento da aprendizagem, a árvore neuronal com os seus axónios e as suas sinapses é como uma árvore na Primavera a florescer.

Aplicando estes modelos das neurociências sobre como o cérebro aprende à educação dada pela escola, enquanto um dos principais aceleradores da aquisição de novos conhecimentos pelo cérebro, Stanislas Dehaene defende uma pedagogia ativa cujo objetivo primeiro é o de ensinar às crianças novas competências e talentos, dando uma especial atenção às suas dificuldades e aos seus erros. Neste modelo da pedagogia ativa, o erro é considerado como uma condição necessária à aprendizagem, o que implica que a escola, em vez de penalizar o erro, o aceite e o corrija rapidamente, de forma que o regresso ao erro possa dar, ao aluno, mais detalhes e uma menor complexidade aos conteúdos onde fez o erro. Esta qualidade de regressar ao erro que o professor dá aos seus alunos é considerada, como salientam vários estudos das neurociências, como uma das mais eficazes ferramentas para o progresso escolar dos alunos, mas, também, dos professores que, mais facilmente, podem aceder ao funcionamento mental do aluno e melhor o compreender.

Neste modelo da pedagogia ativa, utilizar a compreensão do erro permite que se eleja, como um dos pilares da aprendizagem, o empenho ativo da criança ou do jovem, alicerçado na curiosidade, curiosidade que faz parte integrante da biologia do homem neuronal e, sendo uma das quatro emoções primárias com que o bebé nasce, a par da agressividade, do medo e do pânico, vai tornar-se numa manifestação direta de motivação da criança para compreender o mundo e para tentar construir um modelo desse mundo, sempre que o cérebro encontra um desnível entre o que já conhece e tinha previsto que iria acontecer e as informações dadas pelas perceções que recebe do meio.

Considerando, como mostram as neurociências da motivação, que para ter vontade de fazer uma ação, a criança precisa de antecipar que essa ação a vai conduzir a uma recompensa, quer seja material, quer seja cognitiva, Stanislas Dehaene chama a atenção, que a escola pode matar a curiosidade e frenar o motor da motivação, que é a vontade de querer saber mais. Muitas crianças e muitos jovens deixam de ter curiosidade e de se motivarem para a escola, deixando também de esperar qualquer tipo de recompensa da escola porque as práticas de ensino levam a criança e o jovem a aprenderem as várias formas da sua impotência e a sentirem o desamparo dessa impotência pelas incompreensões sistemáticas que sentem face aos conteúdos ensinados, pelas punições repetidas que recebem, principalmente, com as frequentes classificações negativas, pelos castigos ou comentários sobre a sua curiosidade que é mal recebida numa organização escolar demasiado rígida, em vez de estimularem os sistemas de recompensa do cérebro, pela satisfação que a criança e o jovem têm quando compreendem o que estão a aprender, quando sentem a curiosidade espiciçada, quando ouvem um elogio e um estímulo para manterem a perseverança.

Para contrariar estas práticas pedagógicas e considerando que os circuitos cerebrais da recompensa são os moduladores essenciais da plasticidade cerebral, Stanislas Dehaene releva a importância de se fazer, de cada hora de aula, um momento de prazer, em que a criança e o jovem se sentem apreciados, encorajados e recompensados pelo seu empenho, pelo seu esforço e têm a consciência de avançar e de progredir nas suas aprendizagens, não deixando de referir que, se toda a criança é sensível à recompensa material, já o seu cérebro social responde da mesma maneira aos encorajamentos e aos sorrisos.

E, na perspetiva de uma pedagogia que vise o melhor desenvolvimento das crianças e dos jovens, Stanislas Dehaene alerta para que quanto mais se estuda o cérebro, mais o seu funcionamento nos espanta, e mais se compreende como as suas competências podem ser frágeis pois dependem em grande parte do meio, dos contextos onde se desenvolve. Basta pensar como tantas crianças não desenvolvem plenamente o seu potencial de aprendizagem porque a família ou a escola não lhes dão as condições ideais para isso.

No fim do seu livro e desejando que a escola de amanhã esteja em harmonia com os conhecimentos das neurociências e das ciências cognitivas, Stanislas Dehaene formula dois votos: que os professores, os pais e os cientistas se juntem na causa comum de ressuscitar, nas crianças e nos jovens, a curiosidade e o prazer de aprender e que os pais possam ter um melhor acolhimento por parte da escola, pois a sua ação educativa precede e prossegue a da escola.

E porque estas minhas reflexões são, também, a minha homenagem a Edgar Morin por tudo o que me tem ensinado, estimulando a minha curiosidade e dando-me o espanto pela sua lucidez e pela sua sabedoria, deixo as suas palavras, traduzidas por mim, tiradas do seu último livro, *Leçons d'un siècle de vie*:

“O Covid lembra-nos que vivemos uma Aventura, uma Aventura no desconhecido, a Aventura espantosa da espécie humana”.

Referências Bibliográficas

Blanquer, J-M., Morin, E., (2020). *Quelle école voulons-nous?* Science Humaines.

Dehaene, S., (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines.* Paris, Odile Jacob.

Morin, E., (1999). *La tête bien Faite,* Seuil.

Morin, E., (2021). *Leçons d'un siècle de vie,* Denoel.

3

Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo

António Dias de Figueiredo¹

No auge da primeira onda da pandemia, em 3 de abril de 2020, o *Financial Times* publicou um depoimento da escritora e ativista indiana Arundhati Roy sobre o futuro pós-pandemia. Segundo a popular escritora: “A pandemia é um portão de passagem para um mundo novo. Nada poderá ser pior do que regressar à normalidade”. E acrescentava: “Podemos atravessar o portão arrastando as carcaças dos nossos preconceitos e ódios, as nossas avarezas, as nossas bases de dados e ideias mortas, os nossos rios pestilentos e céus poluídos”, ou “podemos viajar leves, com pouca bagagem, prontos a imaginar outro mundo; e prontos a lutar por ele”.

O mesmo se passa com a nossa educação. Podemos fazê-la regressar aos modelos do passado, nascidos nas linhas de montagem industriais de há duzentos anos, ou podemos deixar para trás os vícios de um modelo anquilosado e, confiando na capacidade que temos para nos ajudarmos mutuamente, partirmos para uma nova educação, finalmente do século XXI.

O ensino remoto de emergência

A pandemia matou milhões de pessoas, quase paralisou o comércio mundial, teve efeitos devastadores nas economias, colocou de rastos os sistemas de saúde, mas foi talvez na educação que mais perturbou a generalidade das famílias. Em Portugal, o impacto mais visível dessa perturbação parece ter sido o ensino remoto de emergência, que tanto afetou crianças, pais e professores. No caso dos professores, como sempre acontece nas situações únicas e difíceis, foi também uma experiência plena de ensinamentos. Para muitos professores, foi uma oportunidade única para se conhecerem a si próprios perante dificuldades de monta, e o orgulho de verem que conseguiam superá-las. Para outros, foi uma ocasião para, em conjunto, pensarem a educação em novos moldes. Para outros, ainda, foi o ensaio à plena carga de uma educação de suporte tecnológico que nunca tinham pensado abraçar.

Como é habitual, os jornais e comentadores apuraram-se na denúncia das deficiências, ignorando a ajuda que poderiam ter dado. Não repararam, por isso, que algo de grande e inédito aconteceu neste período em Portugal: a fortíssima automobilização dos professores, num movimento espontâneo de auxílio mútuo através das redes sociais, que envolveu dezenas de milhares e excedeu largamente o observado noutros países. Essa foi, talvez, uma das consequências mais positivas do ensino remoto de emergência: a descoberta de que os professores portugueses conseguem mobilizar-se massivamente para, mesmo perante as maiores dificuldades, construir excelência pedagógica.

¹ Professor Emérito do Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra.

Uma conclusão importante desta experiência, que a teoria já anunciava há décadas, mas que a prática confirmou à exaustão, foi que, quanto mais jovens são as crianças, menos capacidade têm para mobilizar a atenção, a memória e a disciplina indispensáveis para aprender à distância. O ensino à distância dessas crianças, na ausência de grande disponibilidade por parte dos pais, é impossível. Por outro lado, qualquer que seja a idade dos destinatários, a substituição das aulas presenciais por modalidades letivas que as reproduzam à distância é, em termos pedagógicos, um absurdo, algo que também ficou confirmado à exaustão. Em vez disso, o que era possível fazer e se fez em Portugal, por iniciativa de muitas escolas e professores, foi transpor para a distância as atividades de aprendizagem que podiam ser realizadas à distância. Em boa verdade, algumas dessas atividades, como o trabalho de grupo, funcionam muito melhor à distância do que presencialmente, e essa característica também ficou confirmada pela prática.

Para os mais atentos, muitos dos preconceitos que existiam até então sobre o ensino à distância foram-se dissipando. Percebeu-se, por exemplo, que um módulo de aprendizagem não tem de se estender ao longo de uma hora, e pode durar apenas cinco ou dez minutos (ou, em projetos e trabalhos de grupo, pode durar horas, ou mesmo dias); que o professor pode, e deve, interagir com o aluno por períodos curtos (e não durante uma hora inteira, como nas aulas tradicionais); que aprender à distância não é usar ecrãs todo o tempo, mas usar ecrãs tão pouco quanto possível; que a atividade dos alunos pode valer muito mais do que os materiais facultados; que o que importa não é o que o professor “ensina”, mas o que o aluno aprende.

Outra conclusão de importância chave para a preparação do futuro foi que, num mundo onde o presencial e o distante se combinam hoje de forma indissociável, a escola presencial pura deixou de ter sentido. A escola do futuro, que deveríamos inaugurar de imediato, será certamente ancorada na presença, mas, como aponta a OCDE em várias das suas publicações mais recentes, não poderá deixar de se prolongar para a distância e aí fazer decorrer uma parte das suas atividades.

A transformação digital

A transformação digital, uma expressão usada em gestão para descrever as mudanças estratégicas, organizacionais e culturais provocadas pelo uso das tecnologias digitais, parece estar a encontrar um caminho na educação. A ideia de transformar a educação pelas tecnologias é absurda, mas cativa a nossa atenção para a urgência de esclarecer como preparar as novas gerações para um mundo onde as tecnologias ocupam papel destacado. Por um lado, há que clarificar o papel a atribuir às tecnologias na escola. Por outro lado, há que esclarecer que cidadãos a escola deverá criar.

Deverá preparar de preferência os tecnólogos digitais do futuro? Ou deverá cultivar uma geração cuja cultura e valores permitam enfrentar a decadência do planeta, a complexidade social e a incerteza dos nossos tempos? Deverão os cidadãos reger-se apenas pelos padrões de eficácia e eficiência do discurso da tecnologia? Ou deverão cuidar também dos valores humanos, da colaboração, da solidariedade, da empatia?

O mundo de hoje rege-se por duas visões de difícil conciliação: a visão racional e a visão relacional (Birhane, 2021). A visão racional, que é largamente dominante, acredita num mundo de previsibilidade, estabilidade, ordem, uniformidade e ausência de emoções, inspirado na eficiência das máquinas e da tecnologia. A visão relacional acredita num mundo complexo, cada vez mais imprevisível, de diversidade, interdependência e relações dinâmicas, inspirado na natureza e na vida. Se queremos transformar as escolas para serem úteis num mundo digital, que visão vamos ter em conta? A de uma escola racional de inspiração digital? Ou a de uma escola orgânica, humana, que use a tecnologia na justa medida em que ela faz parte do mundo de hoje, mas não mais do que isso?

Nos últimos anos do século XX, quando Edgar Morin foi convidado a imaginar a educação do século XXI, defendeu uma escola relacional onde o conhecimento fragmentado dos nossos dias fosse interligado e tornado capaz de responder à complexidade do mundo de hoje (Morin, 1998), uma escola sensível à condição humana, à identidade do planeta, ao reconhecimento da incerteza, à necessidade de compreensão mútua e aos imperativos da ética (Morin, 2001).

A visão racional do mundo despreza estas minúcias. Quando confrontada com problemas complexos, estabelece formulações matemáticas e algorítmicas para as quais as variáveis que não têm representação formal, como as de natureza social e ética, são consideradas negligenciáveis. Ao remover estas variáveis destrói a riqueza humana, social e ética dos problemas e, ao desenvolver algoritmos e modelos de dados com implicações humanas, deixa sistematicamente de fora as populações mais frágeis, favorecendo as mais privilegiadas. A injustiça algorítmica é já uma das questões mais candentes do nosso tempo (Birhane, 2021).

O que é que isto tem a ver com a escola? Tem tudo a ver com a escola, porque é na escola que os obreiros desta transformação do mundo de hoje são educados. Se criarmos génios da tecnologia que são indiferentes à ética, aos valores humanos e à complexidade social do mundo de hoje, como será o dia de amanhã? O recente despedimento, pela Google, de dois dos seus especialistas em ética algorítmica, que denunciaram as violações da empresa (Silverman, 2021), é eloquente para mostrar o risco de educarmos gerações de tecnólogos amorais dispostos a servirem mestres sem alma. O mesmo se pode dizer da recente confissão, vinda de um dos principais peritos de algoritmia do Facebook, de que é incapaz de corrigir os contributos de alguns dos seus algoritmos para a difusão de desinformação (Hao, 2021).

Martin Heidegger, um dos primeiros filósofos a analisar profundamente as relações entre tecnologia e sociedade, afirmava que “a essência da tecnologia não tem nada de tecnológico” (Heidegger, 1954). Transportando a sua formulação para os nossos dias, poderemos dizer que “a essência do digital nada tem de digital”. A essência do digital, se quisermos encarar a educação na perspetiva da transformação digital, é, acima de tudo, organizacional, cultural e pedagógica.

A transformação organizacional

A transformação organizacional consiste em desenvolver os modelos organizacionais das escolas e agrupamentos no sentido de tornar possível uma gestão estratégica, tática e operacional rigorosa e flexível das atividades administrativas, uma sólida ligação da escola ao seu ecossistema e um apoio de primeira qualidade às atividades pedagógicas.

Será de esperar que cada escola ou agrupamento possua uma infraestrutura tecnológica sustentável, incluindo um sistema de gestão da aprendizagem (LMS), uma seleção de tecnologias regularmente atualizada, um repositório crescente de conteúdos, um acervo crescente de práticas regulares e toda uma cultura de partilha que ligue professores, alunos, encarregados de educação, escola e sociedade. Deverá possuir também um padrão de práticas regulares que prolonguem a escola de forma permanente para o espaço online.

Ainda do ponto de vista organizacional, a escola deverá poder adequar os modelos de gestão das atividades pedagógicas à exploração de geometrias variáveis na coordenação dos espaços, tempos e atividades, tendo em conta as dialéticas do individual *versus* coletivo, da larga escala *versus* pequena escala, do disciplinar *versus* multidisciplinar, da movimentação entre sala, projeto, oficina e campo, da conciliação entre presença e distância e da articulação entre sincronismo e assincronismo. Também fará sentido que, como já fazem algumas escolas, se comece a explorar o crescente manancial dos dados contidos nos seus sistemas, em benefício dos alunos, professores e restantes partes interessadas.

A transformação cultural

A transformação cultural deverá desenrolar-se perante o reconhecimento de que a educação não é uma mera técnica de transferência de conhecimento das mentes dos professores para as mentes dos alunos, como acreditavam as epistemologias primitivas. É, sim, um processo cultural, riquíssimo, de construção de saberes e competências graças à orientação e incentivo dos professores (Bruner, 1997). Fica-se educado aprendendo a pertencer a uma cultura.

Nesta perspetiva, não se desenvolvem competências para as tecnologias realizando tarefas avulsas onde as tecnologias são usadas como meros instrumentos. Do ponto de vista antropológico, as abordagens instrumentais são primitivas e superficiais. Os nossos antepassados das cavernas mantiveram-se primitivos ao longo de milénios, enquanto usaram de forma avulsa as suas pedras lascadas e os seus utensílios e armas, e só se civilizaram visivelmente quando passaram a incorporar as ferramentas em práticas culturais continuadas, como as proporcionadas pela invenção da agricultura. Também as nossas crianças ficarão cultural e tecnologicamente limitadas se insistirmos em treiná-las apenas para a aplicação instrumental das tecnologias (“aprender Excel”, “aprender Word”; ou, numa oficina, “aprender martelo”, “aprender berbequim”), em vez de as incentivarmos a incorporarem o uso das tecnologias nas práticas culturais do dia-a-dia, quer na escola, quer fora dela.

Como desencadear nas nossas escolas uma transformação cultural adequada aos desafios da era digital? A minha proposta é que se ponham em prática duas medidas de longo alcance. Uma é lançar, inicialmente de forma piloto, um programa que generalize o uso dos *smartphones* nas escolas, em todas as disciplinas e projetos. A outra é lançar, também em moldes iniciais piloto, um programa que desenvolva as competências dos professores para as pedagogias de nova geração. Cabe notar que o uso dos *smartphones* não exclui o recurso a computadores e micro-controladores, nas atividades em que hoje são utilizados nas escolas. O que exclui é a necessidade de atribuir um computador a cada aluno num processo com custos elevadíssimos de investimento, manutenção e logística, e cujo efeito transformador, quando avaliado daqui a quatro ou cinco anos, será reduzido.

A transformação pedagógica

A missão da escola tem vindo a alargar-se muito nos últimos anos, sem que a formação dos professores tenha acompanhado essa mudança. Hoje, inclui a habilitação dos alunos para o desenvolvimento de competências diversas, muito para além dos tradicionais saberes cognitivos (Ministério da Educação, 2017; Figueiredo, 2017) e a criação de dinâmicas pedagógicas adequadas à conciliação entre presencial e remoto. Exige também intimidade com tecnologias cada vez mais sofisticadas e adaptabilidade aos novos contextos de complexidade social e incerteza. Muitos dos professores não estão habilitados para estas funções, pelo que o essencial da transformação pedagógica reside em prepará-los para os desafios que elas representam.

No essencial, necessitam de se familiarizar com o vasto universo das pedagogias de nova geração consolidadas nos últimos trinta anos. Em virtude da sua novidade, e porque várias são ainda objeto de investigação, estas pedagogias não se encontram organizadas na literatura, o que tem dificultado o seu estudo. Ao longo dos últimos anos, tenho vindo a organizá-las num mapa conceptual que, na sua versão mais resumida, se encontra representado na Figura 1. Os leitores interessados poderão encontrar noutra local (Figueiredo, 2021) uma breve descrição. Uma análise desse mapa, que, pela sua extensão, não pode ser aqui incluída, permite compreender como as pedagogias predominantes nas nossas escolas representam uma parcela ínfima das pedagogias que hoje temos ao nosso alcance. Em particular, as pedagogias cobertas pelas três pétalas da direita representam um universo inesgotável de potencialidades, muitas delas hoje indispensáveis para fazer face ao uso das tecnologias na escola e ao prolongamento da escola presencial para a distância.

Figura 1. Mapa das Pedagogias de Nova Geração



Um instrumento pessoal universal para a literacia digital

Nos últimos dois anos, o preço e especificações dos *smartphones* e a sua adoção generalizada pelos cidadãos transformaram radicalmente a sua importância educativa. Podemos hoje adquirir por cerca de uma centena de euros, sem descontos de quantidade, um *smartphone* com câmaras de alta qualidade, ecrã de grandes dimensões e quantidades substanciais de RAM e memória de trabalho. Um simples cabo USB-C/HDMI permite ligá-lo a uma televisão ou monitor e, por duas dezenas de euros, pode receber um teclado/rato *Bluetooth* igual ao de qualquer computador de mesa. Quando comparado com a maioria dos computadores portáteis, tem a vantagem de aceder nativamente à Internet, tanto por wi-fi como por dados móveis, deixando ao critério do utilizador a escolha da ligação mais favorável em cada momento.

A versatilidade do *smartphone* é praticamente inesgotável. É livro, dicionário, enciclopédia, biblioteca, câmara fotográfica, laboratório de fotografia, câmara de vídeo, estúdio de cinema, sala de aula, oficina de artes gráficas, *scanner* de texto e imagem, redação de jornal, sala de reuniões, museu, calculadora científica e gráfica, ambiente matemático, sistema de gestão de bases de dados, processador de texto, folha de cálculo, ferramenta de comunicação, instrumento de medida, simulador, medidor de dados biológicos, identificador de animais, plantas e minerais, diagnóstico de doenças, mapa, atlas, bússola, localizador GPS, ferramenta de navegação. A lista é interminável!...

É através do *smartphone* que hoje nos identificamos remotamente perante serviços públicos ou financeiros, mesmo que estejamos sentados em frente de um computador, que provamos ser quem somos junto de múltiplas entidades e que

atestamos, se necessário, o nosso nível de proteção sanitária. O *smartphone* começa a ter, mesmo como instrumento de identificação, um potencial de utilização que excede o do próprio cartão de cidadão.

Uma criança de 14 anos que viajasse para um planeta desconhecido levando no bolso um *smartphone*, e que o usasse em algumas das funções acima mencionadas, seria vista como um prodígio. Uma criança dos nossos dias, com um *smartphone* destes na mão, é, de facto, um prodígio ... se souber utilizá-lo! Mas saberá utilizá-lo em todas as funções mencionadas? Se sabe, quem a ensinou? Certamente que não foi a escola, onde os *smartphones* são proibidos! Se não foi a escola, haverá crianças mais favorecidas que se transformam em prodígios porque os pais as ensinam, e haverá crianças menos favorecidas que nunca serão prodígios porque a escola não as ensina. Por outras palavras, a simples existência de *smartphones* no mundo de hoje, gostemos deles, ou não, cria desigualdades gritantes, às quais a escola não pode voltar costas.

Outro aspeto é o da cibersegurança. Não caberá à escola desenvolver as competências essenciais das crianças para esta dimensão crítica no mundo de hoje? Se sim, fará sentido a escola ensinar as práticas do uso do telemóvel sem o integrar plenamente na sua atividade? Se não integrar o telemóvel, como ensinará cibersegurança? Fazendo palestras e projeções de slides? “Informando” os jovens sobre os perigos, como há tempos vi ser recomendado? Que eficácia tem essa “informação”?

Vemos assim que, quanto mais as funcionalidades dos *smartphones* forem absorvidas pela nossa cultura, mais limitados e destituídos serão os cidadãos que não as dominarem com destreza. Uma escola que não inscreva o *smartphone* nas suas práticas regulares não só perderá relevância para a aprendizagem no mundo de hoje, como excluirá desse mundo os mais excluídos dos excluídos. O *smartphone* é o instrumento mediador mais poderoso que alguma vez existiu entre humanos e mundo. Se a escola ignorar essa ligação e não a colocar ao seu serviço, será a própria escola a perder gradualmente a sua relevância para o mundo de hoje.

Do ponto de vista antropológico, a natureza pessoal do *smartphone* e a sua integração plena na vida quotidiana fazem dele o único instrumento de apropriação cultural plena. O próprio sentido de identidade do cidadão dos nossos dias se prolonga hoje para o seu telemóvel. Por esse motivo, é o único instrumento pessoal universal para a literacia digital, tanto para crianças como para adultos e idosos.

Perante esta realidade, justifica-se lançar um roteiro ambicioso de apropriação cultural do *smartphone* pela prática pedagógica. Como desafios mestres desse roteiro, estão o desenvolvimento das competências dos professores para as pedagogias de nova geração e a exploração dos currículos escolares com recurso regular ao *smartphone*. Esta reforma das estratégias não será fácil nem rápida, e terá de evoluir por projetos-piloto. Em algumas áreas do conhecimento, como a matemática, há muito trabalho já feito, incluindo poderosas soluções, como a Wolfram Alpha. Em outras áreas, existe algum trabalho internacional valioso, que pode ser melhorado e tornado mais prático. Em muitas áreas, no entanto, teremos de começar a partir do zero. A tarefa é difícil, mas fascinante, porque abre perspetivas para uma profunda transformação cultural das práticas escolares, ao mesmo tempo que oferece um vasto espaço de incubação de projetos de investigação-ação capazes de fazer ascender os professores a níveis de qualificação elevados (mestrado, doutoramento, pós-doutoramento).

Apesar de algumas vozes singulares dos países ocidentais terem vindo a alertar para o advento pedagógico dos *smartphones*, os decisores políticos dos países ricos, instalados na inércia e complacência da presunção de sucesso e apoiados em padrões de superioridade que já Christensen e Grove criticavam (Figueiredo, 2015), devotaram-lhe a maior das indiferenças. Em contrapartida, alguns países africanos, pressionados pela falta de alternativas durante o confinamento, estabeleceram em torno dos *smartphones* uma parte do seu ensino à distância. Na África do Sul, Botsuana, Ruanda, Zâmbia e em outros países africanos, alguns dos mais pobres do mundo, estabeleceram-se, com apoio da UNESCO, populares programas de ensino à distância com recurso a *smartphones*, ao mesmo tempo que as operadoras locais instalavam torres de dados em muitas das localidades, com acesso gratuito para a educação (Nichols, 2021).

A oportunidade perfeita

É conhecida a designação de “tempestade perfeita” para um fenómeno de grande violência que se gera pela conjugação de fenómenos parcelares, todos eles violentos, que decorrem em simultâneo e se reforçam na geração de efeitos devastadores. Quando, pelo contrário, várias circunstâncias muito favoráveis ocorrem em simultâneo, reforçando mutuamente os seus benefícios, estamos perante uma “oportunidade perfeita”. Apesar do efeito negativo que teve sobre a educação em Portugal, a pandemia, se a olharmos como um teste à plena carga do sistema educativo português, foi um fator importante no nascimento de uma oportunidade perfeita para a reforma do sistema.

O primeiro desses fatores foi a renovação da classe docente pela reforma de mais de metade dos seus efetivos. Como referido no relatório sobre o Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (Santos, 2019), prevê-se que até 2030 60% dos professores portugueses saiam do sistema, por

aposentação, e deixem os seus lugares livres para uma geração completamente nova. Nunca em Portugal houve uma oportunidade tão favorável para esvaziar o sistema e fazê-lo renascer com outra alma, à luz de novas estratégias. Que exemplos de novas estratégias poderíamos adiantar? O lançamento de um projeto mobilizador nacional que torne atraente e respeitada a carreira docente, para que possa atrair os melhores candidatos do país, que agite o ecossistema, implicando todos os atores da educação, que induza motivações e dinâmicas de inovação na classe docente, que rejuvenesça as práticas pedagógicas e que reconstrua a autoestima de uma classe que tem vindo a perdê-la desde o início do século. Seria desastroso que esta oportunidade fosse desperdiçada!

O segundo fator foi o diagnóstico das deficiências do sistema, que a pandemia facultou. Mesmo que os responsáveis políticos não tivessem querido fazê-lo, a pandemia impôs um diagnóstico ao sistema, à plena carga, que pôs a nu muitas deficiências. Que uso estamos a fazer dessas evidências? Que análise sistemática e profissional estamos a conduzir? Eis algumas questões que necessitam de urgente resposta: como superar a crescente falta de equidade nas escolas e na sociedade? Como criar uma geração mais autónoma e autodisciplinada? Como reforçar o caráter, iniciativa e resiliência das gerações mais jovens? Será que vamos ignorar estas questões, e dezenas de outras que a pandemia revelou, e regressar preguiçosamente às velhas práticas, mantendo as falhas do passado e arrastando as carcaças de soluções que ficou provado que não tinham futuro?

O terceiro fator é o sentido de mobilização e entreaajuda revelado por dezenas de milhares de professores portugueses durante o período de confinamento, que assumiu proporções inéditas nas redes sociais. Estaremos nós convencidos de que este fenómeno, único nos anais da educação em Portugal e em quase todo o mundo, se vai manter ao longo dos anos sem que nada seja feito para o acarinhar e incentivar? Talvez valha a pena recordar que o Relatório TALIS 2018 da OCDE (Schleicher, 2020) colocava a autonomia dos professores portugueses na posição mais baixa de todos os países da OCDE. Também vale a pena recordar um estudo recente da DECO (Gaspar & César, 2021) sobre a confiança dos portugueses nas instituições, onde o sistema de ensino público ocupa um destacado primeiro lugar, acima do Presidente da República, do exército, da polícia e do Sistema Nacional de Saúde. O que queremos nós que prevaleça? A “normalidade” da situação que o Relatório TALIS 2018 retrata? Ou a exceção do estudo da DECO?

O quarto fator é a disponibilidade de um financiamento maciço de centenas de milhões de euros, o Plano de Recuperação e Resiliência, para o lançamento de um projeto ambicioso e sustentável de educação projetado para o futuro. Como vamos assegurar essa recuperação e resiliência? Vamos perseguir o mito de uma transição digital milagrosa? Vamos despejar maciçamente computadores no sistema educativo, ignorando os problemas de funcionamento, manutenção e logística que irão criar em seu redor? Que transformações duradouras iremos observar daqui a cinco anos como resultado dessa operação? Pensando nos cidadãos do futuro, que a escola tem a missão de criar, vamos adestrá-los como uma geração de programadores de computadores e criadores de algoritmos, aprendizes de feiticeiros, sem cuidar de que adquiram a espessura cultural e os referenciais de valores que lhes permitam protegerem-se e proteger-nos das suas próprias criações (Hao, 2021)?

O quinto fator é a disponibilidade de *smartphones* com características e desempenho que permitam integrá-los de forma plena na cultura da educação. Quando no início do século começaram a surgir os primeiros telemóveis nas mãos dos alunos, a sua presença nas escolas tornou-os num fator de perturbação e conflito. A maioria das escolas passou, com toda a justificação, a proibi-los. Com a emergência dos *smartphones*, a UNESCO publicou, em 2013, um estudo que incentivava o seu uso na educação (Kraut, 2013). No entanto, as limitações de desempenho de que padeciam na altura não estimularam a sua adoção para utilizações pedagógicas. Hoje, com telemóveis de 6-8 GB / 128-256 GB, tela de 6,5 polegadas e custos de aquisição da ordem dos 100 euros, atingiu-se o ponto de viragem em que o potencial do telemóvel para a educação se alterou radicalmente. Esta vantagem só poderá aumentar nos próximos anos, dada a vitalidade do setor. Como é óbvio, nada garante que o telemóvel do futuro tenha o formato que hoje lhe conhecemos. No entanto, as leis sociais da inovação tecnológica garantem que, mesmo com formatos diferentes, esse telemóvel do futuro continuará a ser um instrumento portátil, de uso pessoal permanente, com as mesmas funcionalidades-chave e muitas outras que, entretanto, lhe serão acrescentadas.

O sexto fator é a obsolescência do modelo de organização curricular vigente, improvisado em 1974, a partir de referenciais que datavam de 1965, e que nunca foi revisto. Com a revisão do modelo de organização curricular, o próprio conceito de currículo teria de ser profundamente refundado, no sentido de abandonar as visões estáticas do passado e evoluir para as visões dinâmicas que caracterizam as realidades do século XXI (um colega brasileiro falava, há dias, no advento dos “currículos nómadas”).

Um roteiro para o futuro

A criação de um roteiro para o futuro exige um conjunto de medidas que se sobreponham e reforcem na construção desse futuro.

Uma primeira medida seria a criação de uma imagem de grande prestígio para a carreira docente, algo que deixou de existir em Portugal há décadas. Para o efeito, haveria que pôr em prática dinâmicas inovadoras de formação, qualificação e progressão na carreira e associar-lhes estratégias de imagem capazes de reconstruir o prestígio da classe e atrair os candidatos mais talentosos. Idealmente, os candidatos aos cursos de formação de professores deveriam satisfazer padrões de qualidade idênticos aos dos que hoje se destinam aos cursos mais procurados. Se a carreira docente, por falta de prestígio e atrativos, continuar a receber estudantes sem entusiasmo, com talento e ambição reduzidos, será difícil introduzir no sistema uma dinâmica de sucesso e um propósito firme de começar de novo e fazer o que ainda não foi feito.

Uma segunda medida seria dirigida para a incorporação cultural das tecnologias nas práticas curriculares, em moldes que reconhecessem e valorizassem a dimensão digital, conciliando-as com uma preparação cultural e interdisciplinar ampla e a criação de competências de largo espectro para o século XXI (e não apenas competências digitais). Para esse efeito, as abordagens curriculares e pedagógicas deveriam assumir uma integração cultural plena das tecnologias nas práticas do dia-a-dia, um processo que seria consolidado pela adoção do *smartphone* como instrumento pessoal universal para a literacia digital.

A terceira medida centrar-se-ia na formação dos professores para as pedagogias de nova geração. Seguiria modelos radicalmente distintos dos tradicionais, que a combinassem intimamente com a prática docente e com o desenvolvimento de uma cultura da educação para um mundo que, para o bem e para o mal, assenta no uso das tecnologias. Seria uma formação centrada no desenvolvimento de competências de largo espectro para as pedagogias de nova geração e para a gestão ágil das dialéticas individual *versus* coletivo, larga escala *versus* pequena escala, disciplinar *versus* multidisciplinar, continuidade entre sala, projeto, oficina e campo, conciliação entre presença e distância e articulação entre sincronismo e assincronismo. Combinaria várias modalidades de formação, incluindo MOOCs, redes sociais, comunidades de prática e autoestudo acompanhado.

A quarta e última medida, que se sobreporia e articularia com as anteriores, seria a qualificação e progressão dos professores através de um programa mobilizador nacional, idealmente suportado por entidades financiadoras de investigação e fundos europeus. Assentaria em parcerias entre unidades de investigação e comunidades escolares, em torno de projetos de “investigação-ação” e “investigação baseada em projetos” conduzidos por equipas mistas de investigadores académicos e professores das escolas. Superar-se-ia assim o atual absurdo de grande parte da investigação em educação em Portugal se localizar nas universidades, e não nas escolas, onde os problemas efetivamente se manifestam e podem ser estudados. Ligar-se-iam todos esses projetos através de uma sólida dinâmica de intercâmbio, sustentada por uma plataforma de colaboração e comunidades de prática, bem como pela programação de eventos nacionais e regionais, e retomar-se-iam as práticas, que tanto sucesso tiveram no passado, de os professores não-universitários portugueses, do pré-escolar ao secundário, publicarem e apresentarem os seus trabalhos nacional e internacionalmente. O programa seria avaliado, idealmente por uma entidade externa, como a OCDE, tendo em conta a sua contribuição para a mudança cultural do sistema, o enriquecimento sustentado das pedagogias e didáticas e a consolidação de práticas escolares inovadoras. O programa ofereceria, além disso, e acima de tudo, alternativas contextuais e autênticas para a formação de professores (hoje em dia quase confinadas a ações formatadas), oportunidades para mestrados e doutoramentos “no terreno” e ensejos genuínos para a avaliação dos professores numa perspetiva de carreira.

Conclusões

O essencial a reter deste balanço é que atravessamos uma oportunidade perfeita para estabelecermos nas escolas portuguesas da pós-pandemia uma transformação que as coloque finalmente no século XXI. Para levar a bom termo este propósito, podemos acionar um roteiro com quatro medidas: a construção de uma imagem de prestígio para a carreira docente em Portugal, a incorporação cultural das tecnologias nas práticas curriculares, a formação dos professores para as pedagogias de nova geração e a qualificação e progressão dos professores através de um programa nacional. Talvez nunca tenhamos tido, nem voltemos a ter, uma oportunidade tão favorável. Vamos deixar que essa oportunidade se perca, sabendo que o futuro está nas nossas mãos?

Referências bibliográficas

- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Figueiredo, A. D. (2015). Só os Paranoicos Sobrevivem. *Rua Larga*. Imprensa da Universidade de Coimbra, nº 42, pp. 65-66.
- Figueiredo, A. D. (2017). Que Competências para as Próximas Gerações? In Matos, A. T., Martins, G. d’O., Hanenberg, P. O *Futuro ao Nosso Alcance*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 325-333.
- Figueiredo, A. D. (2021). Que Educação para a Era Pós-COVID-19? Por uma transformação pedagógica. *Diversidades*, 58, 7–11. Direção Regional de Educação da Madeira.
- Gaspar, M., César, N. (2021). Confio, mas... *Proteste*, 438, pp.10-14.

- Hao, K.** (2021). *How Facebook got addicted to spreading misinformation*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2021/03/11/1020600/facebook-responsible-ai-misinformation/amp/>
- Kraut, R.** (2013). *Policy guidelines for mobile learning*. UNESCO.
- Ministério da Educação** (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI*. Ministério da Educação.
- Morin, E.** (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*. Le Seuil.
- Morin, E.** (2001). *Seven complex lessons in the education of the future*. UNESCO Publishing
- Nichols, M.** (Anfitrião). (2021, setembro 23). 060 Professor Moeketsi Letseka [Episódio de podcast audio]. Em *Leaders & Legends of Online Learning* <https://onlinelearninglegends.com/podcast/060-professor-moeketsi-letseka/>
- Roy, A.** (2020, April 3). The pandemic is a portal. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>
- Santos, M. E.** (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Schleicher, A.** (2020). *TALIS 2018 Insights and Interpretations* (p. 73). OECD.
- Silverman, J.** (2021). The Sad Implosion of Google's Ethical A.I. *The New Republic*. <https://newrepublic.com/article/161629/sad-implosion-googles-ethical-ai>

4

Brincar e ser ativo na escola em tempos de pandemia

Carlos Neto¹

1. Introdução

A descentralização política do sistema educativo é um assunto importante no futuro da organização e do funcionamento das escolas. Mas também se torna fundamental a descentralização e a autonomia do processo educativo em cada instituição escolar a partir da intervenção dos Agrupamentos, Diretores Escolares e Municípios, através da criação de projetos pedagógicos com maior participação, governância integrada, aprendizagem ativa e maior equilíbrio entre atividades formais e informais. Educar para o futuro começa hoje e com a urgência possível de preparar crianças e jovens para um mundo novo incerto, imprevisível e desconhecido. É uma tarefa gigantesca, mas muito interessante e desafiadora para escola, família e comunidade. Lidar com esta incerteza e complexidade, exige uma inovação do sistema educativo, através de uma escola ativa, participativa, colaborativa, em que todos são ouvidos a exprimir as suas ideias e convidados a trabalhar de forma coletiva, de forma crítica e reflexiva.

Uma das questões mais urgentes coloca-se sobre a maneira de pensar o tempo e espaço de crianças e jovens no contexto educativo. As crianças necessitam de brincar e de serem ativas. O tempo perdido na infância é irrecuperável. A infância só se vive uma vez. Devemos ter mais atenção sobre o conceito de tempo estruturado e tempo livre no espaço escolar e os seus modelos de organização. Formalizamos e confundimos muitas vezes uma “Escola a Tempo Inteiro” com uma “Educação a Tempo Inteiro”. O uso de tempo e espaço para as crianças brincarem e serem ativas está demasiadamente dependente de os pais terem disponibilidade (não apressados) para estarem com os filhos, devido a uma falta de harmonização entre o tempo de trabalho e as atividades e agendas demasiado estruturadas existentes na escola e em atividades extracurriculares. Seria aconselhável iniciar uma negociação séria e responsável ao nível da concertação social para permitir a tomada de decisões ousadas sobre o tempo de trabalho, escolar e familiar, para esbater as assimetrias que existem sobre o conceito de qualidade de vida de crianças e jovens nos países da União Europeia.

Muitas crianças não têm tempo de ter tempo livre para serem crianças e viverem a infância de forma plena. Em muitos casos são crianças sem infância porque estão prisioneiras do tempo dos adultos e por não desfrutarem tempo livre em casa, na escola, na rua e na natureza. Neste caso, o que se passa é um aumento preocupante de sedentarismo e iliteracia motora e lúdica, com todas as consequências para a saúde física, mental, emocional e social.

¹ Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

O comportamento de brincar e ser ativo no desenvolvimento da criança, principalmente na primeira década de vida humana, tem imensas vantagens em termos de capacidade de adaptação e criatividade. Brincar é treinar para o incerto e inesperado. É um comportamento motivado intrinsecamente, permitindo o desenvolvimento da regulação emocional, cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, autoconfiança, relação social e competências motoras e cognitivas. O corpo em movimento e a brincar é o arquiteto do cérebro. Mentes equilibradas e ativas implicam corpos ativos, mediação por emoções e afetos. Para que tal seja possível, é necessário tempo e adultos emocionalmente disponíveis (não apressados) para ouvirem as crianças sobre muitas coisas que elas têm para nos revelar sobre as suas vidas, motivações, imaginários e representações. O brincar vem de dentro, brotando imaginação e fantasia como um tempo próprio de ser criança. Brincar é aprender. Por conveniência adulta, este tipo de comportamento é por vezes silenciado, bloqueado e maltratado, por ser considerado perda de tempo, não produtivo e secundário. O comportamento de brincar e ser ativo é um direito fundamental na infância. Forças poderosas se levantam para ter crianças agitadas ou adormecidas com necessidades de dependência de medicação e tecnologias. É urgente acordar para perceber a manipulação subtil exercida sobre a forma como a existência da infância é comercializada e silenciada. O futuro não pode permitir que esta geração que está agora a crescer e a viver os seus primeiros anos de experiência, num mundo recheado de incerteza e complexidade, possa ficar amputada de direitos fundamentais, como um desenvolvimento saudável e a confiança num mundo novo mais solidário. É necessário libertar as crianças do aprisionamento a que têm estado sujeitas nas últimas décadas, para viverem a sua infância de forma plena (Neto, 2020). A infância só se vive uma vez e não é repetível. Trata-se de nos questionarmos se as crianças têm tempo disponível dos adultos para terem tempo e espaço para serem crianças. De facto, observa-se um aprisionamento progressivo na sua liberdade de ser, existir e terem oportunidades de crescerem saudáveis nos contextos de vida quotidiana na família, escola, cidade (rua) e em conexão com a natureza. O tempo de ser criança foi invadido por uma “ditadura” de agendas de atividades organizadas e estruturadas, devido a uma organização e gestão do tempo, dependentes da forma e modelo de organização do trabalho dos pais, do tempo que passam na escola (mais escolas paralelas) e tempo disponível para estar em família. O declínio do jogo e da atividade física nas últimas quatro décadas está a provocar o aparecimento de taxas de iliteracia motora e problemas preocupantes de saúde física e mental. Esta situação foi agravada com o aparecimento da atual pandemia. Antes do confinamento já as crianças estavam confinadas. A escola foi para casa através de um ensino remoto, e em muitos casos causando grandes assimetrias e desigualdades em muitas famílias. O trabalho educativo e a capacidade de adaptação dos professores foram notáveis, mas este ensino remoto nas primeiras idades não funciona. As linguagens do corpo foram progressivamente limitadas através do distanciamento obrigatório, da ausência do contacto físico, do toque, do abraço, da expressão gestual e facial, da existência de bolhas, de medo da relação entre os corpos, etc., provocando uma adaptação a situações novas de vida. O debate sobre os efeitos – entre ausência de atividade física e aumento do tempo face aos ecrãs lúdicos – na vida das crianças e dos jovens é um tema da maior importância no desenvolvimento humano (Desmurget, 2021).

As crianças sentem este drama existencial através de uma vivência de tempos diferentes e estranhos, acumulando um sofrimento muitas vezes não visível (oculto) que se poderá manifestar mais tarde com consequências ainda desconhecidas.

2. O impacto da pandemia na vida quotidiana de crianças e jovens em casa, na escola e na comunidade

Dos estudos e observações efetuados no contacto pedagógico com crianças em contexto pandémico, podemos concluir o seguinte:

1 – *Aumento de comportamentos sedentários (iliteracia motora)*, excesso de peso e em alguns casos o aparecimento de obesidade, regressão de muitas habilidades motoras e energias vitais descontroladas (agitação motora). Esta situação, muito preocupante, é resultado da diminuição de tempo para brincarem e serem ativas em casa (sentadas face ao ecrã lúdico e em ensino remoto), na escola (sentadas na sala de aula, reduzidos intervalos, bolhas de circulação e tempo reduzido de recreio escolar – espaços exteriores), na rua e ao ar livre (falta adequada de experiências e vivências do corpo em movimento com o espaço construído e natural). Em muitos casos, os espaços de jogo e recreio municipais (parques infantis) foram encerrados. Muitas atividades desportivas e artísticas para crianças passaram a ter agendas fechadas (cerca de 200 mil crianças e jovens), provocando desmotivação, abandono e perdas de competências motoras básicas;

2 – *Aparecimento de comportamentos de solidão e falta de autoestima*, provocados pela diminuição de tempo e espaço para brincadeiras ativas entre as crianças, abandono de situações de confronto com o risco (dinâmicas desafiantes do corpo) em diversos contextos, principalmente com a natureza, e abruta perda de direitos, além de restrições de contacto físico e relacionamento social. A domesticação e normalização do comportamento motor infantil é uma das grandes consequências do estado de emergência e do confinamento, através de regras impostas a um corpo que se

pretendeu sentado, quieto e calado. A sedução pela cultura digital fez diminuir consideravelmente as atividades de brincar e ser ativo de forma livre;

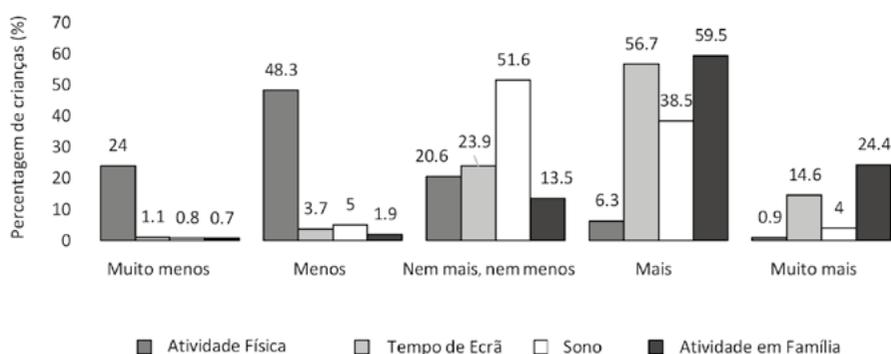
3 – *Instalação de uma pandemia do medo na cultura corporal e mental* e consequente aparecimento de comportamentos de ansiedade, angústia e inquietação emocional. A pandemia do medo é, em certas circunstâncias, pior que o vírus na vida quotidiana das crianças. Verifica-se uma retração das iniciativas de atividade de jogo e motricidade espontâneas e organizadas, devido a um envolvimento tóxico de exposição a informações repetitivas e obsessivas sobre a evolução da situação em que vivemos. Será muito importante falar com as crianças e “espantar” os medos, atenuar comportamentos de *stress* e sofrimento existencial;

4 – *Falta de socialização*, por não poderem estar com os amigos, tendo sido separadas, afastadas, para longe de quem se gosta. As crianças sentem falta de receber amigos, ir a festas, visitar familiares, e ter mobilidade autónoma para se deslocarem de forma livre entre casa-escola-comunidade. O corpo em movimento das crianças sofreu grandes restrições em brincadeiras e atividades motoras de forma coletiva ou de grupo. Esta falta de convivência na comunicação verbal, lúdica e motora coloca-se como uma devastadora regressão no desenvolvimento infantojuvenil em termos de bem-estar físico, emocional e social.

Alguns estudos de investigação realizados na Faculdade de Motricidade Humana vieram confirmar as constatações enunciadas anteriormente, em particular, as centradas na forma como as rotinas das crianças foram afetadas, principalmente no que concerne à atividade física (AF) e ao tempo sedentário. No primeiro estudo realizado (Pombo *et al.*, 2020), obtiveram-se respostas relativas a 2159 crianças, em que foi relatado que o tempo diário que cada criança estaria envolvida em atividades diferentes. Os principais resultados (ver Figuras 1 e 2) sugerem que:

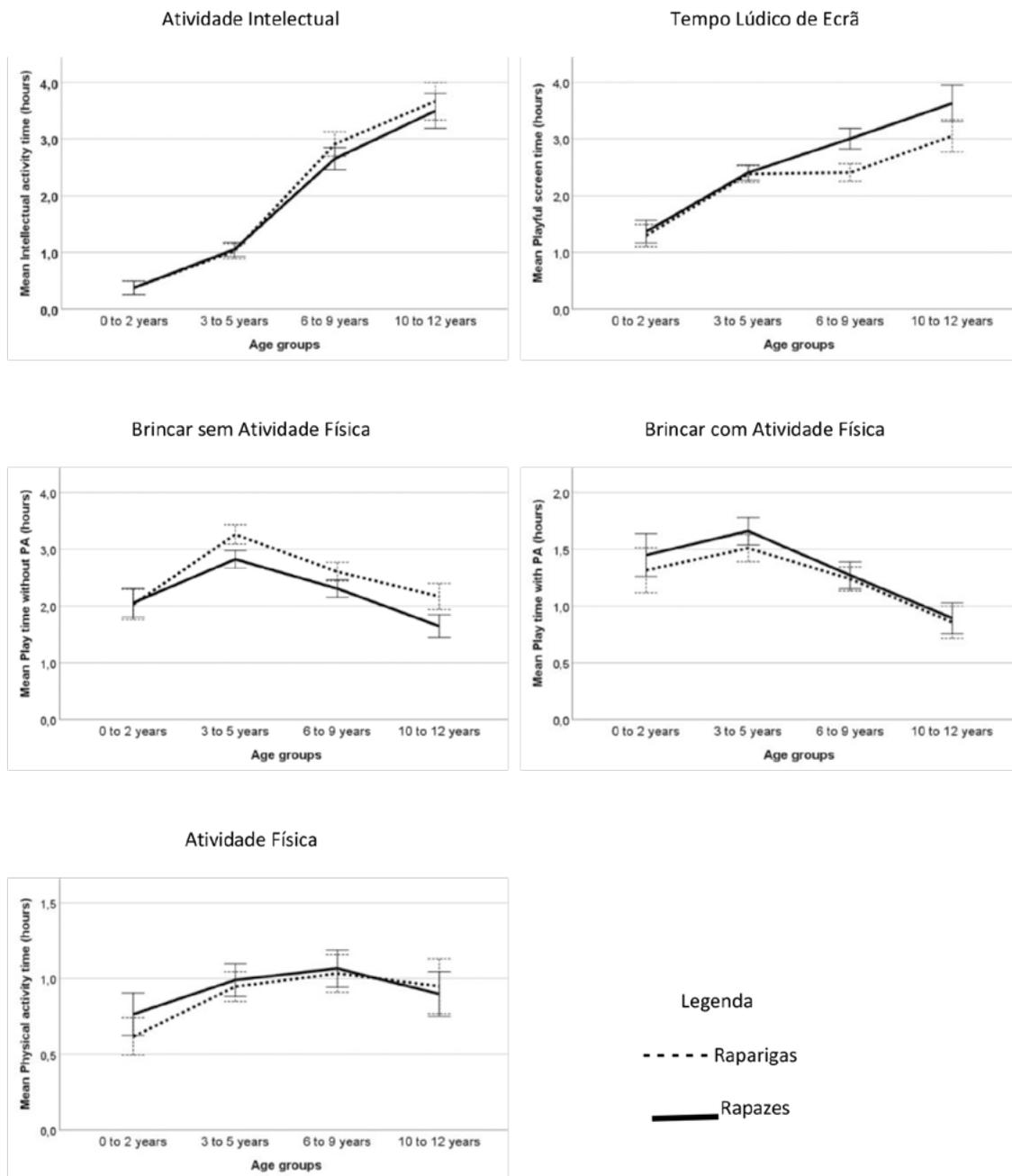
- a) houve um decréscimo na AF das crianças (72,3%); um aumento no tempo de ecrã (71,3%);
- b) as únicas diferenças entre sexos foram apenas encontradas no tempo lúdico de ecrã (rapazes > raparigas) e brincar sem movimento (raparigas > rapazes);
- c) os aumentos de tempo sedentário e a diminuição da AF total são mais evidentes à medida que a idade aumenta.

Figura 1. Alterações no tempo que as crianças passam em diferentes atividades durante o confinamento social quando comparado ao tempo escolar (relatado pelos pais)



Fonte: Pombo *et al.*, 2021b

Figura 2. Tempo médio (horas) passado pelas crianças em diferentes atividades durante o confinamento social (relato parental) de acordo com o sexo e o grupo etário



Nota: As barras de erro representam 95% IC.

Fonte: Pombo *et al.*, 2021b

No segundo artigo do trabalho (Neto, 2020), tentámos perceber quais os fatores que mais influenciavam os resultados anteriores e verificámos que:

- a) não houve diferenças na % de atividade física em nenhum dos grupos etários;
- b) crianças com espaço ao ar livre e que tinham outras crianças em casa eram significativamente mais ativas;
- c) crianças de famílias com os pais em teletrabalho apresentaram níveis mais baixos de % de AF;
- d) ser mais novo, ter um grande espaço ao ar livre, ter outras crianças na casa e ter pelo menos um adulto livre de teletrabalho foram preditores positivos da % de atividade física.

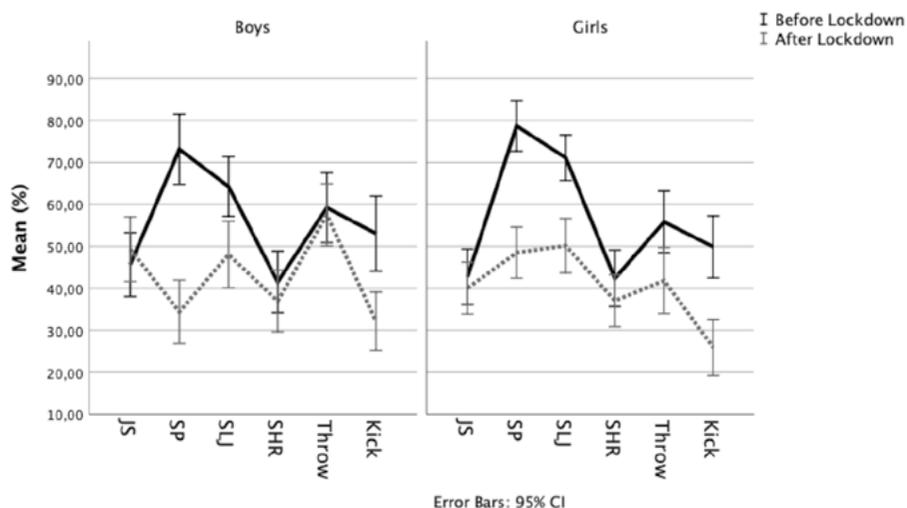
Por último (Pombo *et al.*, 2021a), tentou-se perceber o impacto real da pandemia na competência motora das crianças.

Entenda-se por competência motora a capacidade de a pessoa ser proficiente numa ampla gama de habilidades: locomotoras, de estabilidade e de manipulação. Esta proficiência está relacionada com desenvolvimento e desempenho do movimento humano numa gama de habilidades de movimento fundamentais (por exemplo, lançar, receber, correr, etc.) e molda a base para o desenvolvimento de sequências de movimentos mais especializadas, que podem levar à prática de atividade física ao longo da vida. Tínhamos já dados recolhidos previamente ao confinamento e repetimos as medições em outubro de 2020. Neste estudo, utilizámos dados relativos a 114 crianças do primeiro ciclo, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos.

Principais resultados:

- houve uma tendência clara de diminuição dos níveis de competência motora das crianças;
- os resultados após o confinamento foram sempre significativamente inferiores aos resultados pré-confinamento, tanto nos testes (exceto salto lateral), como nos três componentes da competência motora (locomotor, estabilização e manipulativo), como no valor total de competência motora;
- a pontuação global de competência motora das crianças diminuiu, em média, 13 pontos nos rapazes e 16 pontos nas raparigas (ver Figura 3).

Figura 3. Médias de Competência Motora antes e depois do confinamento



Nota: JS – Saltos Laterais; SP – Plataformas; SLJ – Salto Longitudinal; SHR – Shuttle run; Throw – Arremesso; Kick - Pontapear.

Fonte: Pombo *et al.*, 2021a

A relação entre atividades muito organizadas e não formais encontra-se muito desequilibrada nos quotidianos de vida de crianças e jovens. É urgente redescobrir mais tempo e espaço para aumentar a cultura lúdica e motora entre pais e filhos em contexto familiar, de rua e no contato com os espaços naturais. Devolver esse tempo de vivências na infância pode melhorar significativamente a vinculação afetiva e as competências motoras, cognitivas e sociais.

Necessitamos de crianças com mais autonomia, liberdade de ação, curiosidade, em relação com o risco e sem superproteção e medo exagerado por parte dos adultos.

Propostas de atividades físicas e lúdicas deverão ser organizadas em conjunto (pais e filhos) em função do tempo disponível e das características do espaço disponível dentro de casa e lá fora, perto da habitação, para manter para todos um estilo de vida ativo e saudável.

Em síntese, em tempos de pandemia deveríamos olhar para os interesses das crianças e dos jovens de modo a que tenham tempo e espaço para brincar e serem ativos, adquirir uma literacia motora e lúdica consistente, terem mais oportunidades de correrem riscos, deixarem de estar muito tempo sentados, aliviar agendas muito estruturadas, suavizar os comportamentos de superproteção e medo parental, permitir mais mobilidade e autonomia, aprender a vivenciar

mais o contacto com a natureza e, finalmente, tornar as crianças e as famílias mais ativas com os filhos para obterem mais qualidade de vida.

3. Uma escola para o futuro num mundo em mudança

A escola é um local historicamente comprovado para a preparação de cidadãos capazes de enfrentar mudanças que ocorrem na sociedade. A definição de modelos organizacionais e de funcionamento dos sistemas educativos deve obedecer a alterações e atualizações que decorrem de forma permanente no tecido social, cultural, económico, tecnológico e científico (Cosme *et al.*, 2021).

A sociedade atual encontra-se exausta, cansada e no limite, observa-se na atualidade um grande sentimento sobre a necessidade de mudar o funcionamento do contexto escolar, resolver problemas de saúde pública suscitados pelo aparecimento de várias pandemias (aumento de sedentarismo e inatividade física, desordens mentais, número de horas que passamos sentados, cultura digital, etc.) e estabilizar o equilíbrio entre as assimetrias existentes nas economias mundiais. Um duplo desafio e ao mesmo tempo complementar, visando a sociedade do futuro, implica a tomada de consciência da preservação da natureza e os efeitos provocados por uma nova era baseada na inteligência artificial. Precisamos com urgência de desenvolver uma visão ecológica e sustentável da vida humana nos meios rurais e urbanos e em sintonia com a preservação da natureza. É urgente criar uma cultura de sustentabilidade entre a emergência climática e ecológica e repensar, redesenhar e transformar o território das cidades, das escolas e das famílias para ser possível a criação de um novo conceito de qualidade de vida para todos.

Num mundo em grande mudança, precisamos de repensar uma nova escola para um futuro que se afigura cheio de desafios, mas também de oportunidades. É possível identificar três grandes transições a que precisamos de estar atentos:

- 1 – Transição digital, que contribuirá para uma nova realidade tecnológica da digitalização, automação e outras transformações ainda desconhecidas;
- 2 – Transição verde, com o objetivo de desenvolver uma dimensão de cariz ecológico, ambiental e climático;
- 3 – Transição educacional, com a ambição de equacionar um novo paradigma para o sistema educativo, baseado numa visão participativa, centrada na curiosidade, adaptação, criatividade, comunicação e saber pensar.

Pretende-se poder criar uma rede educativa integral que fomente a existência de padrões naturais de vida, uma biosfera, pessoas e economias saudáveis e fazer emergir formação educacional e pensamento científico, baseados em princípios éticos e ecológicos. Pretende-se, com esta perspetiva, fomentar dinâmicas de prosperidade, sustentabilidade e resiliência na formação dos cidadãos, baseadas em novas dinâmicas de planeamento, formas de ação, aprendizagem e alterar os campos de ação.

A empregabilidade do futuro implica a construção de uma escola atenta ao reconhecimento da crise global sistémica que estamos a viver e assegurar um espírito de trabalho em comunidade (aprendizagem em grupo), fomentar estratégias integradas, implementar uma gestão holística dos conhecimentos (saberes e tomadas de decisão) e perseguindo a construção de um novo conceito de qualidade de vida. Transformar a escola do presente implicará funcionar com projetos multidisciplinares, promover a aquisição de conhecimentos e saberes em ação centrados em pessoas e na relação com o ecossistema, de forma cooperativa e olhando o futuro de forma global.

Precisamos de devolver a rua às crianças, o acesso a espaços da natureza, parques lúdicos, florestas e espaços escolares no exterior, para permitir mais mobilidade e participação das crianças nas políticas públicas. Devemos iniciar em larga escala uma estratégia de participação comunitária, mobilizando a consciência das famílias e da escola, para permitir que as crianças tenham tempo e espaço e tempo para brincarem e serem ativos e terem saúde física, emocional, espiritual, mental e social.

4. Aprende-se com o corpo todo

O desenvolvimento humano é um fenómeno complexo de identificar e descrever considerando a quantidade de fatores internos (endógenos) e externos (exógenos). Somos o animal com a infância mais longa, considerando o tempo que precisamos de crescimento, maturação e aquisição de habilidades motoras, linguísticas, cognitivas, emocionais e sociais, compatíveis com a nossa originalidade evolutiva (seres bípedes) e sua diversidade geográfica, ambiental, social e cultural. Essa evolução confere ao nosso corpo uma capacidade invulgar de se mover no espaço e no tempo e de preparar as estruturas do nosso cérebro através de dinâmicas emocionais e afetivas que lhe conferem uma particularidade única entre todas as espécies de animais.

Vivemos numa sociedade em que os adultos vivem a correr no seu quotidiano, sem existir consciência de que as crianças têm uma perceção temporal diferente de viver e de acordo com as suas características individuais. As crianças não se desenvolvem à pressa e em continuidades de urgência das necessidades e vontades dos adultos. Tempo para ser criança implica experimentar e testar o seu corpo como identidade primeira e em seguida o mundo complexo que a envolve. A maturidade morfológica, orgânica, sensorial, perceptiva, cognitiva e motora necessita de muito tempo para atingir níveis adequados de adaptação e regulação interna para serem eficientes no controlo postural, capacidade de locomoção e preensão, linguística, lógica e expressiva. Não interessa apressar aquisições que estão marcadas pelo tempo filogenético e ontogenético. Antes de a criança manifestar as suas tendências (talentos) não interessa estar a impor lógicas adultas para a formatar e domesticar a um plano previamente estabelecido e semelhante para todos. Ser criança vive-se em situações incertas e inesperadas, para progredir com a segurança (proximidade) desejada e enfrentar por tentativa e erro a aprendizagem autodeterminada no seu progresso e confronto com o mundo exterior (distância). Este vaivém entre dar proximidade (segurança, afeto e alimento) e distância (autonomia, descoberta e risco) será a referência fundamental no processo de aprendizagem infantil. Ensinar é distanciar. Esta relação entre segurança e independência é conquistada pela experiência do brincar livre ou por atividades pedagogicamente sugeridas por contextos desafiantes, com o seu próprio corpo, os objetos e os outros. Ser criança é apropriar-se do seu próprio tempo sem impertinentes restrições de atividades demasiado estruturadas, conduzidas e planeadas.

Corpos ativos dão cérebros ativos através da modelação de emoções, afetos e sentimentos. Na escola não entra só o cérebro. Nada fica à porta da escola. Entra o corpo todo para ser seduzido a aprender de forma ativa e participativa em atividades formais ou informais. O movimento humano é o grande arquiteto do cérebro. Crianças que apresentam um perfil de jogo de atividade física regular, sistemático e intencional são normalmente portadoras de uma boa competência motora, cognitiva, emocional e social. Aprender a mexer e escutar o corpo dá saúde física e mental. O conhecimento do mundo e a apropriação das qualidades do mesmo dá-se através do corpo, do movimento e do imaginário. O aumento progressivo do repertório motor e social das crianças reflete a construção interna de um aparelho psíquico mais unificado e coeso. O corpo não deveria frequentar a escola para ser enquadrado num ambiente de aprendizagem em que está sentado, quieto e calado durante horas e com currículos intensos e extensos. Não se pode ter a ideia de que se pode aprender de forma significativa através de uma mente ativa num corpo passivo. Aprende-se com o corpo todo. O corpo é só um. Tudo está ligado a tudo, nada está separado de nada. Aprender a correr, saltar, lutar, trepar, dançar, nadar, pintar, desenhar, representar personagens, etc. tem a mesma importância pedagógica que o aprender a ler, escrever e contar.

A ideia de escola e família apenas concentradas nos resultados académicos (cérebro) dos filhos (alunos) é um erro histórico que se poderá vir a pagar muito caro em termos de saúde pública a curto, médio e longo prazo. A melhor receita (medicamento comprovado) para termos crianças saudáveis é dar-lhes oportunidade de brincarem e serem ativas no processo de aprendizagem escolar. Sentá-las muito tempo seguido terá consequências inevitáveis no seu desenvolvimento pessoal e coletivo. O excesso de agitação motora e de falta de capacidade de atenção poderá ser uma consequência de níveis de atividade física insuficientes e da ausência de confronto do corpo com situações de superação de si próprio e com os outros. Outras morbilidades (excesso de peso, obesidade, analfabetismo motor, diabetes, etc.) e desordens mentais (ansiedade, depressão, hiperatividade e *deficit* de atenção, etc.) são uma consequência de falta de tempo para ter um corpo ativo em diversos contextos de vida. A criança tem direito a ser ativa e brincar na escola e em casa, na rua e na cidade, para ganhar amplitude na sua cultura motora, suficiente para ser autónoma e saber tomar decisões adequadas a cada situação (resolução de problemas). A consciência da existência na escola de um modelo conservador, que valoriza saberes centrados nas aprendizagens consideradas socialmente úteis, terá urgentemente de ser alterada para um novo paradigma de ensino-aprendizagem que valorize a aquisição de conhecimentos e competências centradas numa perspetiva de trabalho ativo e cooperativo, comunicacional, aquisição de um saber crítico e capacidade de resolução de problemas complexos. Considera-se fundamental iniciar, no contexto educativo, uma formação escolar de crianças e jovens com grande capacidade adaptativa e criativa. Capacidade de observação, exploração, descoberta e apreensão das aprendizagens escolares deveriam passar a ser realizadas através de experiências multidisciplinares (projetos, problemas, etc.) e de forma dinâmica e ecológica (pesquisa através de um corpo ativo e em situações naturalistas ou laboratoriais). O mundo mudou e a escola necessita de mudar também. Crianças muito quietas ou agitadas são o resultado de uma sociedade que tem vindo a aprisionar a infância a lógicas de controlo das suas energias para níveis compatíveis com o tempo e as regras definidas por conveniência adulta. Esta manipulação subtil, exercida por vezes sem consciência adulta na escola, em casa e na comunidade, está a colocar em causa a saúde física e mental das crianças. Será conveniente despertar as nossas atitudes e comportamentos para dinâmicas mais ativas nas primeiras idades, para garantir desde cedo a criação de estilos ativos de vida que terão bons resultados em idades posteriores.

Observa-se atualmente, numa grande parte das crianças a frequentar a escola, uma taxa elevada de sedentarismo e inatividade física (iliteracia motora), consequência de falta de experiências do corpo em confronto com o risco, excessiva proteção e medo parental (que desprotege as crianças), falta de autonomia de mobilidade, diminuição do contato com a natureza e deficiente existência de políticas públicas na promoção de cidades verdes e ativas.

Pode constatar-se uma diminuição da intensidade de esforço, desajustamentos posturais e em situações de equilíbrio, perturbações na coordenação motora fina e global (competência motora), fraca perceção espacial e temporal, baixo nível

de autoestima e autoconfiança, diminuição do contacto físico e social e ausência de prazer em mexer o corpo, aliada a dificuldade de tomar decisões (em situações de movimento individual e coletivo).

Sem risco não existe nem teria existido evolução na humanidade. Todos os animais correm riscos no seu desenvolvimento e em especial quando são jovens. O confronto com o risco (físico, emocional, cognitivo e social) é um comportamento ancestral com um grande significado biológico e cultural. As grandes adaptações e conquistas da humanidade não estiveram isentas de situações de risco. O próprio desenvolvimento da criança realiza-se numa situação permanente de confronto com dinâmicas de superação individual e com o ambiente. A conquista de ficar de pé implica cair muita vez. Todas as crianças (e adultos) têm de cair imensas vezes para se equilibrarem e poderem caminhar. O risco é uma prova de conquistar e dar valor à existência. O risco é a melhor forma de conquistar segurança e o melhor caminho para evitar o acidente. O confronto do corpo em situações de risco físico ou simbólico suposto (não real) é uma prova de conquistar prazer e transcendência e passar portas para outras realidades mais sofisticadas de conquistas e aventuras. O medo e a frustração são inerentes a situações de risco que são, na maior parte das situações, ultrapassadas pelas crianças. A educação do risco deveria ser um dos objetivos mais importantes a promover na escola, no espaço construído e natural. O que acontece com frequência é uma sociedade, uma família e uma escola adversas ao risco. Os adultos não confiam na segurança das crianças, que têm habitualmente uma grande capacidade de leitura e de controlo, para distinguirem situações de risco suposto e risco real. A existência de superproteção, insegurança e medo exagerado dos adultos, quando as crianças se encontram em situações de risco, é um convite para as tornar imaturas, inseguras, vulneráveis e para a criação de sentimentos de incapacidade de resolver problemas e lidar com situações complexas. Este atentado à dignidade dos direitos de as crianças poderem brincar e serem ativas em situações arriscadas fez a escola criar uma pesada herança no desenvolvimento do sedentarismo e da iliteracia motora na infância. Numa escola a tempo inteiro, em que crianças e muitos jovens passam uma grande parte do tempo da sua vida quotidiana, era suposta a existência de maior equilíbrio entre atividades formais e informais. O corpo em movimento deveria ser uma referência fundamental no funcionamento da escola (Pombo *et al.*, 2021a), proporcionando as possibilidades de conhecer a complexidade de si e do mundo que o rodeia, de despertar desejos ancestrais (perseguição, luta, superação, evasão, suspensão da realidade, etc.), desenvolver a curiosidade (exploração e descoberta), autonomia e participação (conhecer-se e dar-se a conhecer), libertar-se dos medos (crenças, topofobias, etc.), busca de prazer (sentido da vida, da existência) e procurar a conquista de um estilo de vida saudável num mundo em grande mudança (equilíbrio entre uma cultura corporal ativa e natural e uma cultura digital).

Uma grande quantidade de crianças não gosta da escola, porque lá elas não têm desafios. O corpo em movimento e em situações de risco físico e social está esquecido na escola, algo recentemente agravado com a situação pandémica (falta de contacto físico, bolhas, sem intervalos, etc.). É urgente restaurar o corpo das crianças no meio escolar oferecendo situações de desafio em espaços interiores e exteriores. As crianças necessitam com urgência de reparar as suas energias vitais, habilidades e perícias corporais e ter mais convivência social entre amigos.

5. O espaço exterior da escola (recreio) também faz parte do projeto educativo

O nosso corpo tem limites na sua sobrevivência e necessita desde muito cedo de se referenciar no espaço (imaginário, sensorial, perceptivo, representativo, emocional e corporal). Em primeiro lugar o espaço de dentro (sensações internas), seguido do espaço periférico (proprioceptivo) e depois o espaço exterior natural e construído (físico e social). Este conhecimento de saber lidar com o seu corpo em movimento no espaço implica reconhecer contrastes: de direção, perto-longe, alto-baixo, grande-pequeno, dentro-fora, devagar-depressa, eu próprio e os outros, etc. A criança aprende a ler, escrever e contar, quando tem oportunidade de brincar em espaços de forma livre, para se apropriar de experiências no espaço topológico (propriedades físicas e psicológicas) onde estabelece as primeiras relações de espacialização e comunicação com o seu corpo e constrói a geometria do pensamento. O conhecimento e domínio do espaço de ação é a primeira e verdadeira escola de aprendizagem de conhecimentos complexos que não são ensinados pelos adultos. Mais tarde (evolução da maturidade cognitiva, motora, emocional e social) os adultos terão oportunidade de explorar e aperfeiçoar o que ela já conhece.

De forma geral, todas as crianças e os jovens guardam boas recordações e representações mentais do espaço das escolas que frequentaram no seu percurso educativo (experiências formais e não formais, as dinâmicas de grupo com os amigos, relação com os adultos, percepção e representação do espaço físico, jogos e aventuras em espaço natural e construído, a vivência de margens de risco e segurança e vivência de situações arriscadas, as percepções subjetivas do corpo em ação, dos espaços e paisagens arquitetónicas das escolas, etc.). Estas experiências, vividas nos espaços escolares por crianças e jovens, constituem-se como uma memória que permanece para sempre como uma identidade de lugares (vivência do tempo), pessoas (professores e amigos), formas de mobilidade do corpo (casa-rua-escola) e identificação de espaços imaginários, corpos ativos e aventuras inesquecíveis.

Um dos objetivos fundamentais na mudança dos espaços exteriores das escolas nas primeiras idades devia centrar-se na criação de ambientes verdes confortáveis, alteração de espaços estandardizados (cimento e plástico) para espaços mais naturais e humanizados (terra, água, areia, troncos, árvores, paus, pedras, etc.), permitindo que as experiências de aprendizagem

das crianças possam ser enquadradas nos projetos educativos de cada escola. O espaço exterior da escola (recreio) não é terra de ninguém. É um espaço educativo como o espaço interior (sala de aula). Este direito a um espaço de ação de qualidade não é compatível com um “design” formatado e obsessivamente adulto (espaço alcatifado!!!). Os espaços para brincar e aprender devem possibilitar aprendizagens diversivas e recheadas de referências físicas, simbólicas e sociais. Em educação, principalmente nos primeiros níveis de escolaridade, as referências de sala de aula e recreio deveriam desaparecer do vocabulário educativo e serem substituídas por espaços interiores e exteriores, onde as crianças pudessem circular em liberdade de ação para fazerem as suas experiências e descobertas (aprendizagem). Apesar de não existirem critérios científicos consistentes quanto à definição de tempos de intervalo escolar (*recess*) nos diversos níveis de escolaridade, este tempo informal, passado nos espaços exteriores (recreio), tem vindo a demonstrar muitas vantagens quanto aos efeitos positivos nas aprendizagens escolares (desenvolvimento de competências motoras, sociais e executivas, capacidade de concentração e de atenção, resolução de problemas, capacidade adaptativa e criativa, etc.). Os espaços exteriores das escolas constituem para a generalidade das crianças e dos jovens, um momento de libertação de energias vitais, desenvolvimento de autonomia e cooperação espontânea com os seus pares, oportunidade de brincar livre e ser ativo e conquista de autonomia. O que é necessário garantir são oportunidades de brincar livre (jogo de atividade física, jogo simbólico e social), criando contextos de qualidade que permitam experiências desafiantes, inabituais, diversificadas e interativas, e de preferência em espaços naturais e com materiais ou objetos soltos (*loose parts*). Interessa que os espaços de jogo sejam também confortáveis (verdes) e recheados de “*affordances*” (aquilo que o envolvimento suscita ao animal para fazer...) motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Em níveis de escolaridade mais avançados, os espaços escolares no exterior deveriam ser melhorados para além dos espaços desportivos tradicionais, com oportunidades de aventuras mais ecológicas e desafiantes como “*slides*”, paredes de escalada, zonas para atividades de descoberta e contemplação da natureza, contextos de aprendizagens de sala de aula ao ar livre, etc.

A reconfiguração dos espaços exteriores escolares deveria ter presente alguns critérios na sua estrutura (*design*) e funcionamento educativo:

1 – **Valor de Bem-Estar:** o que o espaço convida a sentir através de estados de satisfação e prazer na exploração, descoberta do espaço físico, aprendizagem de coisas simples e de um corpo ativo nas relações entre pares;

2 – **Valor Lúdico:** o que o espaço convida a fazer, pensar e imaginar, suscitando possibilidades de ação (*affordances*) no âmbito do jogo de atividade física, jogo simbólico e jogo social. Também os contextos mais estruturados, do ponto de vista de aprendizagens escolares, realizados nos espaços exteriores, deveriam apresentar condições confortáveis e desafiantes do prazer de aprender em trabalho colaborativo e de acordo com os objetivos do projeto educativo da escola;

3 – **Valor de Uso:** o que o espaço permite de motivação e frequência de utilização. Se os espaços exteriores das escolas forem equacionados com uma riqueza ambiental (zonas verdes, vegetação abundante, espaços temáticos, espaços de circulação, superfícies naturais, etc.), ficam garantidas mais possibilidades de serem frequentados de forma regular de um ponto de vista pedagógico e não só na visão tradicional de “espaços de recreio”.

4 – **Valor de Aprendizagem:** o que o espaço possibilita descobrir, explorar e aprender. As possibilidades e condições de aprendizagem nos espaços exteriores escolares dependem da qualidade experiencial existente do espaço de ação através das suas propriedades físicas, simbólicas, sensoriais, percetivas e motoras.

5 – **Valor de Risco:** o que o espaço permite de desafio motor, emocional, mental e social. As crianças na escola gostam de aprender perante o confronto em situações inabituais e interessantes, em função do seu nível de desenvolvimento, e que apresentem riscos em diversas dimensões para se poderem superar e adaptar a níveis mais complexos de aprendizagem.

O *design* dos espaços exteriores das escolas deveria ser mais desafiante e seguir uma inversão de trajetória do que tem sido realizado:

1 – Privilegiar o espaço natural por oposição ao espaço construído;

2 – Valorizar a imprevisibilidade do “meio” por relação ao espaço previsível e uniformizado;

3 – Dar mais atenção a experiências de aventura e risco ao invés de um espaço ordenado visando a lógica da segurança adulta;

4 – Implementar lógicas de ação baseadas no “limite possível” mais do que no “limite imposto e “estandardizado”;

5 – Promover o direito de agir, ser ator e transformador, ao contrário de um direito passivo e limitado;

6 – Poder participar na construção do projeto lúdico e pedagógico por oposição a um projeto de “negócio legítimo e por catálogo”.

Os espaços exteriores das escolas devem fazer parte do projeto pedagógico. A escola não é só a sala de aula (espaços interiores). As crianças deveriam ter oportunidade para vivenciarem as aprendizagens nos espaços exteriores, tornando-se pequenos exploradores, pesquisadores, cientistas e artistas. Observar e investigar problemas ao ar livre através do corpo em movimento é uma condição indispensável para que as aprendizagens possam ser assimiladas com mais significado, validade ecológica e transferência para futuras aquisições mais complexas de conhecimentos e competências pessoais. O conhecimento não se impõe, vive-se, descobre-se e sistematiza-se em função do nível de desenvolvimento de cada aluno. Aprender implica ter um corpo ativo, vivenciar, sentir, ganhar motivação intrínseca e dar significado às experiências realizadas. Não se pode aprender apenas estando sentado e quieto a ouvir a informação que é transmitida. A participação ativa das crianças e dos jovens no processo de aprendizagem escolar, em espaços interiores e exteriores, é fundamental para se fomentar o pensamento crítico e criativo. Uma escola renovada e preparadora do futuro exige uma capacidade colaborativa de toda a comunidade educativa na construção de um modelo ecológico de funcionamento e na organização do processo de ensino e aprendizagem segundo um novo paradigma.

O direito ao espaço para brincar livre e aprendizagem orientada implica dar tempo para que os projetos das crianças se possam desenvolver com atitude tutorial positiva dos adultos e não com constrangimentos proibitivos. É paradoxal o “apagão” que se deu nas memórias dos adultos e das brincadeiras arriscadas que fizeram na sua infância. Que crianças e jovens queremos para o futuro? Como serão capazes de resolver conflitos, resolver problemas e ultrapassar situações de dificuldade? Como serão capazes de se confrontar com o futuro incerto que se aproxima?

Na maior parte dos casos, os espaços escolares existentes para brincarem e serem ativos são completamente desoladores. Decretou-se nos últimos anos, de uma forma quase patológica, a desumanização e eliminação de espaços naturais das escolas, para as crianças estarem completamente seguras e policiadas durante os chamados “recreios”. Este atentado à dignidade dos direitos, de crianças e jovens poderem brincar e serem ativas em situações arriscadas, fez a escola criar uma pesada herança no desenvolvimento do sedentarismo e iliteracia motora na infância. Claro que não é só responsabilidade das escolas, das políticas educativas, mas igualmente de uma cultura do medo que se instalou na cabeça dos adultos e da sociedade em relação ao conceito de segurança. Todos querem tudo de bom para as crianças, mas por vezes não têm consciência de que estão a “matar” as próprias culturas de infância.

Para ultrapassar esta situação de “medo” generalizado dos adultos (educadores, auxiliares de ação educativa, professores, etc.) quando as crianças e os jovens vivenciam de forma livre as possibilidades do corpo em ação, oferecidas pelos espaços escolares exteriores (recreios), será importante a definição de modelos de supervisão adequados a estes contextos e com alguns critérios:

- 1 – Suavizar sempre que possível a tendência para comportamentos demasiadamente (patologicamente) protetores sobre as experiências realizadas por crianças e jovens. Eles gostam da presença dos adultos no espaço, mas mantendo uma atitude de serenidade, confiança, de saber esperar quando estão a viver experiências arriscadas e de participação quando solicitados;
- 2 – Saber observar e intervir em situações de comportamentos negativos ou inapropriados (casos difíceis);
- 3 – Não proibir através de gritos ou formas inadequadas de uma linguagem verbal e não verbal, penalizadoras e redutoras das experiências de jogos e brincadeiras que a criança está a experimentar no espaço, com objetos ou em relação com os seus pares. Deve, sempre que possível, ser capaz de adquirir uma linguagem positiva;
- 4 – Saber controlar o medo, ter contenção emocional, saber encorajar, deixar descobrir, explorar e incentivar as iniciativas realizadas pelas crianças;
- 5 – Esclarecer os pais sobre condições, regras e acontecimentos na supervisão e gestão dos tempos vividos pelas crianças nos espaços exteriores.

Muitas experiências estão já a ser realizadas com muito sucesso, um pouco por todo o lado, sobre a humanização, requalificação e supervisão dos espaços exteriores das escolas (Neto & Lopes, 2018). Temos escolas que são verdadeiras obras de arquitetura escolar, mas os espaços exteriores ficaram mais pobres para as crianças brincarem de forma livre. Pensamos ser o momento certo para estabelecer parcerias entre as escolas e o poder local (municípios e juntas de freguesia, etc.), no sentido de melhorar os espaços das escolas com um *design* mais humanizado, naturalista e desafiador de atividades mais apropriadas ao desenvolvimento e educação infantil. O objetivo centra-se em mudar o cenário da conceção e organização dos espaços exteriores (recreios) e permitir que os projetos possam ser participados por todos os membros da comunidade educativa.

6. A Escola a Tempo Inteiro – (des)escolarizar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

As crianças passam a maior parte do tempo na escola com currículos intensos e extensos e com escolas paralelas (AEC, CAF, etc.) e ainda atividades organizadas fora da escola (desportivas, religiosas e artísticas) que se prolongam muitas vezes pela noite fora. As escolas guardam as crianças nos horários laborais das famílias e com atividades demasiadamente estruturadas.

No 1º ciclo de escolaridade as crianças passam em média 40 a 50 horas na escola, considerando a soma do horário curricular, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Componente de Apoio à Família (CAF). As crianças dos seis aos dez anos em Portugal têm mais 1200 horas passadas na escola do que a média dos países da Comunidade Europeia. Trata-se, neste caso, de uma obesidade curricular de atividades completamente estruturadas e na maior parte dos casos em situações muito sedentárias. Quando o corpo não se mexe, a cabeça não pensa e não se desenvolvem a capacidade de adaptação e a criatividade que são essenciais ao bom sucesso educativo. Não são tempos livres. São tempos organizados e estruturados. São contextos de aprisionamento na vida de crianças. O Ministério da Educação (ME) introduziu o “Programa Escola a Tempo Inteiro” em 2005/2006, procurando dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo, em que se prevê

(...) ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres, visando nomeadamente o enriquecimento cultural, cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos alunos na comunidade, valorizando a participação e o envolvimento das crianças na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

O que na realidade aconteceu nos últimos anos nas escolas do 1º ciclo de escolaridade, por todo o território educativo, foi desvirtuar a lei e fazer emergir uma organização destes tempos livres numa perspetiva de “escola paralela” e sem participação dos alunos (tempos formais). Verifica-se que os modelos de organização das AEC (iniciativa municipal, empresas contratadas, associação de pais, etc.) e de funcionamento (atividades estruturadas de natureza desportiva e artística, substituição das atividades curriculares de Expressões, etc.) são os mais diversos, sendo contratadas pessoas com e sem formação académica e pagas de forma precária e por vezes escandalosa. Na maior parte dos casos, não são levados em conta os dispositivos jurídicos e as recomendações emanadas pelo ME. Recordamos a publicação da portaria 644-A/2015, quando define o objetivo fundamental do funcionamento destas atividades através de decreto de lei, em 2012:

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual, estabelece que, no âmbito da sua autonomia, os agrupamentos de escolas, no 1º ciclo do ensino básico, desenvolvem atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo para os alunos, com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementam as componentes do currículo. Deste modo, cada estabelecimento de ensino do 1º ciclo garante a oferta de uma diversidade de atividades que considera relevantes para a formação integral dos seus alunos e articula com as famílias uma ocupação adequada dos tempos não letivos.

Entretanto, em 28 de junho 2017, foi enviada uma recomendação do Diretor Geral da Educação do ME a todos os protagonistas da comunidade educativa e a propósito da organização e funcionamento das AEC, fazendo apelo à alteração do conceito de escolarização destas atividades:

O estudo de avaliação externa dos impactos do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), realizado em 2013 a pedido do ME, na linha de investigação académica independente e dos relatórios anuais produzidos pela Comissão de Acompanhamento, alertam para uma realidade marcada pela excessiva escolarização das atividades de enriquecimento curricular, que se traduz em ofertas de caráter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o projeto educativo dos agrupamentos de escolas. Alertam ainda para o caráter substitutivo que algumas AEC têm tido relativamente à composição de expressões artísticas e físico-motoras, parte integrante da matriz curricular do primeiro ciclo do ensino básico.

É nossa convicção que estas atividades deveriam passar a ter um caráter essencialmente LÚDICO, participativo, cultural, interdisciplinar, privilegiando a avaliação formativa. Não um excesso de escolarização, extensão do currículo ou substituição do mesmo! Esta urgência de criar modelos de funcionamento das AEC amigos do brincar livre implicaria uma série de medidas para um funcionamento adequado:

- Levantamento das condições de espaços interiores e exteriores das escolas e do património ambiental, artístico e cultural da comunidade;
- Ouvir as crianças nas suas motivações e permitir a participação na identificação e implementação de diversas atividades;
- Elaborar contextos de atividades (ateliês temáticos) livres e desafiantes de natureza lúdica, motora, artística e cultural;
- Conciliar um plano articulado de colaboração entre crianças, técnicos de AEC, professores em monodocência e famílias;
- Estender a procura de experiências em contato com a comunidade local;
- Proceder a um plano de organização e avaliação participada (portefólios) das atividades realizadas.

Nunca foi tão urgente a implementação e consolidação da Educação Física no 1º ciclo, aumentando as horas curriculares e com um funcionamento em coadjuvação com o professor em monodocência e no respeito pelas referências emanadas pelas aprendizagens essenciais e pelo programa disciplinar definido pela legislação (não impeditivo de adaptação a cada projeto educativo local). Por outro lado, é essencial haver aprendizagens não estruturadas de tempo livre para brincar e ser ativo (tempo para a criança) após o horário escolar formal. Este equilíbrio é uma prioridade, considerando o desenvolvimento de um estilo de vida ativo e promotor da saúde física, mental, emocional e social.

O combate ao sedentarismo infantil e à iliteracia motora deve ser realizado em diversos contextos (família, escola e comunidade), sem esquecer os direitos da criança previstos na Carta Internacional dos Direitos da Criança, principalmente o art.º 31º (direito ao brincar e tempos livres) e o art.12º (direito à participação e possibilidade de expressão dos seus interesses).

Neste sentido, apela-se a uma revisão do conceito, da organização e da implementação do modelo de funcionamento das AEC, no sentido de fomentar o Brincar Livre e Ser Ativo, como uma fonte enorme de aprendizagem, e a valorização de competências emocionais, sociais e culturais, com a participação das crianças, permitindo a sua livre capacidade de expressão, comunicação e motivação em atividades promotoras do bem-estar e criadoras de um estilo de vida saudável ao longo da vida (dar a voz às crianças!!!).

7. A Escola, a natureza e a conquista do espaço comunitário

O contacto com o espaço natural apresenta muitos benefícios para a saúde e bem-estar em todas as idades. Nas últimas décadas temos vindo a verificar uma progressiva desconexão dos seres humanos com a natureza devido a uma galopante concentração urbana e à devastação de florestas e espaços verdes. Esta devastação do contacto humano com o espaço natural provoca uma crise tremenda de perda de fatores benéficos na formação de competências físicas, motoras, sensoriais, perceptivas, emocionais, cognitivas e sociais. O contacto regular com a natureza permite desenvolver sensações e experiências que o espaço construído não permite. Caminhar pelo espaço natural permite saborear o silêncio em oposição ao ruído, encontrar novos cheiros e aromas, contemplação visual excitante, contacto com a terra, a vegetação e as árvores, descobrir as maravilhas da fauna e respirar com mais naturalidade. As crianças do nosso tempo vivem um *Deficit da Natureza*, considerando o decréscimo de rotinas de vida nestes contextos, devido ao estilo de vida sedentário em que vivem e à ausência de tempo das famílias e das escolas para partilharem esse contexto em conjunto. Hoje está a perder-se a possibilidade de as crianças poderem desenvolver uma “inteligência natural” que se supõe ser fundamental para o seu equilíbrio emocional, harmonia corporal e relacionamento com o ambiente. Esta capacidade de adaptação e disponibilidade motora e social através da exploração do meio natural está a perder-se nas crianças dos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, assumindo perigosos limites de artificialização dos contactos do corpo com realidades de espaço construído e virtual.

Sair da escola e permitir que as crianças tenham experiências nos espaços públicos (espaços de jogo e recreio, parques infantis, jardins, espaços de lazer, etc.) ou nas florestas nas zonas urbanas tem benefícios acrescidos na sua educação global e consciência ambiental. As escolas não são ilhas e necessitam com urgência de sair dos seus muros para irem buscar conhecimento à comunidade e desfrutar do seu património artístico, cultural, arquitetónico, lúdico e paisagístico. O projeto educativo das escolas deverá prever como se podem adquirir conhecimentos centrados no desfrutar do território das cidades, vilas e aldeias (caminhar, ganhar autonomia de mobilidade, conhecer e identificar o espaço sóciofísico, etc.), através da construção de projetos multidisciplinares e da realização de parcerias com a comunidade (municípios, empresas, instituições sociais, artísticas e culturais, etc.). Também as famílias necessitam de mais tempo disponível nos seus horários de trabalho, para experimentar com os filhos, e de forma regular após a escola ou aos fins de semana, o contacto com a natureza através do brincar livre. Necessitamos de escolas e comunidades mais ativas, transformando-as de dinâmicas autocêntricas (dominadas pela predominância dos automóveis, de espaços de betão e sintético, obesidade curricular, tempo excessivamente estruturado, etc.) para dinâmicas ecocêntricas (aprendizagens centradas em pessoas ativas e numa perspetiva participativa e comunitária). Visualizando o futuro, será urgente alterar a paisagem escolar e urbana, numa visão de sustentabilidade e vida ativa e procurando o grande objetivo de contribuir para uma harmonização de valores humanos e naturais. Brincar e aprender a ser ativo ao longo da vida é talvez o grande segredo da nossa sobrevivência e permite o desenvolvimento de uma capacidade adaptativa, capaz de ultrapassar todas as adversidades, desorientação e incerteza que estamos todos a viver na nossa curta existência.

Para que esta mudança possa acontecer, teremos de desenvolver cidades educadoras com políticas públicas mais amigas das crianças, criando uma política urbana mais acessível a todos, através da criação de zonas verdes e da preservação de florestas locais perto das habitações e das escolas. O direito de brincar no espaço natural deveria constituir uma prioridade no desenvolvimento da infância no século XXI.

Referências

- Neto, C.** (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Ed. Contraponto.
- Desmurget, M.** (2021). *A fábrica de cretinos digitais: os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Lisboa: Ed. Contraponto.
- Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L.P., Ferreira, C. & Cordovil, R.** (2020). Correlates of children's physical activity during the COVID-19 confinement in Portugal. *Public Health*, Vol. 189, Pages 14-19. Doi: 10.1016/j.puhe.2020.09.009. IF: 1.774
- Pombo, A., Luz, C., Sá, C., Rodrigues, L.P. & Cordovil, R.** (2021a) Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese Children's Motor Competence. *Children* 2021, 8 (3), 199. <https://doi.org/10.3390/children8030199>. IF: 2.078
- Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P. & Cordovil, R.** (2021b). COVID-19 Confinement In Portugal: Effects On The Household Routines Of Children Under 13. *Journal of Child and Family Studies*, 1(11). <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-45764/v1>
- Cosme, A.; Neto, C.; Ferreira, D.; Pedro, N. & Couvaneiro, S.** (2021). *Inovar em Cascais: corpo ativo, cérebro aprendente*. Câmara Municipal de Cascais.
- Neto, C. & Lopes, F.** (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais & Associação de Profissionais de Educação de Infância.



5

Analizando desigualdades e competências digitais em tempos de pandemia

Cristina Ponte¹ e Teresa Sofia Castro²

Em janeiro de 2020 arrancava o projeto europeu ySKILLS (youth skills³) visando fortalecer o conhecimento sobre competências digitais entre adolescentes e contribuir para políticas públicas informadas nessa matéria. Poucas semanas depois a pandemia levava ao confinamento e ao recurso massivo à tecnologia digital para estudo, trabalho, comunicação, procura de informação e de entretenimento. No Velho Continente tornaram-se mais visíveis desigualdades – sociais, regionais, digitais – que estão a ser consideradas neste estudo europeu onde Portugal participa. Este artigo apresenta os seus primeiros resultados dando destaque ao impacto que a pandemia gerou na vida de adolescentes portugueses e aos modos como especialistas das áreas da Educação e do mundo do Trabalho/Emprego equacionam as competências digitais no presente e no futuro.

1. ySKILLS: promover competências para o bem-estar e a equidade digital

Nos primeiros anos da internet, investigadores e decisores de políticas públicas cunharam a expressão *divisão digital* para designar desigualdades no acesso às tecnologias da sociedade da informação em termos de se dispor ou não de infraestruturas e de dispositivos para acesso. Poder aceder e usar a internet era assim o *primeiro nível de divisão* que importava superar, cabendo um papel tanto a políticas públicas de inclusão como a operadores digitais, responsáveis pelo fornecimento de bens e serviços.

A explosão de dispositivos móveis de custo relativamente baixo e a diversidade e facilidade das modalidades de acesso (redes Wi-Fi públicas, tarifários pré-pagos e pós-pagos) fizeram com que aquele binómio cedesse lugar a um leque mais amplo que apontava para a *qualidade* do acesso (velocidade do processamento de dados, diversidade e qualidade de dispositivos de acesso, posse, etc.) e dos próprios utilizadores (por exemplo, diferenças de género ou derivadas de vulnerabilidades). Condições necessárias a nível estrutural não eram por si suficientes para anular desigualdades sociais e culturais. Nas sociedades com maior penetração digital tornou-se visível uma *segunda divisão*, relacionada com usos diferenciados. Utilizadores digitais com mais recursos, mais competentes na pesquisa de informação e com maior capital social e económico retiravam mais vantagens desses usos.

¹ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

² Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

³ O projeto ySKILLS (www.yskills.eu) (2020-2024), financiado pelo Programa Horizon 2020, da Comissão Europeia (contrato de concessão nº 870612), visa conhecer o impacto de competências digitais no bem-estar de crianças e adolescentes (12-17 anos), maximizando o seu efeito positivo a longo prazo e minimizando os seus riscos negativos pelo fortalecimento da resiliência. Reúne um consórcio de universidades de 13 países e a European School Net.

Mais recentemente, a atenção a uma *terceira divisão* analisa impactos e retornos do acesso e uso das tecnologias na vida dos indivíduos, procurando compreender que condições e que competências adquiridas permitem tirar mais partido da internet (van Deursen e Helsper, 2015). O objetivo é conseguir maior equidade e usufruto de oportunidades e maior resiliência para com os seus desafios. Foi para dar resposta a este quadro complexo que surgiu o projeto ySKILLS.

No final do primeiro ano deste projeto ficou concluído o instrumento de medição de competências e desempenhos digitais, o *Youth Digital Skills Indicator (yDSI)*, cujos 31 itens se encontram já traduzidos em português (Helsper *et al.*, 2020). Este indicador identifica quatro grandes competências digitais (Figura 1): competências técnicas e operacionais; competências de navegação e de processamento de informação; competências de comunicação e interação; e competências de criação e produção de conteúdo. Todas incluem o nível prático do *uso* e o nível *crítico* de conhecimento/avaliação sobre esse uso (por exemplo, ser capaz de entender o funcionamento dos algoritmos por detrás de processos de pesquisa de informação ou de perspetivar os impactos potenciais da disseminação de um determinado conteúdo).

Figura 1. Modelo conceptual das competências digitais



Fonte: Helsper *et al.*, 2020

Para a elaboração deste indicador recorreu-se a uma revisão sistemática de estudos anteriores (Haddon *et al.*, 2020; Mascheroni *et al.*, 2020) e a momentos de validação que incluíram entrevistas cognitivas, testes de desempenho de tarefas digitais e mesas-redondas com adolescentes, e ainda entrevistas a especialistas de Educação e Trabalho/Emprego⁴.

Com destaque para contributos recolhidos em Portugal, passamos a apresentar considerações destes informantes privilegiados – 34 especialistas, de seis países, e 48 adolescentes entre os 12 e os 17 anos, participantes de mesas-redondas em três países, tomando como base o relatório de Donoso *et al.* (2020) para resultados europeus e material da equipa ySKILLS Portugal (Ponte *et al.*, 2021; Batista *et al.*, 2021; notas de campo).

2. Pandemia COVID-19: quando as desigualdades saltaram para a ribalta

Os resultados europeus mais recentes do questionário EU Kids Online, realizado em 2017-2019 em 19 países entre os quais Portugal (Smahel *et al.*, 2020) apontavam que cerca de quatro em cinco crianças e adolescentes (9-16 anos) faziam uso diário de telemóveis para aceder à internet. Este acesso pelo telemóvel praticamente duplicava o acesso diário via computador (portátil ou não) ou televisor, enquanto *tablets* e consolas de jogos não eram usados por mais de um quinto. A média de uso diário era estimada em perto de três horas, sem diferenças de género e a crescer a partir do início da adolescência. Sem surpresa, as principais atividades estavam ligadas a uma cultura de fruição e de comunicação afetiva: ver vídeo clips, ouvir música, estar em *contacto* com familiares e amigos foram práticas diárias referidas por mais de três em cinco, duplicando o número dos que referiam usar a internet para realizar os trabalhos de casa.

Quando as escolas encerraram e o ensino à distância se impôs como obrigatório, os professores encontraram do outro lado muitos estudantes sem meios de acesso individual que não fossem os seus telemóveis, ou lares com coberturas de

⁴ As análises de resultados nacionais a estes momentos de validação estão disponíveis online (Ponte *et al.*, 2021; Batista *et al.*, 2021).

redes deficientes para transmissões de longa duração. Mesmo na digitalmente avançada Estónia, um perito em educação sublinhava que alguns estudantes, de regiões menos cobertas pela rede, estavam a ficar para trás.

A falta de acesso às tecnologias não foi o único obstáculo à educação durante a pandemia. Como observou um perito polaco, os pais, para além de terem de compreender as tarefas escolares solicitadas, tiveram que desenvolver formas de melhorar a regularidade e o planeamento do trabalho de seus filhos e de cuidar do seu bem-estar mental.

O documento da UNICEF sobre os impactos da pandemia (2020) aponta que, na maioria dos países europeus, as crianças de origens socioeconómicas mais baixas têm maior probabilidade de não dispor de oportunidades de leitura, de uma sala silenciosa e do apoio dos pais durante o fecho da escola. Além disso, existem importantes desigualdades na forma como os pais apoiam o desenvolvimento de seus filhos com tecnologias digitais e a comunicação casa-escola enfrenta aqui barreiras sociais: pais com menos competências digitais podem sentir-se menos preparados para tratar esse tema com a escola; o papel das famílias no desenvolvimento das competências digitais dos filhos é muitas vezes marginal; o contexto educacional, laboral e socioeconómico dos pais é muitas vezes difícil, com constrangimentos de tempo ou falta de interesse.

Estes aspetos foram também sistematizados no relatório do projeto ySKILLS, de Beilmann *et al.* (2020), com base nos testemunhos recolhidos junto dos especialistas de Educação. Esse relatório destaca a relevância de competências comunicacionais adequadas por parte dos professores para chegarem a famílias de condição desfavorecida, onde se encontram os pais que mais precisam dessa educação e que são os mais difíceis de alcançar.

Vários entrevistados da área da Educação notavam que, se havia escolas bem equipadas quanto a infraestruturas, equipamentos e profissionais preparados, outras não estavam de todo preparadas para enfrentar uma escola totalmente digital. A transição do ensino para o ambiente digital colocou desafios a muitos professores, sobretudo em países onde esse recurso não estava incorporado na prática docente. Estes entrevistados apontam a sobrecarga da tarefa dos professores em proporcionar oportunidades de aprendizagens digitais aos seus alunos. Muitos docentes tiveram de aprender a usar novos meios digitais em meia dúzia de dias e de repensar as suas metodologias de ensino. Um especialista italiano apontava que entre 70 e 75% dos professores do país não sabia como proceder, ligavam-se aos alunos por videochamadas pensando que era apenas uma questão de transferir para aí o que se passava na sala de aula.

Em Portugal, a pandemia revelou um parque informático desatualizado e sem manutenção e muitos alunos sem condições de acesso digital de qualidade, apontaram os entrevistados. Realçou-se, contudo, como nos primeiros momentos se fez sentir a mobilização de comunidades, nas respostas de autarquias, empresas e associações para fornecer computadores para estudantes sem esses recursos. Entrevistado em maio de 2020, Francisco Machado, psicólogo e formador de professores, chamava a atenção para o fenómeno de a pandemia ter tornado mais visíveis os desafios do trabalho docente, sublinhava que as pessoas estavam “finalmente a reconhecer quão difícil é ser professor. Os pais estão a dar conta disso.”. Outros entrevistados destacavam a pandemia como “oportunidade” para mostrar aos professores portugueses que podiam fazer as coisas de um modo diferente e que nada poderia ficar como dantes.

Superado o acesso (todos os jovens dispõem de telemóveis), as desigualdades digitais em pleno confinamento faziam-se sentir nos seus contextos, ao segundo nível da divisão digital, neste caso sobretudo o da presença/ausência de ambientes familiares capazes de um acompanhamento. Como referia na mesma altura Margarida Lucas, investigadora em competências digitais, “aqueles que mais precisam de apoio podem ser também aqueles cujos pais têm de sair para trabalhar, que não podem ficar em casa a cuidar dos filhos durante a pandemia, é assim como que uma bola de neve”. É este quadro que tratamos no ponto seguinte.

3. O digital no confinamento: a perspetiva de adolescentes

Os 48 adolescentes de três países (Bélgica, Finlândia e Portugal) que participaram em mesas-redondas sobre as suas práticas digitais, escolhas e o que consideravam como competências digitais, não tardaram a trazer para o debate o confinamento decorrente da pandemia.

Sem surpresa, durante o confinamento, as tecnologias digitais foram usadas com mais intensidade do que antes, fazendo crescer os tempos frente ao ecrã e acrescentando-lhes as aulas *online* e os trabalhos de casa. A maioria usou redes sociais (sobretudo o Instagram) com mais frequência durante o confinamento para manter contacto com amigos e colegas, a que se junta o Tik Tok para combater o tédio. O encerramento das escolas levou à falta de contacto físico com os colegas, referida pela maioria como uma situação difícil.

Na sua avaliação do ensino à distância, os adolescentes assinalaram diferentes abordagens, mesmo dentro da mesma escola; a oferta digital das escolas, sobretudo no início, foi considerada caótica e tardou até as aulas *online* estarem organizadas. Notaram que uns professores estavam claramente mais preparados para ensinar *online* do que outros.

Se houve adolescentes que apreciaram seguir as aulas na tranquilidade do lar e estarem mais concentrados nas tarefas solicitadas, a maioria expressou a falta da presença dos colegas como algo negativo. Alguns também assinalaram que, embora acompanhassem as aulas *online*, faziam outras tarefas *online* ao mesmo tempo, como conversar com os amigos, e tinham dificuldade em se concentrar no que estava a ser lecionado.

Em Portugal, realizaram-se duas destas mesas-redondas, com dois grupos de idade e condição social distintas. A mesa-redonda A, de participantes mais novos (12-14 anos), decorreu numa escola privada numa cidade de dimensão média. A mesa-redonda B, de participantes mais velhos (15-17 anos) e de meio social desfavorecido, decorreu num centro juvenil do programa Escolhas, numa área metropolitana e foi desdobrada em duas sessões. A Tabela 1 compara algumas respostas, incluindo modos de vivenciar a pandemia e a escola à distância, primeiro, e ainda perspetivas sobre competências digitais.

Tabela 1. Contextos familiares, competências e experiências digitais de adolescentes

	Mesa-redonda A	Mesa-redonda B
Contexto familiar	Sobre quem sabia mais de internet em casa, quase todas as mães foram apontadas como mais conhecedoras do que os pais. Referiram a troca de mensagens por WhatsApp como prática corrente. Transparecem das falas ambientes familiares com diversidade de dispositivos e recursos digitais dos próprios adolescentes.	Segundo o responsável do centro, os pais não conhecem os desafios do digital e não fazem mediação. - <i>A minha mãe nunca me deu regras.</i> - <i>A mim [a preocupação dos pais] era os olhos.</i> Os telemóveis são pessoais, mas <i>tablets</i> , consolas e portáteis são partilhados. Têm consciência dos custos de <i>streaming</i> . - <i>Há pessoal que tem isso grátis. Mete uns 30 dias grátis com um email, depois mete outro email para outros 30 dias. Eu também tenho Netflix, mas a pagar.</i>
Período do confinamento: desafios e oportunidades	Não referiram a presença dos pais em casa, como se não tivesse feito notar. As raparigas, a maioria, falaram muito de como o confinamento foi <i>depressivo</i> . A impossibilidade de conversas cara a cara e o reenvio de mensagens privadas levaram a desentendimentos e a ruturas de amizade. Para uma adolescente, estas situações <i>afetam as pessoas em termos físicos e psicológicos e, como adolescentes que somos, estas coisas têm mais impacto do que realmente têm.</i> Apontaram que exploraram mais o telemóvel, o PC, a televisão, que usaram o e-mail e o Classroom, e que pesquisaram no Safari: - <i>Sem a pandemia iria aprender a usar a tecnologia de qualquer forma, mas com a pandemia esse processo foi mais rápido.</i>	Alguns pais ficaram em <i>layoff</i> enquanto outros continuaram a trabalhar: - <i>Os dois continuaram a trabalhar. Eu jogava no PC. A minha mãe tinha que se levantar às 6, às nove (noite) já estava na cama. Eu supostamente tinha que me deitar às 10.</i> Confinados em casa, disseram não ter havido diferença nas suas relações com os amigos, mas alguns mencionaram que conversaram mais por vídeo do que dantes. Referiram que passaram a usar novas aplicações de comunicação, como o Teams e o Classroom. Uma adolescente aponta como aspeto positivo a família ter passado esse tempo junta em casa: - <i>Ficamos mais chegados, por exemplo com o meu padasto que estava sempre a trabalhar [longe de casa].</i>
Ensino à distância durante a pandemia	Em linha com adolescentes dos outros dois países, apontam a dificuldade de seguir aulas a partir dos seus quartos sem se distraírem. Apenas uma participante referiu que lhe custava ter aulas por videochamada porque se sentia menos acompanhada pelos professores.	A maior parte seguia as aulas pelo telemóvel ou portáteis. Queixam-se de falhas da internet e do barulho, porque eram vários a ter aulas na mesma casa. Alguns disseram que ensinaram professoras a ligar equipamentos. Recebiam muitas fichas em PDF que tinham que imprimir, responder, tirar foto e mandar de volta. Apontaram atos de rebeldia, como colegas que captavam imagens dos professores e faziam-nas circular. O mais comum era ficar invisível e desligado. - <i>Desligávamos a camara e deitávamo-nos a dormir.</i> - <i>Ya. Adormeci algumas vezes.</i> O rendimento escolar baixou nalguns casos: - <i>Imagine, tínhamos dúvidas, perguntávamos ao 'setor'. Eles diziam: 'Tivessem com atenção.</i> Se houvesse de novo aulas online, gostariam que fossem menos cansativas, mais interativas e com menos fichas.

(continuação)	Mesa-redonda A	Mesa-redonda B
Aquisição de competências TIC	Consideram que a pessoa que conhecem e que mais percebe de tecnologias é o professor TIC. Reproduziam <i>ipsis verbis</i> as orientações de segurança ensinadas no currículo da disciplina.	Há quem discorde que quem ensina melhor sobre TIC são os professores dessa disciplina e aponte outro perfil: - <i>Jovens que saibam mesmo.</i> - <i>Hackers.</i> - <i>Esses, que fazem mal?</i> - <i>Tá bem, mas houve um hacker que hackeou, mas depois ajudam e ensinam-te como te defendes dos outros. Vi um caso na SIC, de um hacker na NASA.</i>
Dimensões críticas de competências informacionais	Respostas à questão sobre se uma pesquisa no Google, por exemplo sobre as alterações climáticas, leva aos mesmos resultados: - <i>O resultado de pesquisa varia por causa do tipo de telemóvel usado. Se é de última geração ou não.</i> - <i>O resultado não é o mesmo e pode estar relacionado com o tempo de segundos com que a pesquisa é feita. Quando se faz uma pesquisa aparecem os segundos e milésimos de segundo em que a pesquisa é concluída.</i> - <i>A alteração dos resultados depende da localização em que estamos.</i> - <i>O algoritmo funciona com visualizações e... [não perceptível]. Em teoria, o primeiro site a aparecer é o que tem mais visualizações e com o período de atualização mais recente.</i>	Um jovem descreve o seu processo de validação da informação: - <i>Eu recebi uma mensagem que daqui a dois [anos] toda a gente ia morrer, quem tomou a vacina. 'Tou a falar a sério.</i> - <i>Achas que é verdade?</i> - <i>Claro que não. Todas as pessoas tomaram. O Marcelo [PR] tomou e tudo. Conferimos com a realidade.</i> - <i>Como é que verificam se é verdade/validam (exemplos links, fontes credíveis, etc.)?</i> - <i>Só com as transferências [futebol].</i> Vários: - <i>Não validamos.</i>

Fonte: Notas de campo de mesas-redondas ySKILLS

Como vemos, a pandemia não foi vivida do mesmo modo nos seus contextos familiares e de escola. Enquanto o grupo A dispôs de recursos e [terá tido] alguma tranquilidade e acompanhamento em casa, prosseguindo o seu desempenho de estudantes nas condições do ensino à distância, o grupo B experimentou mais constrangimentos de ordem estrutural e de desamparo no acompanhamento familiar e dos professores. Superado o primeiro nível da divisão digital (todos os lares dispunham de meios de acesso digital), as divisões de segundo nível são evidentes.

A carência de uma *dimensão crítica das competências*, que configura um terceiro nível de divisão digital, está presente em ambos os grupos de adolescentes. Participantes do grupo A referem um não manejo crítico de competências sociais e comunicacionais, causador de desconforto e de sofrimento, em particular na fase de desenvolvimento e sociabilidade que é a adolescência. Participantes do grupo B discutem estratégias para aprender como funciona a internet e alguns apontam o papel de pares com práticas desviantes. Uns e outros manifestam fragilidades também relativamente a competências informacionais. No primeiro grupo, elencaram-se hipóteses de ordem tecnológica sobre o que leva uma informação a surgir em primeiro lugar até um participante chegar à questão dos algoritmos. Participantes do segundo grupo também revelam confusão no que toca ao papel dos algoritmos, cruzam informação/desinformação digital com a credibilidade de figuras públicas e revelam nulo ou escasso exercício de verificação de fontes, restrita a interesses muito próximos.

4. O papel da Educação para o domínio de competências digitais

Houve consenso entre os entrevistados europeus na consideração de que, ainda que as competências operacionais sejam essenciais, ser 'digitalmente qualificado' significa mais do que possuir *know-how* técnico. As referências à situação de pandemia e seus impactos atravessaram essas reflexões.

Trabalho/Emprego. Para os entrevistados desta área, o avanço da digitalização e desenvolvimentos como a automação e o uso de inteligência artificial vão conduzir a um papel ainda maior das tecnologias digitais nas vidas profissionais futuras. Se uns antecipam que os avanços tecnológicos vão levar ao desaparecimento de profissões inteiras, muitos acreditam que essas mudanças também criam novas oportunidades de emprego. Preparar os jovens para esse mercado de trabalho dinâmico é o desafio: os jovens precisam de ser ensinados a adaptarem-se, a usarem os recursos de que dispõem, a aprenderem por si e a adquirirem novas competências.

A educação formal tem um papel central para o desenvolvimento de competências digitais, por poder alcançar todas as crianças e as suas famílias, mas, para estes especialistas, o sistema educacional tarda a adaptar-se aos desenvolvimentos digitais no setor privado e não reflete as exigências do mercado de trabalho.

Educação. Os entrevistados da área da educação, por sua vez, tendem a enfatizar aspetos positivos do desenvolvimento de competências digitais no sistema de educação formal, destacando a motivação, abertura e interesse de professores em tecnologias digitais e a sua incorporação criativa em ambientes de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, referem que, muitas vezes, escolas e professores se sentem perdidos perante a tarefa de dotar os alunos com competências digitais, sem terem orientações claras sobre que competências devem ser ensinadas e como devem ser avaliadas.

Na maioria dos países, entrevistados das duas áreas relatam que a força de trabalho atual não está suficientemente qualificada digitalmente e que a aprendizagem ao longo da vida deve ser apoiada, permitindo aos cidadãos requalificarem-se, desenvolverem competências e educarem-se para além da escola. Ou seja, embora o setor de educação formal tenha um papel especial no desenvolvimento de competências digitais, não deve ser o único responsável. Considerando que a cooperação entre o sistema educacional formal, o setor económico privado e a universidade melhoram a educação em competências digitais, apontam que todas as partes devem envolver-se num esforço coordenado para uma abordagem sistémica.

A reflexão dos seis especialistas portugueses – além de Margarida Lucas e Francisco Machado, foram entrevistados José Vieira da Silva, ex-ministro do Trabalho e da Economia, António Câmara, professor universitário e fundador de *start-ups* digitais, Liliana Silva, professora de Filosofia, e Paulo Dias, ex-reitor da Universidade Aberta – coincide no destaque a *competências de cidadania* (por exemplo, proteger a saúde e o bem-estar; envolver-se em atos de cidadania) e a *competências operacionais e instrumentais* (por exemplo, saber programar; estar em segurança *online*), como se pode ver em detalhe noutra lugar (Ponte *et al.*, 2021). Francisco Machado acrescenta competências sociais e emocionais (as chamadas *competências soft*), para que crianças e jovens façam uma gestão adequada da sua presença digital, e Liliana Silva destaca como prioritária a educação para os direitos humanos e para a resiliência.

Para Vieira da Silva, o não domínio de ferramentas digitais “coloca já hoje o indivíduo numa situação de fragilidade que pode conduzir a efeitos de exclusão em várias áreas da sua vida”. Por isso aponta que só pela requalificação e formação ao longo da vida se pode estimular a competitividade, a inovação e a investigação.

Na perspetiva do trabalho e emprego, António Câmara considera que o ensino deveria fomentar nos estudantes a capacidade de resolver problemas e de desenvolver ideias: “A escola em Portugal deveria ensinar às crianças desde muito cedo como abordar as questões de forma estratégica e racional para fomentar uma atitude crítica.” Para isso, reafirma a importância de o sistema educativo promover a empatia dos seres humanos com a natureza e até com as máquinas. A médio-longo prazo, refere, “será esta capacidade que permitirá às pessoas não serem substituídas por *robots* no mercado de trabalho”.

5. Notas finais

No momento em que escrevemos estas notas, os efeitos de aceleração e mudanças digitais trazidos pela pandemia há muito que se fazem sentir. Como escrevem Donoso e Retzmann (2021), a pandemia constituiu um alerta para governos e agentes de educação, sublinhou a necessidade de investir no desenvolvimento de competências digitais para *todos* os cidadãos, fez crescer a consideração pela sua importância entre professores e outros agentes educativos, e demanda agora a sua capacitação profissional em termos de domínio de tecnologias e literacia digital.

Um dos traços da pandemia foi precisamente evidenciar a interligação entre diferentes sectores da sociedade. O seu impacto na economia e no trabalho vai tornar ainda mais urgente o desenvolvimento de competências capazes de gerar resultados com impacto real, ultrapassando a terceira divisão digital.

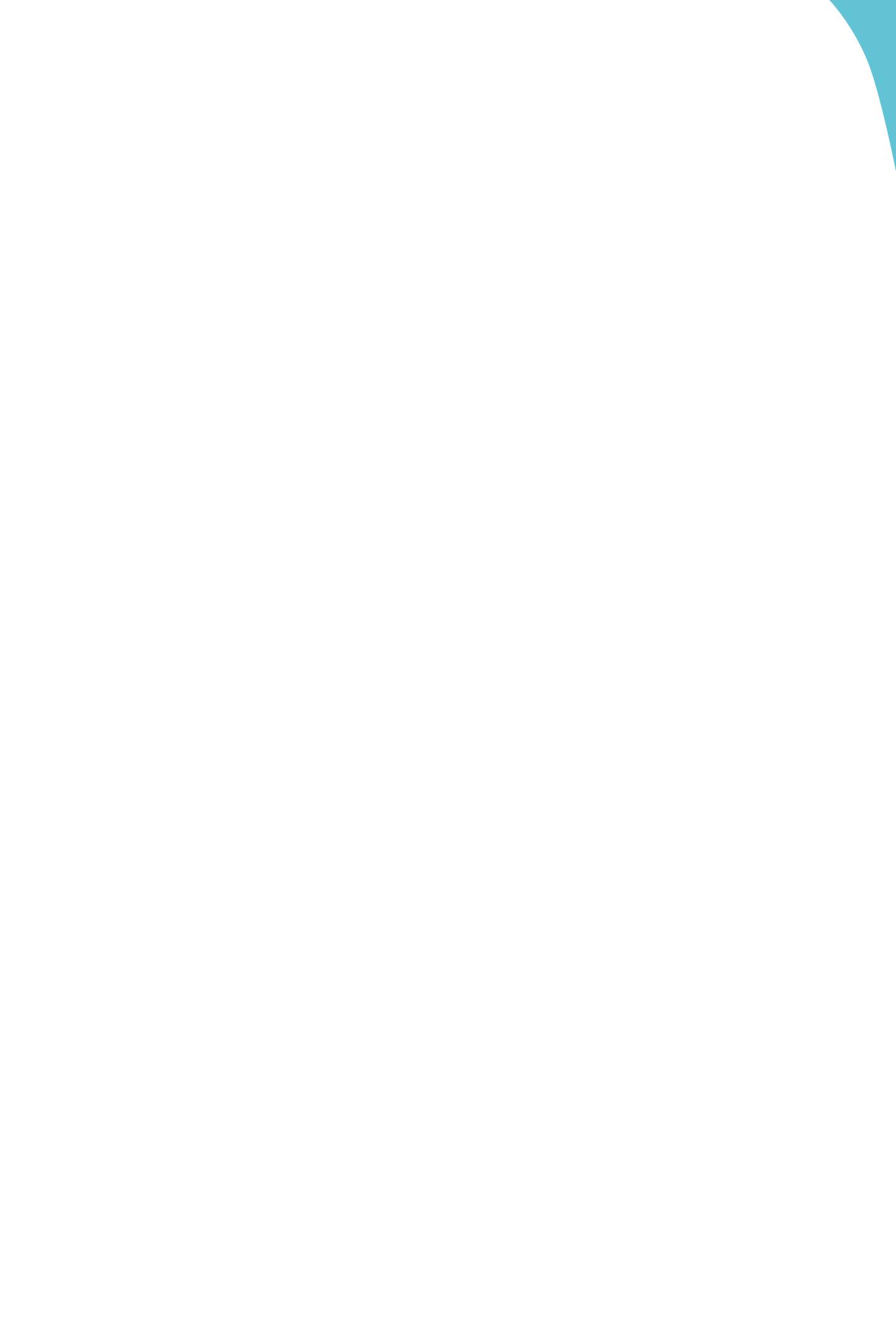
Especialistas em Educação e em Trabalho/Emprego, por um lado, e adolescentes por outro, evidenciaram diferentes orientações. Os especialistas daquelas duas áreas incluíram na sua reflexão sobre a pandemia o acentuar das desigualdades digitais no acesso e a oportunidade para mudanças, no sistema de ensino e na esfera laboral, e realçaram a necessidade de competências criativas, operativas e informacionais, numa perspetiva claramente virada para o um futuro digital que é já presente. Por seu lado, os adolescentes de dois contextos sociais que tiveram aqui voz e que viveram a pandemia de modos diferentes, partilharam aquilo que os aproxima: a vontade de estar ligado, no seu presente digital, de comunicar com amigos sem mal-entendidos e de gerir bem a sua apresentação na rede. Um desejo de bem-estar que impõe o domínio crítico de competências sociais e comunicacionais.

Os indicadores para conhecer e desenvolver competências do projeto ySKILLS, que alia a dimensão de uso à dimensão crítica, vão orientar nos próximos anos uma pesquisa de campo, onde Portugal participa, e que já está a ser marcada por este tempo de pandemia pois a primeira vaga de questionários, aplicados em 2021, foi realizada nessas condições. Conhecer como se desenvolvem essas competências na adolescência, identificar semelhanças e diferenças entre o que se reporta que se domina e o desempenho perante tarefas digitais concretas, investigar condições de vulnerabilidade digital e destacar atores e fatores que intervêm nesse processo são passos deste estudo europeu. Um projeto que visa gerar

impactos positivos entre adolescentes e profissionais de educação, apoiar decisões sobre políticas públicas adequadas e favorecer respostas mobilizadoras da sociedade, incluindo empresas e indústrias digitais. Um projeto a entrar no seu terceiro ano e que convidamos a seguir.

Referências

- Batista, S., Ponte, C. & Gonçalves, E.** (2021). *Competências digitais*. In Rocha, G. P. N., Gonçalves, R. L. M. & Damião, P. (Eds.), *Juventude (s): Movimentos Globais. Desafios Futuros*. Ponta Delgada: Húmus.
- Beilmann, M., Opermann, S., Kalmus, V, Donoso, V, Retzmann, N. & d’Haenens, L.** (2020). *Home-school communication on children’s digital skills development: Based on interviews with experts from the education sector*. KU Leuven, Leuven: ySKILLS.
- Donoso, V. & Retzmann, N.** (2021). *The impact of the COVID-19 crisis: Is online teaching increasing inequality and decreasing well-being for children?* LSE Media Policy Blog. website: <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2021/01/20/the-impact-of-the-covid-19-crisis-is-online-teaching-increasing-inequality-and-decreasing-well-being-for-children/>
- Donoso, V., Retzmann, N., Joris, W. & d’Haenens, L.** (2020). *Digital Skills: An Inventory of Actors and Factors*. KU Leuven, Leuven: ySKILLS.
- Haddon, L., Cino, D., Doyle, M-A., Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, Mariya.** (2020). *Children’s and young people’s digital skills: a systematic evidence review*. KU Leuven, Leuven: ySKILLS.
- Helsper, E.J., Schneider, L.S., van Deursen, A.J.A.M. & van Laar, E.** (2020). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. KU Leuven, Leuven: ySKILLS.
- Mascheroni, G., Cino, D., Mikuška, J., Lacko, D. & Šmahel, D.** (2020). *Digital skills, risks and wellbeing among European children. Report on (f)actors that explain online acquisition, cognitive, physical, psychological and social wellbeing, and the online resilience of children and young people*. KU Leuven, Leuven: ySKILLS.
- Ponte, C., Maropo, L., e Castro, T.** (2021). *Conhecer e antecipar competências digitais de jovens. Primeiros contributos do projeto ySKILLS com foco em Portugal* In Rocha, G. P. N., Gonçalves, R. L. M. & Damião, P. (Eds.), *Juventude (s): Movimentos Globais. Desafios Futuros*. Ponta Delgada: Húmus.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U.** (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. Doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo
- UNICEF** (2020). *Policy brief: education during covid-19 and beyond*. August 2020. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Van Deursen, A.J.A.M & Helsper, E.** (2015). *The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? Communication and Information Technologies Annual: Digital Distinctions and Inequalities*. *Studies in Media and Communications*, Volume 10, 29-53.



6 Retorno ao presencial e reinvenção do espaço escolar: da pedagogia à cidadania

Inês Tavares¹ e Renato Miguel do Carmo²

Impacto da pandemia nas desigualdades sociais em educação: famílias, alunos e professores

A reprodução de desigualdades sociais por via da escola é um tema há muito reconhecido e debatido nos estudos sobre educação, tendo a pandemia acentuado estas desigualdades, aumentando-as e dotando-as de maior visibilidade social (Tavares, 2021).

Neste texto proceder-se-á, num primeiro momento, à abordagem do impacto da pandemia nas desigualdades sociais em educação, através de três prismas principais: o impacto nas famílias, o impacto nos alunos e o impacto nos professores.

Num segundo momento, explorar-se-ão alguns desafios com os quais a escola terá de se deparar em breve, tendo a pandemia acelerado essas problemáticas e, por vezes, intensificando-as.

A relevância nuclear das famílias no processo educativo é inegável e tem sido comprovada por diversos autores. Com a pandemia COVID-19, conseqüente encerramento das escolas e passagem para o ensino à distância, esta centralidade tornou-se ainda mais significativa. De facto, estando os alunos forçosamente remetidos ao espaço doméstico, o apoio familiar assume outra importância, tornando-se o suporte quotidiano no acompanhamento aos estudos, num contexto em que os únicos recursos disponíveis são o material acessível em casa para a aprendizagem e o pano de fundo único as condições habitacionais e materiais.

A pandemia não criou obrigatoriamente novas desigualdades sociais, mas intensificou sobretudo as desigualdades sociais previamente existentes. Se já era notório que o capital cultural das famílias influencia o desempenho escolar, pela disponibilidade e capacidade de apoio ao estudo, pela transmissão de um conjunto de ferramentas e pela valorização da escola, num momento pandémico essa relevância ganha contornos mais evidentes.

O acesso a um conjunto de recursos habitacionais e materiais por via familiar – ter uma habitação confortável, uma secretária ou um espaço de trabalho, possuir um computador, acesso à *internet* veloz, acesso a livros e outros materiais – configura-se ainda mais relevante numa fase pandémica, na medida em que as formas de colmatar essa desigualdade de acesso a recursos eram mais reduzidas.

¹ Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa.

² Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa.

Por outro lado, o acesso a capitais económicos permite dispor de um quadro mais abrangente de opções, tanto ao nível do leque das instituições escolares onde se pode matricular os alunos, como dos recursos exteriores às escolas, nomeadamente de explicações de apoio escolar. De facto, e sabendo que as explicações influenciam positivamente os resultados escolares, o acesso diferenciado às mesmas – sobretudo num momento pandémico ou num momento pós-pandémico de recuperação das aprendizagens – ampliam a reprodução de desigualdades sociais por via da escola.

A pandemia enfatizou a importância da comunicação entre escola e famílias, bem como a relevância do papel das famílias no combate às desigualdades sociais. Se antes da pandemia era já sabido que uma ponte comunicacional atenta entre escola e famílias influenciava positivamente os resultados escolares, a pandemia vincou essa necessidade, tanto de um ponto de vista do diagnóstico socioeconómico, identificando as lacunas a nível material que cada aluno apresenta, como do conhecimento da situação dos estudantes e de informações subjetivas não obrigatoriamente relacionadas com a escola, mas que perturbam os alunos e, assim, influenciam a sua relação com a escola.

Por fim, importa notar a disrupção generalizada que a pandemia provocada pela COVID-19 representou. Tendo afetado as mais diversas áreas, e não só a educação, nela sentiram-se ainda mais as dúvidas sobre o futuro e as incertezas dos alunos e das famílias. A vida reconfigurada e enclausurada no espaço doméstico originou uma gestão familiar nova, nem sempre pacífica, com a partilha de material informático entre pais em teletrabalho e alunos em aulas, com a reorganização de encarregados de educação que tiveram de ficar em casa, uma vez que os seus filhos não poderiam ficar sozinhos, a disputa de espaços com luz direta, a divisão de secretárias com outros membros do agregado familiar, assistir a aulas em telemóveis, entre as mais diversas experiências que este processo suspensivo gerou.

Com a pandemia COVID-19 e consequente confinamento, os estudantes vivenciaram um período inédito nas suas vidas. A maioria dos rituais foi interrompida e os alunos remetidos para a esfera doméstica, tendo de se adaptar a um conjunto de transformações e de novos quotidianos, com novos instrumentos e, por vezes, novos atores.

Em primeira instância, foi suspenso o contacto presencial, tanto com os seus pares como com os professores e funcionários. Este corte abrupto representa potencialmente um entrave ao desenvolvimento de crianças e jovens, nas suas capacidades comunicativas, de empatia e de ação perante os outros. Os trabalhos que eram levados a cabo para incentivar a interação ou a partilha foram interrompidos e a maioria das crianças e dos jovens passou um período relativamente longo sem estar fisicamente com outras crianças e outros jovens. Estas alterações tiveram repercussões no desenvolvimento pessoal destes estudantes, colocando-os numa dimensão distinta relativamente a outras gerações em que a sua infância e juventude não foi atravessada por este fenómeno. Todavia é ainda prematura qualquer análise definitiva, na medida em que as reais consequências só poderão ser devidamente apuradas a médio prazo.

A passagem do ensino presencial para o ensino à distância, primeiro com a “telescola” a assumir maior expressão e depois com a preponderância de aulas através de plataformas digitais, significou uma alteração profunda dos formatos a que a esmagadora maioria dos alunos estava habituada, com a utilização de instrumentos diferentes e, muitas vezes, com lógicas díspares. A adaptação a esta nova realidade terá sido diferenciada também em função dos capitais culturais e económicos das famílias de origem dos estudantes, o que reforça a manutenção das desigualdades sociais num cenário pandémico.

Assim, os capitais de origem influenciaram os diferentes moldes de adaptação dos estudantes ao ensino à distância, tanto numa perspetiva de adaptação ao sistema *online* e às novas regras educativas, como na capacidade de estudo dos próprios alunos. Tal é indubitável, por exemplo, quando se comparam as diferentes condições materiais e habitacionais, como abordado no ponto anterior, mas também se verificam nos diferentes papéis que os alunos tiveram de assumir durante a pandemia. Se um estudante tem que assegurar as compras domésticas porque os pais não têm essa disponibilidade, se tem que cuidar de outros membros do agregado familiar, se tem de cozinhar ou limpar a casa, por vezes estas atividades coincidiram com o horário letivo, e os alunos tiveram de desempenhar diferentes atividades em simultâneo, tendo provavelmente uma atenção e um aproveitamento das aulas inferiores aos dos alunos que estavam totalmente focados nas aulas. Também o receio relativo ao futuro, o próprio e o da família, pode ser um fator causador de angústias e medos discrepantes entre alunos, com efeitos no desempenho escolar.

A suspensão ou passagem para o *online* de um conjunto de atividades, sobretudo as predominantemente manuais, como o desporto, o teatro ou a música, bem como a interrupção de uma vivência cívica, como a participação em atividades coletivas e associativas, tiveram um impacto negativo nos estudantes, não lhes permitindo a fruição plena dessas atividades, tão relevantes para o desenvolvimento cívico, criativo, democrático e saudável dos estudantes, como se verá mais adiante.

A experiência educativa perde com o ensino à distância e com a suspensão das interações e do ensino presencial, aumentando o fosso das desigualdades sociais entre alunos. Assim, e mesmo sabendo que se tratou de uma medida emergencial para responder a uma situação singular, é de ressaltar a importância do ensino presencial, na sua multitudine e com todas as suas falhas, importando no contexto pós-pandémico reconstruir o ensino presencial de uma forma menos desigual.

A pandemia COVID-19 afetou os diferentes atores sociais do universo escolar, entre os quais os professores. Antes de mais, é importante ressaltar o esforço exercido por professores, tanto na tentativa de uma manutenção de normalidade das atividades letivas, como dos esforços empreendidos, de forma muitas vezes voluntarista, para que os alunos tivessem acesso ao material escolar e para que as desigualdades sociais não se alastrassem ainda mais. Esta dedicação certamente colheu frutos junto de alguns alunos, auxiliando-os a ultrapassar este insólito momento das suas vidas.

Os professores, além da interrupção do processo educativo normal que colocou barreiras ao exercício da sua profissão, foram também afetados por esta pandemia através de outros prismas, como por exemplo problemas na habitação, insuficiência de materiais informáticos ou frágil acesso à *internet*, dificuldades de gestão das atividades profissionais e familiares, incerteza sobre o futuro. Estas adversidades geraram uma disrupção na vida de todas as pessoas, que logicamente perturbou o funcionamento da escola, a capacidade dos alunos e também a lecionação dos professores.

Ainda assim, a pandemia destapou duas principais fragilidades no corpo docente português, que se irão analisar seguidamente, também de uma perspetiva comparada internacionalmente: i) a formação de professores e a relação com o digital; ii) o envelhecimento do grupo profissional.

Em Portugal, contrariamente ao que sucede na maioria dos países europeus, as competências digitais dos professores não estão contempladas no quadro de competências dos professores, o qual alberga as aptidões assumidas enquanto fundamentais (Eurydice, 2020). De referir igualmente que no sistema português, em oposição ao que acontece na esmagadora maioria dos países europeus, não existem métodos definidos para o apoio ao desenvolvimento contínuo das competências digitais dos professores, especialmente atividades de desenvolvimento profissional contínuo, existindo apenas instrumentos de autoavaliação utilizados para identificar carências de aprendizagem dos professores, como a ferramenta TET-STAT. De acordo com um inquérito desenvolvido pela União Europeia (European Union, 2019), os professores portugueses são dos que menos participaram em formações digitais, sendo que quando essa análise é feita tendo como base as formações providenciadas pelas escolas, os professores portugueses encontram-se em último lugar, independentemente do ciclo de ensino a que se reportem. Assim, as lacunas no sistema de ensino português relativas à formação de professores no âmbito digital dificultaram a adaptação da escola ao ensino à distância, procedido essencialmente por via *online*, devido à menor capacidade de parte dos professores para operar algumas das ferramentas necessárias.

Uma das origens deste problema tecnológico prende-se com o envelhecimento do corpo docente. De facto, e segundo dados do Eurostat para 2019, Portugal é dos países da União Europeia com um índice de envelhecimento dos docentes do ensino não superior mais elevado, demonstrando uma necessidade de rejuvenescimento dos seus quadros.

Reinvenção da espacialidade escolar, da cidadania e do pensamento crítico

Como foi referido na secção anterior, a valorização do ensino presencial representa um caminho essencial para atenuar as desigualdades sociais. Contudo, este movimento de retorno às práticas pedagógicas assentes nos contextos de copresença não deve significar um mero retomar do modelo anterior, que prevalecia no momento de deflagração da pandemia da COVID-19. Na verdade, consideramos que é necessário acompanhar este processo de requalificação da experiência presencial com o aprofundamento da vivência da escola enquanto prática quotidiana de exercício da cidadania, de participação da democracia, de fomento do espírito crítico e de criação de oportunidades.

A pandemia não só afastou as crianças e os jovens das aulas presenciais, como os removeu dos espaços habituais de sociabilidade e de interação social durante um período considerável. As aulas são uma componente fundamental da aprendizagem e da organização do espaço-tempo escolar, mas não esgotam as dinâmicas relacionais que se desenvolvem em múltiplos contextos sociais, nem as suas potencialidades. Essa é uma das riquezas da vida escolar e deve ser devidamente aprofundada e diversificada. Neste sentido, é importante contextualizar os quadros de interação e os canais comunicacionais que possibilitem uma experiência da cidadania que não se esgote na organização de um evento ou de um projeto pedagógico, mas que aconteça em continuidade, num registo diário.

Existem exemplos anteriores onde se desenvolveram práticas de participação cívica e democrática, como o Orçamento Participativo das Escolas, que foi capaz de mobilizar a comunidade educativa em torno da concretização de inúmeros projetos e iniciativas. As Associações de Estudantes e outros coletivos são também exemplo de instigação cívica, democrática e emancipatória dos alunos que, fora da tutela dos professores, exploram a autonomia, a capacidade de iniciativa e de auto-organização. É importante incentivar estas e outras atividades que promovam a cidadania ativa

dos estudantes e lhes deem instrumentos para estimularem a criatividade de forma relativamente autónoma. Todavia, a construção desses espaços de autonomia não pode estar desligada do trabalho em equipa e deve alicerçar-se na ação coletiva.

Torna-se assim importante inverter as tendências de individualização e até de atomização social, que foram particularmente amplificadas durante os confinamentos e a generalização do ensino à distância, no sentido da reinvenção das formas de organização social e pedagógica que incentivem a participação de todos. Esta inversão é particularmente urgente, na medida em que um dos efeitos da pandemia foi precisamente a interrupção repentina das modalidades de envolvimento coletivo (mais ou menos formais) e de participação ativa nas diferentes esferas de sociabilidade, dentro e fora da escola.

Essa participação deve, por sua vez, assentar na promoção do pensamento crítico que não se circunscreva apenas à eventualidade da organização, independentemente da sua pertinência, de um ou outro evento ou debate, mas como prática recorrente que se espelhe na troca de ideias e de pontos de vista, numa lógica de pluralidade comunicacional e argumentativa. O pensamento crítico deve estar embutido no desenvolvimento da vida escolar e aprofundar-se com a dinamização das atividades culturais e desportivas. O ensino à distância significou, pela sua natureza, a interrupção dessa relação potencial e a perda da sua valência e centralidade. Atividades de teatro, de música, de desporto, de leitura, de associativismo, entre muitas outras, foram, regra geral, suprimidas no período pandémico – ou, nos casos em que não o foram, ganharam contornos menos estimulantes – bem como outras atividades manuais, designadamente as laboratoriais, o que desembocou na interrupção tanto de um processo de aprendizagem mais fluído, como do desenvolvimento de um conjunto de competências sociais e cívicas, a par do que tiveram acesso outras gerações.

Esta sinergia entre atividades representa uma das mais-valias que a escola pode propiciar e amplificar de maneira virtuosa, promovendo a autonomia individual construída na relação com a participação cívica e na troca e debate de ideias entre os estudantes e também com os professores. Incentivar a relação professor-aluno fora do espaço da sala de aula, no qual o professor é tendencialmente detentor único de conhecimento, é também uma componente relevante na aprendizagem cívica dos estudantes.

No contexto das sociedades contemporâneas, a *internet* assumiu uma importância incontornável na vida das pessoas, com destaque para as designadas redes sociais, que fazem crescentemente parte da esfera comunicacional e de acesso à informação, ao mesmo tempo que se transformam num dos veículos principais de intermediação social e interpessoal. Por este motivo, é decisivo enquadrar o mundo virtual na vida escolar e desenvolver uma educação crítica e problematizante das redes sociais e da *internet* em geral, capacitando também os estudantes, por exemplo, para um olhar analítico sobre uma notícia ou para filtrar *fake news*.

As redes sociais estão a fabricar, de maneira quase monopolizadora, uma escola paralela cada vez mais afastada do ensino formal e das relações pedagógicas mais tradicionais. A pandemia não só acelerou este processo, como acabou por trazer os mais novos também para este universo paralelo. A escola terá de ter um papel ativo nesse universo, como forma de contrapor os problemas por vezes aí suscitados, sendo importante refletir até que ponto as redes sociais podem influenciar gravemente o crescimento e as representações dos estudantes sobre si próprios.

Por outro lado, além das redes sociais, o afastamento do presencial levou ao domínio dos ecrãs e das suas lógicas. A normalização do ecrã pode produzir enviesamentos relevantes no modo como se encara e se interage com o outro, como se este se assemelhasse a um “holograma” destituído de corporalidade. A escola, assim como as famílias, têm aqui um imenso desafio que passa pela “desnormalização” do ecrã enquanto palco central das relações sociais e comunicacionais.

Deste modo, também é relevante pensar como reinventar a espacialidade das escolas, que ultrapassa largamente o contexto da sala de aula. A este respeito, as áreas de recreio que intermedeiam a saída de uma aula para a entrada na seguinte devem ser mais do que zonas de estar e de espera. Como se se tratasse de momentos mortos onde se aglomeram conjuntos e filas de estudantes a aguardar a entrada do professor. A pandemia revelou, entre múltiplos aspetos, a grande debilidade dos espaços físicos que acomodam os serviços e os equipamentos públicos. Estes não foram concebidos, na sua maioria, para propiciar as condições básicas e de qualidade assegurada que possibilitem o relacionamento social mais prolongado e diversificado.

No que diz respeito ao espaço escolar, este é em muitos casos concebido e estruturado a partir de uma matriz unidirecional e hierárquica de organização, materializada na relação com a autoridade administrativa e/ou pedagógica. Exemplo disso são as salas de professores e da direção da escola, distantes do espaço de passagem dos alunos e, regra geral, nos andares cimeiros dos edifícios. Neste sentido, seria interessante equacionar a formação de espacialidades que facilitem dinâmicas de maior horizontalidade social e que, ao mesmo tempo, coexistam com as estruturas mais verticais. A título ilustrativo, seria interessante o zonamento do espaço escolar prever a possibilidade de dinamização de assembleias (gerais ou de turmas) em locais mais públicos e de confluência no perímetro da escola e não em zonas fechadas e entrincheiradas entre quatro paredes.

Por outro lado, a maneira como a espacialidade escolar se organiza não deve ser um incentivo à sedentarização. É importante promover a atividade física de qualidade. A este respeito, o desporto escolar representa tanto um meio

de combater o imobilismo físico e as suas repercussões no aumento dos níveis de obesidade, como a possibilidade de experimentação de um conjunto de modalidades desportivas que, de outra forma, seriam de mais difícil acesso, ou até a eventualidade de deslocação a torneios, convivendo com alunos de outras escolas e propiciando viagens a outros sítios, por vezes não antes conhecidos. Assim, o desporto escolar enquadra-se igualmente como uma ferramenta de democraticidade, relativa ao acesso a diferentes modalidades desportivas e à descoberta de novos locais. Este desafio tornou-se ainda mais saliente durante a pandemia, em que os jovens acabaram por sedentarizar ainda mais os seus modos de vida, passando horas a fio à frente de ecrãs e enterrados no espaço doméstico.

É claro que não é possível exigir que as escolas se reconfigurem completamente de um dia para o outro na forma como organizam o seu espaço e as respetivas relações sociais e pedagógicas. Em muitos casos isso não é possível devido a constrangimentos arquitetónicos e físicos. Contudo, a existência destas limitações não invalida que se encare essa reinvenção como um processo gradual sujeito a múltiplas negociações entre a comunidade educativa e outros atores institucionais de relevo (junta de freguesia, câmara municipal, Ministério da Educação, associações locais, etc.).

Os principais desafios a longo prazo na pós-pandemia centram-se no combate às desigualdades sociais na educação e na construção de uma escola que ajude a formar cidadãos mais reflexivos, mais críticos e capazes de melhor enfrentar os novos problemas que a modernidade está a gerar.

Referências bibliográficas

Tavares, I. (no prelo). *A educação em tempos de Covid-19: onde fica a desigualdade entre o novo e o antigo normal?* In Carmo, R.M., Tavares, I. & Cândido, A.F. (orgs.). *Que futuro para a igualdade?* Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE.

Eurydice (2020). *Digital Education at School in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

European Union (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



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 convivalidade 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

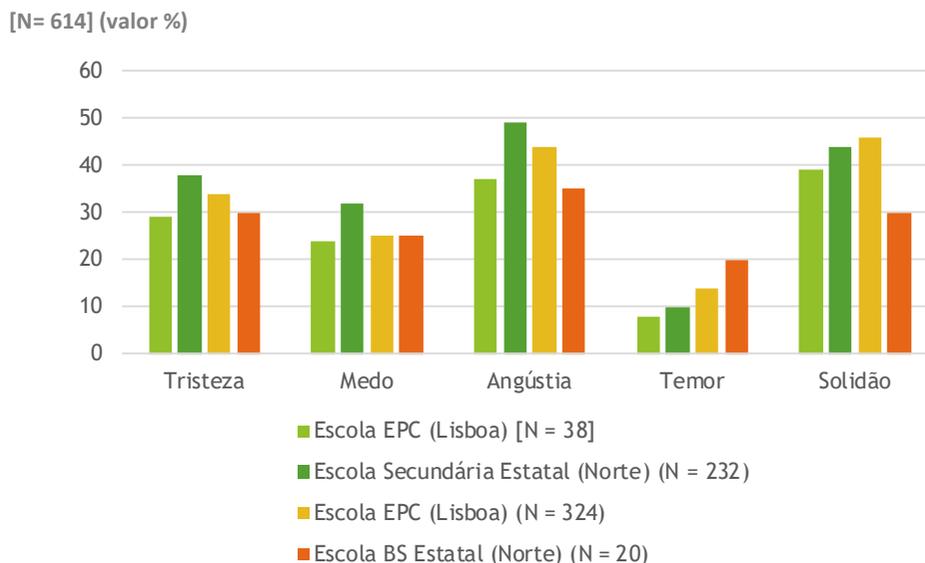
No campo pessoal são notórios diversos sentimentos e sensações caóticas gerados por uma alteração radical dos modos de vida pessoal, social e profissional. Destacamos os seguintes tópicos:

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

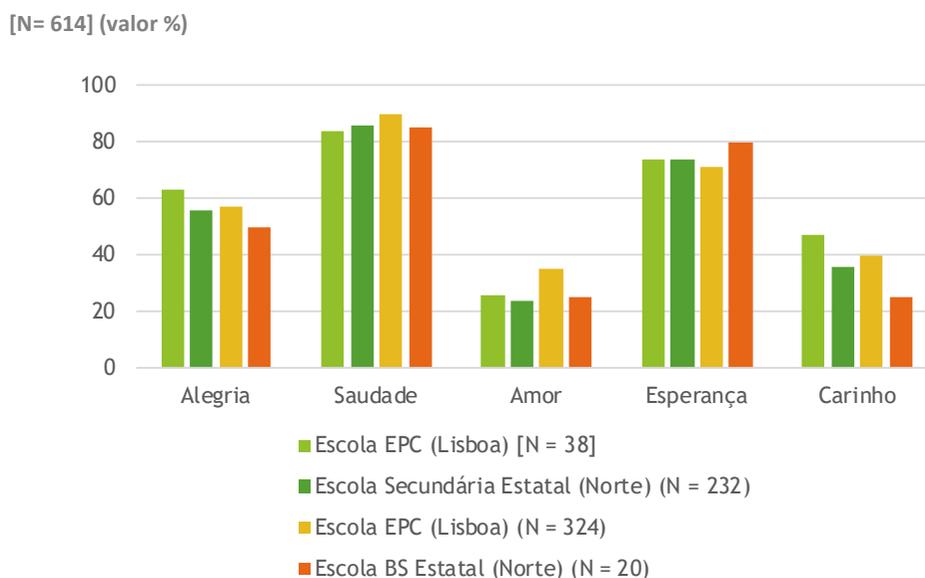


Nota: EPC: Ensino Particular e Cooperativo; BS: Básico e Secundário

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

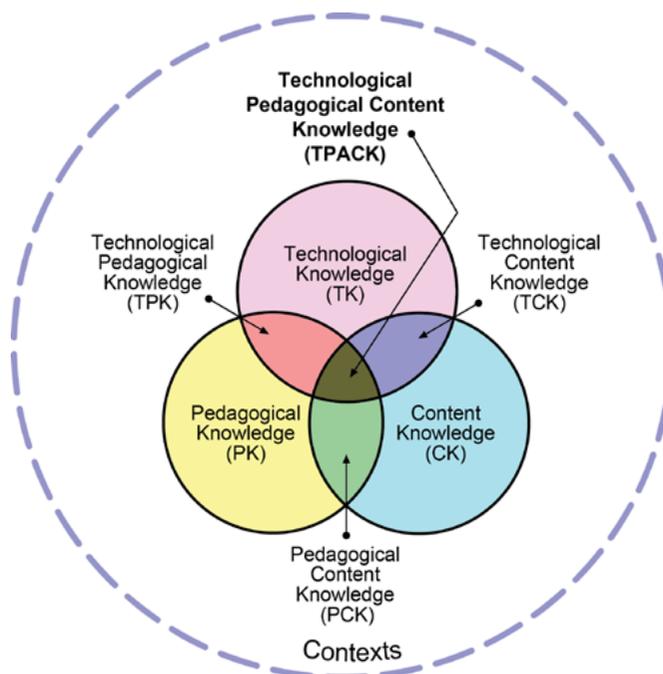
Como refere Dias Figueiredo (Figueiredo, 2011), precisamos de um mapa de pedagogias que ajude a reinventar a escola e centrá-la nas pessoas que aprendem. E de entre elas, assumem destaque as pedagogias de projeto:

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).





Pandemia e vulnerabilidade dos estudantes do ensino superior: reflexões

Leandro S. Almeida¹

Introdução

O presente artigo encontra-se estruturado em duas partes. Numa primeira, assumida como introdutória, descrevemos a evolução no ensino superior (ES) nas últimas décadas, escolhendo para essa descrição a democratização ocorrida no acesso de estudantes a este nível de formação. Neste primeiro momento, analisaremos como a diversidade sociocultural pode impactar na transição, adaptação e sucesso académico dos estudantes, destacando a convergência de variáveis pessoais e contextuais intervenientes. Esta primeira parte permitir-nos-á, mais adiante, analisar alguns dos impactos da pandemia no sucesso académico e bem-estar dos estudantes, percebendo melhor porque tais impactos diferiram necessariamente em função das circunstâncias de vida académica e das características dos próprios estudantes.

Num segundo momento, avançamos para a experiência da pandemia no ES, centrando-nos nas vivências dos estudantes. Aqui falaremos, sobretudo, do impacto da pandemia ao nível das aprendizagens curriculares e rendimento académico, assim como ao nível das suas condições socioemocionais. Interessante assinalar, aqui, como as instituições de ensino superior (IES) se mobilizaram para, de forma rápida, minorar o impacto da pandemia nas atividades de ensino e de aprendizagem e avaliação, ao mesmo tempo que alguns serviços de apoio ao bem-estar foram ativados para responderem às situações de crise experienciadas pelos estudantes.

Por fim, fazemos algumas reflexões ao nível da intervenção, sobretudo ilações para o período pós-pandémico. Esta crise pandémica veio lembrar a necessidade de uma educação preventiva e promocional dos estudantes, tornando-os mais autónomos, solidários, inclusivos e resilientes. A sociedade no seu todo e, em particular, as instituições de formação têm de estar mais capacitadas para serem contextos de desenvolvimento das competências autorregulatórias e socioemocionais dos seus estudantes. Estas crises fazem sobressair realidades que, no nosso quotidiano, tendem a passar-nos despercebidas, nomeadamente a forte interdependência social que deve suprir atitudes e formas de exclusão social, assim como a necessidade de desenvolvimento de competências de enfrentamento e de resiliência, face aos problemas e dificuldades por parte da população, no seu todo.

¹ Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Democratização: acesso, adaptação e sucesso no Ensino Superior

Nas últimas décadas é notória a expansão no acesso ao ES, traduzida no aumento e diversidade dos estudantes que nele ingressam e, também, no aumento do número de instituições, serviços e cursos que são oferecidos (aumento também verificado no número de docentes, investigadores e funcionários). Esta expansão acompanha a implementação de políticas nacionais favoráveis à democratização do acesso, por exemplo, através da ampliação do número de vagas nas instituições/cursos ou promovendo a entrada de jovens-adultos e de adultos. Veja-se a legislação sobre o acesso por parte dos maiores de 23 anos ou a criação dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) de cariz profissionalizante no subsistema politécnico (Araújo & Almeida, 2019; Dias *et al.*, 2011).

Um olhar sobre esta expansão destaca que a mesma se traduz num esforço de maior democratização do acesso, registando-se hoje um número mais elevado de “estudantes não tradicionais” ou “novos públicos” onde podemos incluir, nomeadamente, estudantes provenientes de grupos étnicos minoritários e de grupos socialmente mais desfavorecidos, alunos portadores de deficiências sensoriais e físicas, alunos mais velhos e com responsabilidades profissionais e/ou familiares, estudantes internacionais ou estudantes atletas de alta competição (Almeida *et al.*, 2006; Fragoso & Valadas, 2018). Assiste-se, assim, a uma democratização do ES nas últimas décadas, passando-se de um “ensino de elites” para um “ensino de massas” (Marinho-Araújo & Almeida, 2020).

São vários os fatores que estimularam este aumento, passando desde logo pela necessidade de qualificação técnica ou de quadros superiores para as empresas e os diversos sectores da vida social das sociedades modernas. A maior escolarização é entendida, também, pelos organismos internacionais, como motor do desenvolvimento tecnológico e económico dos países e do desenvolvimento sociocultural das pessoas e das sociedades, destacando-se o contributo antecipado da maior escolarização da população para o reforço dos regimes democráticos e de sociedades mais inclusivas. Face a este conjunto de objetivos, facilmente entendemos e justificamos a maior procura deste nível de ensino por parte dos adolescentes, jovens e adultos, assim como os investimentos familiares para que os filhos acedam ao ES. O diploma do ES é visto como “passaporte” de acesso ao exercício de profissões mais valorizadas social e financeiramente (uma oportunidade de melhoria das condições de vida e ascensão social). Assim se entende também o aumento de estudantes de primeira geração (sem antecedentes familiares de frequência do ES), reforçando a convicção existente da formação universitária ou politécnica para a promoção social e profissional das pessoas.

Uma questão importante que se deve colocar é se esta maior democratização no acesso tem correspondência no sucesso académico dos estudantes, incluindo aqui rendimento académico (curricular) e desenvolvimento psicossocial. Responderemos a esta questão em dois momentos. Num primeiro, importa reconhecer a “democratização mitigada” que já ocorre ao nível do acesso. Na verdade, vendo as origens socioculturais dos estudantes que ingressam nos subsistemas universitário e politécnico e, dentro do universitário (que conhecemos melhor), os ingressos nos cursos diferenciados por áreas científicas, constatamos facilmente que as taxas de estudantes nos agrupamentos que se formam estão marcadas pelos estratos sociais e económicos de pertença (Teixeira Lopes, 2015). Num segundo momento, teremos também de reconhecer que, olhando alguns dos indicadores de qualidade do ES, por exemplo, as taxas de abandono ou de conclusão, os anos necessários até à conclusão do curso, as classificações escolares e o acesso ao mercado de trabalho em consonância com o nível de qualificação, de novo verificamos grandes diferenças em função da origem socioeconómica e cultural dos estudantes. Aliás, temos defendido que assistimos em Portugal a uma maior democratização do acesso do que do sucesso, sobretudo em formações académicas mais longas (os estudantes de origem socioeconómica mais desfavorecida tentam ou aceitam entrar mais cedo no mercado de trabalho). A este propósito, nos nossos estudos, temos verificado que os estudantes de origem social mais baixa, quando recebem bolsa de estudo, apresentam um bom envolvimento no curso e as suas taxas de sucesso equivalem ou podem, inclusive, ser superiores às dos colegas provenientes de estratos sociais mais favorecidos (acrescente-se que a manutenção da bolsa depende do aproveitamento escolar).

Face à diversidade dos estudantes, as IES devem cuidar do seu acolhimento e adaptação. A nossa investigação na área mostra que o ES coloca várias exigências e desafios e que certos estudantes não detêm as necessárias competências ou recursos pessoais para os superarem de forma autónoma e bem-sucedida. Acresce que os adolescentes/jovens estão também numa fase crítica do seu desenvolvimento no acesso à idade adulta, sendo por isso chamados de “adultos emergentes” (Arnett, 2000; Almeida, Araújo & Martins, 2016; Ferreira, *et al.*, 2019). Estimulados pela transição e exigências do novo contexto, os estudantes são desafiados a desenvolverem competências de maior autonomia e autorresponsabilização, significando que o início no ES pode ser marcado por um período de alguma vulnerabilidade, incerteza, angústia e instabilidade emocional. Por exemplo, tendencialmente os estudantes chegam ao ES com elevadas expectativas, desejos ou, até, sonhos sociais e profissionais, importando analisar o seu realismo e possibilidades de concretização pois, de outro modo, surgem as frustrações e desilusões que, não sendo atempadamente superadas, podem desencadear pensamentos e intenções de abandono que muitas vezes se concretizam (Casanova *et al.*, 2018; Ferrão & Almeida, 2018). Num estudo de Jackson e colaboradores

(2000), diferentes grupos de estudantes recém-chegados podem ser diferenciados em função das suas expectativas iniciais: (i) os “otimistas”, ou seja, os que têm expectativas muito positivas e algo irrealistas em relação à vida universitária nos seus desafios, características e exigências); (ii) os “preparados”, ou seja, com expectativas positivas doseadas, tendo alguma consciência das dificuldades e exigências sobre a vida universitária); (iii) os “receosos”, ou seja, os que apresentam fracas expectativas em função de níveis consideráveis de apreensão sobre os contornos e exigências da vida universitária; (iv) os “complacentes”, ou seja, os estudantes com fracas expectativas ou antecipando poucos ganhos decorrentes da vida académica. Alguns estudos, tendo como base estes subgrupos, referem que os estudantes “preparados”, também por nós identificados como tendo expectativas mais realistas, apresentam uma melhor adaptação à universidade pois parecem antecipar e enfrentar melhor as dificuldades inerentes à transição e aos desafios da vida académica (Almeida, 2007; Jackson *et al.*, 2000).

A investigação na área mostra que as dificuldades de adaptação dos alunos ao ES se encontram relacionadas com os seus níveis de desenvolvimento psicossocial (Almeida, 2007). Pascarella e Terenzini (2005) destacam a identidade, a autonomia, a perspetiva de carreira, o pensamento reflexivo ou o sistema de valores como vetores do desenvolvimento psicossocial nesta faixa etária, o que nos remete para um conceito de sucesso académico não confinado às classificações curriculares e para a importância das IES assegurarem oportunidades de desenvolvimento dos seus estudantes em todas essas vertentes.

Um dos desafios da transição e adaptação ao ES prende-se com os contextos de ensino, aprendizagem e avaliação dos conhecimentos, aliás também uma área em que mais se fez notar os efeitos da pandemia. O novo ambiente institucional apresenta conteúdos curriculares e métodos de ensino-aprendizagem muito próprios (Almeida, 2007; Almeida, Araújo & Martins, 2016). Por exemplo, caracteriza o ensino-aprendizagem no ES a ausência de manuais a dirigir o ritmo dos conteúdos programáticos e a sequência das aulas, um ritmo acelerado na exposição das matérias curriculares, a tendência de alguns docentes para técnicas transmissivas de informação, o uso de vocabulário mais técnico e científico, as abordagens mais abstratas exigindo menos memorização e mais compreensão dos conteúdos, um maior nível de exigência e quantidade de conteúdos lecionados, ou uma maior utilização de plataformas eletrónicas de acesso à informação e suporte às aprendizagens. Apresenta, ainda, alterações significativas na relação pedagógica, emergindo uma relação docente-aluno mais distante e escassa (geralmente anónima quando as turmas são grandes), o que dificulta um acompanhamento de proximidade por parte do docente. Neste quadro, o estudante deverá desenvolver estratégias e competências de estudo, níveis mais elevados de iniciativa e independência na gestão do tempo, uma maior organização e autonomia na sua aprendizagem, maior envolvimento e autorregulação para atingir níveis adequados de aprendizagem e rendimento (Almeida, 2007; Almeida & Vasconcelos, 2008). Se nos ensinos básico e secundário a relação professor-aluno, tal como entre os colegas, é mais substantiva e permanente no tempo, tendo em conta o menor número de alunos por turma e a maior frequência das aulas e encontros, no ES a ênfase é colocada no trabalho do próprio estudante, assumindo este um papel mais ativo e de construtor do seu próprio conhecimento e competências.

Estas mudanças nos processos de ensino-aprendizagem refletem-se também em novas formas de avaliação dos conhecimentos. Nalgumas disciplinas e para alguns docentes predominam os exames tradicionais, enquanto noutros casos surgem os trabalhos de grupo, os trabalhos de projeto e formas de avaliação contínua. Mesmo assim, parece prevalecer um sistema de avaliação bastante centrado em testes, frequências ou exames finais de semestre ou de ano, o que não favorece um trabalho sistemático ou contínuo por parte dos estudantes e, geralmente, também não beneficia um *feedback* instrutivo por parte do professor em função do ritmo e nível das aprendizagens que os estudantes estão a realizar, pois não se conhece a qualidade de tais aprendizagens (Almeida, 2007). Também durante a pandemia estas formas tradicionais de avaliação vieram animar o debate sobre a objetividade e a equidade das novas formas de avaliação dos conhecimentos a distância.

A vivência da pandemia pelos estudantes

Apresentados alguns desafios da transição e adaptação académica dos estudantes no ES, podemos antecipar que todas as dificuldades inerentes ocorreram com maior frequência e intensidade na fase crítica da pandemia. O isolamento ou confinamento social é talvez a imagem que melhor define os efeitos da pandemia (situação pandémica reconhecida pela Organização Mundial de Saúde a 11 de março de 2020) provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Após o aparecimento dos primeiros casos em Portugal, o Presidente da República declarou o Estado de Emergência em todo o território português. Após esta declaração, foram implementadas várias restrições à circulação de pessoas com o objetivo de conter a propagação da infeção, tendo sido, mesmo, recomendado o total confinamento no domicílio com exceção dos serviços e atividades consideradas essenciais e de primeira necessidade. Uma das medidas aplicadas foi a suspensão de todas as atividades letivas presenciais nas IES (Decreto-Lei nº 10-A/2020, 13 de março).

Antes de abordarmos o impacto da pandemia nos estudantes, importa acautelar que nenhuma crise é vivenciada de forma igual ou afeta a todos da mesma forma. Numa situação extrema, o luto pela morte de um familiar devida à COVID-19 não teve o mesmo impacto nos seus elementos. Esta situação alerta-nos para a diversidade de vivências, não sendo possível elencar tais especificidades de situações, experiências e (des)adaptações pessoais, mas importa estar atentos

às mesmas e não “massificar” os seus impactos. Por outro lado, acresce que a crise pandémica não afetou os estudantes isoladamente, mas também as suas comunidades (famílias, docentes, colegas...). Por exemplo, alguns familiares, de quem mais dependiam, perderam fontes de rendimento ou, até, o emprego, obrigando-os não só ao confinamento como a uma maior contenção de despesas. Por outro lado, o ensino passou a ser remoto e muito condicionado pelos recursos tecnológicos existentes, institucionais e pessoais, ou pelas competências dos seus professores na sua utilização. A leitura das vivências dos estudantes durante a pandemia tem necessariamente que ser sistémica, pois de outro modo não será suficientemente abrangente e compreensiva.

Feito este preâmbulo, importa analisar o impacto da pandemia na adaptação e sucesso académico dos estudantes do ES. Como se deixou transparecer, este impacto foi moderado pela origem social dos estudantes. Por razões de espaço não desenvolveremos suficientemente esta diferenciação, assim como também não especificaremos medidas políticas e institucionais de discriminação positiva em reforço da democratização do ES ao nível da permanência e sucesso académico dos subgrupos de estudantes socialmente desfavorecidos. Analisaremos este impacto tomando duas vertentes, também as mais veiculadas nas IES e na opinião pública: (i) as aprendizagens e o rendimento académico, e (ii) as vivências socioemocionais e a saúde mental dos estudantes.

Impacto na aprendizagem e rendimento dos estudantes

A pandemia provocou grandes alterações nos processos de ensino e de aprendizagem, recorrendo-se a ambientes virtuais e remotos de aprendizagem. Decorreu daqui uma ampla utilização de plataformas de apoio ao *e-learning*, várias suportadas eletronicamente através de conteúdos de realidade virtual, realidade aumentada, laboratórios virtuais ou inteligência artificial. Neste ambiente de ensino remoto, estudantes e professores tiveram que rapidamente adquirir competências, apontando-se relativamente aos professores um reforço de metodologias ativas de ensino (trabalho de projeto, aprendizagem baseada em problemas, aula invertida), e aos estudantes um reforço das suas competências de aprendizagem autorregulada, recorrendo a níveis mais elevados de motivação e de processos indutivos e dedutivos na aprendizagem (Sáiz-Manzanares *et al.*, 2022).

Esta utilização rápida e massiva dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem requereu atividades de formação massiva dos docentes, embora tenha havido menos preocupação com a capacitação dos estudantes. Estes foram apoiados, por exemplo, através da cedência de computadores e outro equipamento para poderem assistir às aulas a distância ou beneficiaram de condições especiais na realização dos trabalhos curriculares e no acesso ao material bibliográfico não disponível eletronicamente. A participação dos estudantes nas aulas online foi variável, havendo frequentes queixas de docentes de que vários estudantes na turma não tinham as câmaras ligadas ou evitavam a sua participação nas aulas, criando dúvidas sobre a sua presença e atenção efetivas.

Uma atenção diferenciada das instituições aos seus estudantes foi o aumento, no ano letivo de 2020/2021, das aulas e tempos presenciais junto dos estudantes do 1º ano. Sendo o acesso ao ES entendido como um momento desejado pela generalidade dos jovens, importava assegurar a vivência presencial dessa experiência através da maior frequência e estreitamento de laços entre estudantes e entre estudantes e docentes no seio do curso e da própria instituição. As primeiras aulas e os primeiros dias são fundamentais para conhecerem colegas e fazer novos amigos, conhecerem os professores e, minimamente, o curso, a instituição e os seus espaços, equipamentos e serviços ... tudo isto justificou o esforço das instituições para que o início do ano letivo de 2020/2021 fosse predominantemente presencial para os estudantes do 1º ano.

Os efeitos dos constrangimentos provocados pela pandemia não foram idênticos nos diferentes cursos e nos vários anos e ciclos de formação dos estudantes. Ao nível da formação e projetos de carreira, por exemplo, a pandemia teve efeitos mais relevantes junto dos estudantes em unidades curriculares e anos de formação marcadamente práticos. Aulas em contexto laboratorial, estágios e experiências de trabalho na comunidade foram cancelados, e com isso surgiu alguma frustração de expectativas criadas pelos estudantes ao nível da sua capacitação profissional e concretização de projetos de carreira.

Para todos os estudantes e professores, a instituição do ensino remoto foi novidade e, tendencialmente, uma experiência desagradável e não desejada. Por exemplo, emergiram diversas indefinições em termos de ensino e tipo de aulas, ao nível dos objetivos curriculares e, sobretudo, formas de avaliação dos conhecimentos. Muitos destes elementos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem tiveram de ser redefinidos em poucos dias. A qualidade das respostas encontradas, por outro lado, foi fortemente condicionada pelas infraestruturas tecnológicas das instituições, pelas competências dos professores e estudantes no digital, pelo envolvimento das direções pedagógicas dos cursos e das associações de estudantes. As novas formas de ensinar e de aprender a distância foram introduzidas sem grande preparação e acomodação, provocando mudanças muito significativas no quotidiano académico e, em particular, no relacionamento professor-estudantes e estudantes entre si.

Em síntese, houve a percepção geral que foram introduzidas mudanças sem grande planeamento e sem prévia comprovação da eficiência. Decisões *top-down* suscitaram a aceitação tácita das orientações dos órgãos de decisão das instituições. A formação foi muito centrada no manuseio de plataformas e equipamentos, tendo sido feita de forma rápida e nem sempre suficiente. Por outro lado, tomando a perspetiva dos estudantes, podemos afirmar que a sua origem social moderou o impacto da pandemia na aprendizagem e rendimento académico. Remetidos muitos deles à família de origem, estudantes de certas localidades, pautadas por maior interiorização ou pertencentes a grupos socioeconómicos mais desfavorecidos, experimentaram mais dificuldades no acompanhamento de um ensino remoto, dada a menor qualidade dos equipamentos ou do sinal de rede, assim como a utilização de espaços em casa nem sempre adequados ao estudo. Vários relatos apontaram mudanças muito significativas, e difíceis, nas rotinas familiares, sobrecarga de trabalho, reorganização do ambiente doméstico ao nível dos espaços e dos tempos para acomodar a realização simultânea do trabalho e do estudo remotos (Linhares & Emuno, 2020).

Impacto na vida socioemocional dos estudantes

Na área da saúde, face ao ritmo de infeções, ao número e gravidade dos internamentos, e de óbitos, a vivência do medo apoderou-se de todos, mais ainda nos primeiros tempos da pandemia em virtude das poucas e frágeis certezas científicas. A mudança das rotinas diárias, o trabalho remoto, a sobrecarga de trabalho, a confluência familiar em menores espaços para as tarefas diárias e os lutos reais e ameaçados foram fatores de elevada e generalizada ansiedade. O tédio, a irritabilidade, a reduzida tolerância a tanta frustração e stress, em pessoas e famílias menos resilientes, foram ocorrências frequentes, acompanhadas de oscilações de humor, depressão, ansiedade, problemas de sono e, nalguns casos, de violência (sobretudo junto de crianças e mulheres). O isolamento dificultou vivências compartilhadas da crise, sendo elevados os efeitos psicológicos e sociais da pandemia (Qiu *et al.*, 2020; Tull *et al.*, 2020). Tais efeitos podem agrupar-se em termos de estados psicológicos, como depressão, ansiedade, baixa autoestima ou falta de controlo, por exemplo, como também em termos de transtornos psicossomáticos ao nível da alimentação ou do sono, podendo perdurar no tempo (Brooks *et al.*, 2020).

Tomando a vertente mais social e afetiva, foi particularmente sentida pelos estudantes a redução dos relacionamentos interpessoais em termos de contacto físico e partilha de espaços de convívio. O ficar compulsivamente em casa reduz a vida social e desequilibra as redes de suporte social tão necessárias para alguns jovens. Alguns deles, em processo de conquista ou afirmação da autonomia relativamente aos pais, tiveram que voltar à família e negociar formas de relacionamento e espaços próprios.

Mesmo recorrendo a participações tecnologicamente assistidas, foi necessário mudar hábitos e criar novas rotinas, rentabilizar ou inventariar passatempos, ..., todos reconhecendo que nem todos os estudantes tinham as competências, recursos e agilidade suficientes. Perdas de familiares (sobretudo mais velhos), equipamento pouco eficiente, diminuição da atividade física (fecho de ginásios e locais desportivos) ou menor relacionamento com os amigos, por exemplo, diminuíram o bem-estar psicológico dos estudantes (Maugeri *et al.*, 2020). Vivências da perplexidade, incerteza, contornos pouco delimitados e sentimento de impotência face à pandemia tornaram-se frequentes. O cancelamento de voos, ou a sua restrição, complicou a vida de estudantes dos arquipélagos e dos estudantes internacionais, obrigados a enfrentar estas dificuldades longe das famílias.

A finalizar, podemos assumir que nem todos os estudantes experienciaram estas dificuldades (Charles *et al.*, 2021), mas a maioria sentiu de forma negativa a perda dos contactos com os amigos, anteciparam a perda de ano (Hasan & Bao, 2020) ou sentiram a menor qualidade das suas aprendizagens (Schiff *et al.*, 2020). Alguns deles fragilizaram-se em termos de saúde mental (Hoyt *et al.*, 2021; Husky, Kovess-Masfety & Swendsen, 2020; Wang & Zhao, 2020), e aumentou o consumo de substâncias psicoativas na população estudantil (Charles *et al.*, 2021), registando-se maior frequência e intensidade de sintomas ansiogénicos e depressivos (Schiff *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020). Estas experiências negativas poderão ter sido mais frequentes entre os estudantes mais velhos, sobretudo os que neste contexto pandémico tiveram que lidar com o seus papéis e responsabilidades profissionais e/ou familiares. Também as mulheres poderão ter experienciado de forma mais intensa estas dificuldades. Alguns estudos reportam que o sexo feminino é mais propício a sentimentos de ansiedade e depressão (Hoyt *et al.*, 2021; Wang & Zhao, 2020; Wang *et al.*, 2020), vulnerabilidade e medo (Yıldırım, Geçer & Akgül, 2021). Acresce que as mulheres continuam, ainda nos nossos dias, a assumir a maioria das responsabilidades pelo acompanhamento das tarefas escolares dos filhos, assim como as tarefas de cuidado em termos emocionais e alimentares de outros familiares, especialmente dos mais velhos, necessidades agravadas durante a pandemia.

Em síntese, a investigação mostra um aumento da ansiedade e depressão nos estudantes do ES desde o aparecimento da pandemia. Confinamentos prolongados acabam por ter impacto adverso na saúde mental das pessoas (Brooks *et al.*, 2020). As relações sociais assumem grande relevância para o bem-estar físico e mental das pessoas (Holmes *et al.*, 2020), sendo decisivas para o enfrentamento dos desafios e exigências da vida universitária (Jantara *et al.*, 2020). Comparando dados anteriores e durante a pandemia, Elmer e colaboradores (2020) verificaram que as redes de interação e a aprendizagem em grupo se tornaram menos frequentes, favorecendo sentimentos de medo e solidão. Neste quadro de maior

vulnerabilidade, a generalidade das instituições assegurou apoio psicológico aos seus estudantes, por exemplo consultas psicológicas online, apoio emocional e orientação educacional.

Considerações finais

A transição e adaptação ao ensino superior acarreta desafios académicos e sociais para os quais alguns estudantes podem não estar capacitados ou, então, não possuir os recursos necessários para os enfrentarem de uma forma bem-sucedida. Nestas circunstâncias, tais estudantes podem experienciar algum tipo de stress, ansiedade e depressão, dificuldades nos relacionamentos ou problemas académicos que podem levar à insatisfação, falta de compromisso e abandono dos estudos. A adaptação pode estar ainda mais comprometida em estudantes de certos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos, contrariando os esforços nacionais de progressiva democratização do acesso ao ES.

Por sua vez, a crise pandémica trouxe alterações às formas habituais de ensinar e aprender no ES, desencadeando vivências socioemocionais particularmente difíceis e colocando em causa a saúde mental dos estudantes. Os ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem saíram reforçados com a experiência de confinamento pandémico, e de algum modo se instituíram, importando aumentar a investigação em torno das variáveis moderadoras que favorecem a sua exequibilidade e impacto positivo. Novos papéis podem ser assumidos pelos professores e estudantes, sendo necessária investigação apontando a eficácia de processos e resultados atingidos. Por exemplo, nestes ambientes virtuais de aprendizagem, com momentos síncronos e assíncronos de encontro, alguma investigação mostra que o papel de dinamização dos professores é decisivo, sendo variável relevante para assegurar níveis elevados de envolvimento cognitivo, motivacional e comportamental nas tarefas de aprendizagem por parte dos estudantes no ES (Dwivedi *et al.*, 2019; Xu, Chen & Chen, 2020). Por exemplo, se é verdade que a falta de contactos sociais presenciais suscita insatisfação dos estudantes e, até, abandono, os encontros virtuais devidamente organizados e dinamizados pelos professores podem atenuar esses sentimentos (Dwivedi *et al.*, 2019).

Como se referiu, o impacto individual e coletivo de uma crise é moderado pelos níveis de resiliência dos indivíduos. Reside, aqui, uma importante aprendizagem a reter da crise pandémica: é fundamental que as instituições educativas, formais e informais, capacitem as pessoas na área socioemocional. Pais e professores, por exemplo, exercerão melhor as suas funções educativas se, possuindo boas competências socioemocionais, promoverem essas mesmas competências nos seus filhos e alunos. Se quisermos, a estabilidade emocional, a empatia para com os outros, a cooperação, a autocompaixão, a gestão das suas emoções... também se aprendem e desenvolvem (Reppold *et al.*, 2021). Não só desenvolvemos habilidades cognitivas e conhecimentos curriculares, também desenvolvemos as nossas emoções e estas têm que estar presentes nas preocupações educativas, em particular na infância e adolescência.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. (2008). *Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações*. Innovación Educativa, 18, 23-34. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/26572>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M. & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1),13-32. Doi:10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S. & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Charles, N. E., Strong, S. J., Burns, L. C., Bullerjahn, M. R. & Serafine, K. M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research Journal*. doi: 10.1016/j.psychres.2021.113706.
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L. & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 23-42.

- Dwivedi, A., Dwivedi, P., Bobek, S. & Sternad Zabikovsek, S.** (2019). *Factors affecting students' engagement with online content in blended learning*. *Kybernetes*, 48 (7), 1500-1515. Doi: 10.118/k-10-2018-0559.
- Elmer, T., Mephram, K. & Stadfeld, C.** (2020). *Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland*. *Plos One*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Ferrão, M. E. & Almeida, L. S.** (2018). *Multilevel modeling of persistence in higher Education*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 664–683. doi:10.1590/S0104-40362018002601610
- Ferreira, J. A., Ferreira, A. G. & Ferreira, M. A.** (2019). *Desenvolvimento do estudante do Ensino Superior: Modelos teóricos e implicações educativas*. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 35–64). Braga: ADIPSIEDUC.
- Fragoso, A. & Valadas, S. T.** (2018). *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC.
- Hasan, N. & Bao, Y.** (2020). *Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss"*. *Children and Youth Services Review*, 118, 105355. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355>
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L. & Ford, T.** (2020). *Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science*. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Hoyt, L. T., Cohen, A. K., Dull, B., Maker Castro, E. & Yazdani, N.** (2021). *Constant stress has become the new normal": Stress and anxiety inequalities among U.S. college students in the time of COVID-19*. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 270–276. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.030>
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V. & Swendsen, J. D.** (2020). *Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement*. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152191. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152191>
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M. & Hunsberger, B.** (2000). *Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university*. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x>
- Jantara, R. D., Abreu, D. P. G., Paula, A. C. S. F. de, Silva Ziani, J. da, Jantara, A. & Silva Roque, T.** (2020). *Social networks and social support in university students: an integrative review*. *Research, Society and Development*, 9(10), e4709108695-e4709108695. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8695>
- Linhares, M. B. & Enumo, S. R.** (2020). *Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037E200089>
- Marinho-Araújo, C. & Almeida, L. S.** (2020). *Mudanças e perspectivas na educação superior: estudos no Brasil e em Portugal*. *Educação: Teoria e Prática*/ Rio Claro, SP, 30(63). ISSN 1981-8106 e41[2020].
- Maugeri, G., Castrogiovanni, P., Battaglia, G., Pippi, R., D'Agata, V., Palma, A. & Musumeci, G.** (2020). *The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy*. *Heliyon*, 6(6), e04315.
- Pascarella, E. & Terenzini, P.** (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. & Xu, Y.** (2020). *A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations*. *General Psychiatry*, 33(2). <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Reppold, C. T., Tocchetto, B. S., Diaz, G. B., D'azevedo, L., Kato, S. K., Vazquez, A. C. S. & Serafini, A. J.** (2021). *Considerações sobre as intervenções educacionais positivas no contexto pós-pandemia*. In C. T. Reppold, & C. S. Hutz (Orgs.), *Intervenções em Psicologia Positiva no Contexto Escolar e Educacional* (pp. 327-334). São Paulo: Vetor.
- Sáiz-Manzanares, M.-C., Casanova, J., Lencastre, J. A., Almeida, L. S. & Martín-Antón, L.-J.** (2022). *Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19*. *Comunicar*, 30(70). <https://doi.org/10.3916/c70-2022-03>
- Schiff, M., Zasiakina, L., Pat-Horenczyk, R. & Benbenishty, R.** (2021). *COVID-Related functional difficulties and concerns among university students during COVID-19 Pandemic: A binational perspective*. *Journal of Community Health*, 46(4), 667–675. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00930-9>
- Teixeira Lopes, J.** (2015). *A universidade e os seus estudantes. Um olhar de dentro*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <https://doi.org/10.21814/rlec.117>
- Tull, M. T., Edmonds, K. A., Scamaldo, K., Richmond, J. R., Rose, J. P. & Gratz, K. L.** (2020). *Psychological outcomes associated with stay-at-home orders and the perceived impact of COVID-19 on daily life*. *Psychiatry Research*, 289, 113098. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113098>
- Wang, C. & Zhao, H.** (2020). *The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students*. *Frontiers in Psychology*, 11, 1168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Wang, X., Hegde, S., Son, Ch., Keller, B., Smith, A. & Sasangohar, F.** (2020). *Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study*. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9): e22817). doi: 10.2196/22817
- Xu, B., Chen, N.-Sh. & Chen, G.** (2020). *Effects of teacher role on student engagement in wechat-based online discussion learning*. *Computers & Education*, 157. Doi: 10.1016/j.compedu.2020.103956.
- Yildirim, M., Geçer, E. & Akgül, O.** (2021). *The impacts of vulnerability, perceived risk, and fear as preventive behaviours against COVID-19*. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 35-43. doi: 10.1080/13548506.2020.1776891



9

Escola, educação ambiental e crises múltiplas: notas para um futuro juvenil

Luísa Schmidt¹, João Guerra² e Leonor Prata³

No dia 11 de março de 2020 foi definitivamente reconhecida a pandemia da COVID-19 pela Organização Mundial de Saúde. Nessa altura, um artista publicou um *cartoon* editorial na revista canadiana *The Hamilton Spectator* que ilustrava uma cidade a preparar-se para o embate da onda pandémica com medidas sanitárias. Atrás dessa onda surgia outra, ainda maior, etiquetada como 'Recessão'. Esta imagem foi partilhada de forma viral nas redes sociais, com versões de ondas sucessivas (e.g., 'Alterações Climáticas', 'Colapso da Biodiversidade'), mobilizadas por ativistas, num processo artístico colaborativo virtual criativo que não deixou de fora o próprio autor original.

(Mackay, 2020⁴)

Introdução

As ondas sucessivas que no *cartoon* invadem a cidade (*i.e.*, COVID-19, recessão económica, alterações climáticas, colapso da biodiversidade, recessão económica) são uma metáfora que aponta para as sinergias destrutivas criadas pela multiplicação de crises que hoje enfrentamos. Esta metáfora sublinha a importância de ultrapassar uma visão que tendia a considerar apenas a crise sanitária, esquecendo o potencial destruidor do cruzamento das várias crises em diversas ordens e abrangências (Phillips *et al.*, 2020). Com efeito, perante as repercussões complexas da pandemia da COVID-19, as vulnerabilidades das sociedades atuais tornaram-se ainda mais evidentes, reforçando-se a necessidade do desenvolvimento de estratégias de planeamento comunitário sustentável e integrado (Newell & Dale, 2020). Para isso, tornou-se crucial o desenvolvimento alargado e disseminado de processos participativos e multissetoriais de proximidade que permitissem identificar riscos e monitorizar estratégias de adaptação e mitigação, de acordo com vulnerabilidades geográficas e sociais específicas (WHO, 2021a).

Nesta linha, e dadas as abruptas transformações sociais, económicas e políticas que se instalaram, a pandemia e os seus efeitos assumiram um duplo papel nas escolas e nas comunidades escolares. Por um lado, aceleraram o processo de digitalização já em curso com a progressiva introdução de estratégias pedagógicas inovadoras, como são exemplo a *gamification*, ou a utilização de aplicações eletrónicas em sala de aula. Por outro lado, agravaram as, também já

¹ ICS-ULisboa.

² ICS-ULisboa.

³ ICS-ULisboa.

⁴ Disponível em: <https://i0.wp.com/mackaycartoons.net/wp-content/uploads/2020/03/2020-03-11revised3.jpg?resize=768%2C595&ssl=1>

conhecidas, fragilidades e desigualdades presentes no sistema educativo. Por exemplo, as desigualdades no acesso a equipamentos e à internet por parte de alunos em situações sociais mais vulneráveis, inclusivamente no que respeita às limitações das próprias habitações. Ou, a outro nível, a falta de literacia digital que se acentua nas faixas etárias menos jovens, mas ainda com responsabilidades educativas, como é o caso de alguns professores (Vieira & Ribeiro, 2021, p. 35). Na escola, como sublinham Vieira e Ribeiro, “o ensino remoto de emergência não terá apenas aprofundado desigualdades de origem, mantendo as vantagens para os alunos provenientes de agregados familiares com maior escolarização. Também os professores acusaram lacunas de formação nesta área, ao terem de adaptar metodologias e materiais de ensino para o digital” (*Ibidem*).

Ora, numa área de experimentação e criação de sentido crítico como é o da Educação Ambiental que, em larga medida, depende da Natureza vivida e experimentada, todas estas dificuldades aumentaram à medida que as atividades migraram do espaço exterior para o interior, e das salas de aulas para as salas de estar no seio das famílias. Neste contexto, as novas regras de saúde pública impostas pela pandemia exigiram de todos (professores, alunos, famílias...) um esforço de adaptação inusitado que não deixou de ter efeitos perversos nos processos de ensino-aprendizagem: nos diversos níveis de ensino, a maioria dos alunos indicou estar a aprender menos durante as aulas à distância. Apesar disso, talvez não sejam de descurar algumas vantagens que a inovação imposta por este “ensino remoto de emergência” proporcionou. Desde logo, a concretização de mais ofertas escolares em territórios que delas careciam, como é o caso de grande parte do interior rural. Depois, a potencialmente mais facilitada articulação de contextos e necessidades familiares e pessoais proporcionada pela flexibilidade de horários e por meios e contextos de trabalho alternativos.

Sinergias entre crises e respostas na área educativa

Tal como a pandemia, as alterações climáticas (AC) têm vindo a gerar impactos na saúde humana, não só diretos – através do aumento e da intensificação de fenómenos climáticos extremos –, como indiretos – pela incidência de doenças através de novos vetores, e/ou pela destabilização da segurança de sistemas agroalimentares e de água potável, etc. (WHO, 2021a). Como resposta, tornam-se cada vez mais importantes as estratégias de adaptação e mitigação às AC, que desenvolvem espaços urbanos verdes e mobilidade ativa e sustentável, reduzem a poluição, aumentam a capacidade de regulação de temperaturas nas zonas urbanas, melhoram a qualidade do ar e defendem a saúde pública, em particular, dos grupos mais vulneráveis: crianças e idosos (WHO, 2021b). À escala nacional, existe desde 2015 uma Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas (ENAAAC, 2020) e uma rede de municípios que desenvolveram processos de adaptação às AC⁵, envolvendo vários atores locais, incluindo escolas.

No entanto, perante os impactos socioeconómicos da crise sanitária a que assistimos desde o primeiro trimestre de 2020, verificou-se, nas respostas políticas mais imediatas, uma tendência preocupante para descurar os imperativos socioambientais. Facto que, de alguma forma reverteu, ou atrasou, os compromissos assumidos pelos Estados no âmbito do Acordo de Paris e da Agenda 2030 (*United Nations Department of Economic and Social Affairs* - UNDESA, 2020). Daí que, apesar dos períodos de confinamento terem resultado nalguns sinais de melhoria ambiental mais imediatos (e.g., aumento da qualidade do ar devido à redução de emissão de gases poluentes), seja crucial considerar de forma holística as consequências complexas e multiplicadoras da pandemia para melhor compreender o processo e saber como enfrentá-lo.

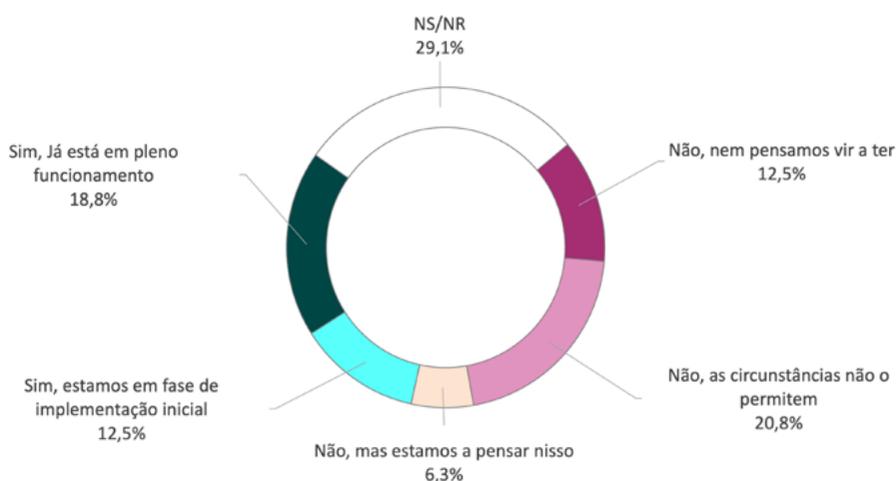
No caso de Portugal, como noutros contextos geográficos, para além das consequências óbvias na saúde humana e na economia, a pandemia gerou um aumento na produção de resíduos de uso único (plásticos e outros), para além de terem aumentado as dificuldades de os sistemas de gestão de resíduos procederem à sua recolha, processamento e circularidade. A isto juntam-se outros problemas de carácter mais estrutural, sobretudo ligados à falta de qualidade das habitações (para onde o confinamento enviou os cidadãos) e ao ciclo vicioso de ineficiência energética e térmica do edificado que, conjugado com a pobreza energética, multiplica o desperdício energético e a incapacidade em lidar com ondas de calor e de frio (Schmidt, 2020).

Reconhecendo a urgência de uma resposta efetiva às múltiplas crises que enfrentamos, a União Europeia reforçou o compromisso político e económico para a sustentabilidade com o Pacto Ecológico Europeu, aliando-o à recuperação pós-crise através do *NextGenerationEU*. Trata-se de um plano integrado de recuperação que reconhece que os desafios geracionais com que nos deparamos — as transições ecológica, energética e digital — tornaram-se, com a pandemia, ainda mais prementes, embora também mais difíceis de cumprir. A recuperação preconizada pela Comissão Europeia procura, por isso, avançar rapidamente com essa tripla transição (Comissão Europeia, 2020). Em consonância, o XXII Governo Constitucional apresentou o *Plano de Recuperação e Resiliência* (Ministério do Planeamento, 2021), que assenta nos mesmos princípios.

⁵ Disponível em: www.adapt.local

Que papel está, então, reservado à escola neste processo imbricado e complexo? De acordo com um inquérito aplicado em 2020 pelo OBSERVA (Observatório de Ambiente, Território e Sociedade) e pela Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA) a promotores e especialistas de Educação Ambiental em Portugal, a maioria dos inquiridos declarou que pouco tinha sido feito – e mesmo pensado – para enfrentar os desafios da pandemia. Com efeito, como se verifica nos dados expostos na Figura 1, apenas 18,8% dos inquiridos declararam estar já a desenvolver algum projeto especificamente pensado e direcionado para os efeitos pandémicos e não mais de 12,5 % estavam a preparar algo nesse sentido (Guerra, Schmidt & Prata, 2022).

Figura 1. Existência de algum projeto específico para lidar com a pandemia?



Fonte: Inquérito de Educação Ambiental na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (EA2CPLP), 2019

Esta situação está longe de ser uma exceção, mesmo ao nível europeu. Num relatório coordenado pelo Comité de Cultura e Educação do Parlamento Europeu, que identificou os efeitos e respostas ao contexto pandémico, verificou-se que até ao advento da pandemia da COVID-19, nenhum país da União Europeia tinha desenvolvido estratégias educativas de mitigação e adaptação a crises que implicassem a suspensão da educação presencial (Van der Graaf *et al.*, 2021). Pelo contrário, na Europa (e quiçá na generalidade dos países), o processo de decisão nesta área foi fundamentalmente reativo, focado nas questões sanitárias, raras vezes incluindo mecanismos de consulta a entidades e especialistas educativos e, ainda menos, a vozes e *stakeholders* da juventude. Daí que, pelo menos em Portugal, o tempo de resposta e as orientações das instituições que, de alguma forma, se relacionam com a educação não tenham acompanhado o ritmo pandémico e as necessidades de resposta das comunidades educativas, o que as levou a agir em difíceis condições de incerteza.

Com efeito, no período pandémico assistimos, sobretudo, a um cenário de improvisação, em que foi necessário adaptar o sistema de ensino a medidas de contenção, sem que antes estivessem reunidas condições materiais e tecnológicas para garantir resultados. Em particular, ao contrário do que se verificou em países como a Finlândia, que já integrava uma abordagem tecnológica mista no seu sistema de ensino (Martins, 2020), as escolas portuguesas defrontaram-se com a falta de recursos e competências digitais (Ministério do Planeamento, 2021), num contexto em que o acesso a tecnologias de informação em espaço escolar e domiciliar era e é marcadamente desigual. O resultado não poderia, pois, ser outro que não o agravar dos desequilíbrios que configuram a sociedade portuguesa, “ainda marcada pelas suas fortes e duradouras desigualdades sociais, intranacionais e no país como um todo, quando e cada vez mais, a coesão social europeia e as agendas internacionais do desenvolvimento humano e sustentável são tomadas como os principais horizontes referenciais do desenvolvimento” (Mauritti *et al.*, 2019, p. 121).

Em suma, o “novo normal” educativo decorrente da pandemia:

- i) (re)forçou a integração de tecnologias de informação e comunicação;
- ii) salientou a importância de estratégias educativas e escolares que não descurem a mitigação de desastres e a preparação para os enfrentar;
- iii) revelou fragilidades nos *curricula* e nas estratégias de avaliação (Cahapay, 2020).

Nesta ótica, importa considerar a modernização da infraestrutura digital educativa e a incorporação de metodologias mistas de ensino, assim como reavaliar o planeamento e a integração curricular, os métodos de avaliação e a dimensão das turmas (Martins, 2020).

A alteração dos calendários escolares terá sido o primeiro passo para pôr em prática tais inovações pedagógicas e curriculares, potenciando, como se exigia, uma mobilização de medidas de avaliação contínua nos períodos de confinamento (Costa, Almeida & Viana, 2020). Talvez por isso, no âmbito da “modernização do sistema educativo português” previsto no *Programa de Recuperação e Resiliência* (Ministério do Planeamento, 2021), se assumiu o papel crucial das infraestruturas tecnológicas e dos instrumentos e transformações digitais nos processos educativos e pedagógicos, assim como dos ganhos na recuperação, na qualificação e na resiliência do sistema que isso representa.

As vulnerabilidades das comunidades educativas

No que diz respeito à avaliação do impacto da COVID-19 nas comunidades educativas, seja ao nível nacional (CNE, 2021), europeu (Van der Graaf *et al.*, 2021), ou internacional (Agaton & Cueto, 2021), verifica-se que as assimetrias sociais pré-existent condicionaram, em grande parte, a sua capacidade adaptativa, bem como das famílias em geral, contribuindo para o agravamento das desigualdades sociais. Pelo mesmo diapasão alinha o Índice de Risco Climático nas Crianças, lançado pela UNICEF no advento da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima - COP26 (UNICEF, 2021), segundo o qual as alterações climáticas são outro fator de injustiça social que se agiganta quando as crianças estão em foco. Enquanto grupos dependentes com livre arbítrio limitado, as crianças e os jovens surgem como os mais vulneráveis a “círculos viciosos” em que a exposição a riscos climáticos acarreta (ou pode acarretar) privações importantes (i.e., bens e serviços essenciais), reduzindo, por conseguinte, “a sua resiliência e capacidade adaptativa” (*Ibidem*, p. 71). Esta exposição a riscos ambientais e climáticos e também ao risco pandémico tem impacto não apenas no presente, mas também no futuro (WHO, 2019), seja através dos eventos extremos climáticos já em curso, seja através das suas consequências no funcionamento presente e futuro dos ecossistemas naturais e das instituições sociais. Importa, portanto, ter em conta não apenas a pandemia, mas também a degradação ecológica e os seus impactos nas vidas das crianças e dos jovens, tanto a curto prazo como ao longo dos seus percursos de vida.

Por outro lado, no sistema de ensino, as vulnerabilidades socioambientais estão longe de restringir-se às crianças e aos jovens. No caso português, em que a maioria dos docentes (52,9%) tem mais do que 50 anos (CNE, 2019), este é um grupo particularmente atreito aos riscos acrescidos da COVID-19. A pandemia exacerbou efeitos de *burnout* dos docentes e amplificou as reivindicações para a reforma antecipada (Coelho, 2021; Ribeiro Pinto, 2021; FENPROF, 2021). Num contexto agravado pela atual falta de atratividade da profissão e atendendo à previsão pré-pandémica de que até 2030 “mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderá aposentar-se” (CNE, 2019, p. 10), estaremos perante uma emergência educativa que terá de ser seriamente encarada, de modo a não afetar a prossecução dos objetivos de desenvolvimento sustentável e, em particular, do ODS 4 que procura garantir o acesso a educação equitativa e de qualidade, e que Portugal elegeu como uma das suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030.

A tudo isto acresce que as consequências da pandemia, mesmo quando o foco é especificamente a educação, alargam-se às famílias que foram chamadas a desempenhar tarefas de monitorização e acompanhamento dos processos educativos das crianças, particularmente junto dos mais novos. Se, por um lado, os professores sentiram que o contexto pandémico levou a uma maior valorização social da escola e do seu trabalho de proximidade (CNE, 2021), por outro lado, não se pode descurar o impacto que a acumulação de tarefas profissionais, domiciliárias, parentais e educativas teve junto das famílias, em geral, e, em particular, nas que integram os grupos sociais mais vulneráveis que, como já foi referido, acumulam carências materiais, tecnológicas e culturais.

Num inquérito nacional a mais de 1500 alunos do ensino português (Mendes *et al.*, 2021), identificaram-se fatores de agravamento do seu bem-estar psicológico em contexto pandémico que alastraram um pouco por todo o universo escolar, independentemente da idade dos inquiridos: e.g., menor contacto com professores, aumento da carga de trabalho escolar, saúde do ambiente escolar e dos colegas. Entre os grupos mais velhos (ensino superior), que se encontram numa fase de transição para a vida adulta com vulnerabilidades específicas, o ‘duplo desastre’ pandémico-climático foi igualmente sentido como um fator de risco para o seu bem-estar físico e psicológico e, de acordo com as respostas dos inquiridos, terá impactado, em particular, os seus percursos académicos e de vida (Agaton & Cueto, 2021).

Esta perceção de uma situação de injustiça já sentida, mas que se virá a aprofundar ainda mais no futuro, parece, cada vez mais, assumida pelos jovens e jovens-adultos que frequentam os últimos anos dos ensinos básico e secundário, como, aliás, tem vindo a ser evidenciado pelos movimentos sociais juvenis que contestam a inação perante a emergência climática. Num inquérito realizado durante o período pandémico junto de mais de 22 mil jovens europeus (IPSOS, 2021), a esmagadora maioria dos respondentes (84%) relatou preocupação com as alterações climáticas, e cerca de metade indicou as alterações climáticas enquanto principal ameaça mundial, secundada pela degradação ambiental. A pandemia

foi, apesar dos variados confinamentos em curso, relegada para terceiro plano, o que sublinha entre os jovens uma preocupação ainda mais vincada com as questões ambientais do que com a pandemia.

Esta consciencialização cívica que elege o ambiente como bandeira é, por um lado, indicativa do sucesso da educação ambiental levada a cabo na escola e também dos processos comunicativos acerca das alterações climáticas entre a população jovem – se ao nível europeu não mais de 8% dos jovens afirmaram que não acreditavam nas alterações climáticas, em Portugal esse número foi ainda mais reduzido, não ultrapassando os 4% (IPSOS, 2021). Mas, por outro lado, certas reações emocionais negativas – como é o caso da designada ‘ansiedade climática’ evidenciada noutra inquérito recente aplicado a jovens de 10 países, incluindo Portugal (Marks *et al.*, 2021) – podem ser vistas enquanto questões preocupantes do foro psicológico, em que os díspares níveis de vida (e conseqüentemente de consumo) e as diferentes capacidades de agir pelo clima e pelo ambiente devem ser equacionados (Stanley *et al.*, 2021). De acordo com Stanley e equipa, e atendendo, em particular, à população infantojuvenil, seria importante que a escola contribuísse para:

a) atender ao bem-estar psicológico e à crescente incidência de stress, frustração e depressão climática e, concomitantemente, ao desenvolvimento de apoio psicossocial e promoção de resiliência individual e coletiva;

b) adequar a comunicação climática de forma ética, mas também responsável, evitando o sensacionalismo do ‘apocalipse climático’, particularmente junto de populações infantojuvenis.

Em suma, desenvolver respostas ao nível escolar e comunitário que identifiquem e reconheçam a validade destes sentimentos negativos (*i.e.*, injustiça geracional) e promover o desenvolvimento de processos participativos que reconheçam e fomentem a voz e capacitação dos jovens para a ação climática e para a defesa do bem-comum.

A Educação e a Ação nas escolas no âmbito da sustentabilidade

É indiscutível que as escolas, através da relação mais ou menos próxima que desenvolvem com as comunidades locais, são parceiras cruciais no desenvolvimento de estratégias de adaptação às alterações climáticas (WHO, 2019), tal como o são perante as conseqüências da pandemia. Mas, à semelhança do que se verifica no resto da Europa (Van der Graaf *et al.*, 2021), apesar da prioridade dada ao desenvolvimento de agendas participativas de jovens nas áreas da educação e proteção civil em contexto de desastres ambientais (Almeida, Ribeiro & Rowland, 2018) e de exemplos de sucesso de ciência participada e mobilizadora de vontades que amiúde vão surgindo nas escolas portuguesas, como foram os casos do *EuroLifeNet* (Gonçalves, Guerra & Schmidt, 2007) ou do *Netzero School Energy – reaching the community* (Schmidt *et al.*, 2014), os resultados são ainda pouco visíveis no desenvolvimento de estratégias educativas de promoção de resiliência e adaptação em tempos de emergência. Globalmente, portanto, talvez pela complexidade envolvida, estas áreas são ainda pouco exploradas, apropriadas e desenvolvidas nas – e pelas – escolas.

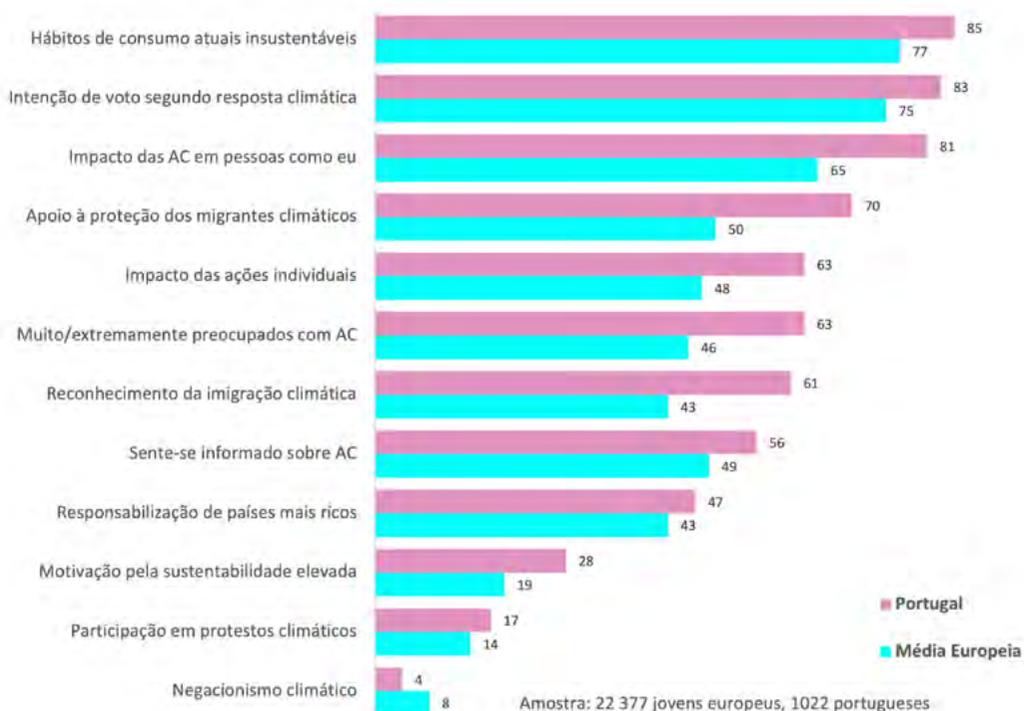
Em reconhecimento das competências e conhecimentos da população infantojuvenil, ao que se acresce o imperativo de dar resposta à tendência de ansiedade perante as alterações climáticas, é urgente assegurar os direitos das crianças e dos jovens enquanto cidadãos efetivos com papéis importantes no presente e determinantes no futuro. Neste sentido, é necessário promover e assegurar a sua voz e participação efetiva nas comunidades educativas (incluindo as comunidades locais) e junto de poderes decisórios através de “instrumento[s] de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania” (CNE, 2021). Na mesma linha, e interligando fortemente estas questões, no repto da COP 26, instâncias internacionais reivindicaram o respeito pelos direitos das crianças a um clima equilibrado (UNICEF, 2021), à saúde e aos direitos humanos (Phillips *et al.*, 2020; WHO, 2021b). No fundo, à prossecução da Agenda 2030, tal como o seu princípio orientador defendido desde 2015: “Não deixar ninguém para trás” (United Nations General Assembly, 2015).

Em Portugal, o impulso renovado na área da educação para a cidadania tem vindo a desenrolar-se através da implementação da Estratégia Nacional de Educação Ambiental (Agência Portuguesa do Ambiente - APA, 2017) que integra competências-chave e temas no perfil do aluno, no reforço da sua autonomia e na flexibilidade curricular (Roldão & Almeida, 2018). No entanto, a sistematização de políticas, conhecimentos e práticas relativos à educação para a cidadania tem sido dispersa e pouco refletida, particularmente nos cada vez mais importantes campos da literacia mediática, da educação ambiental e para a sustentabilidade, da educação cívica e para a redução e prevenção de riscos (CNE, 2020; Almeida, Ribeiro & Rowland, 2018). Em conseqüência, estudos realizados acerca do desenvolvimento de competências e conhecimentos no âmbito da Educação para a Cidadania junto de jovens portugueses concluem que estes “estão aquém do que seria esperado numa sociedade democrática” (Martins & Mogarro, 2010, p. 192).

No entanto, tal como fica claro nas duas edições do *Grande Inquérito sobre a Sustentabilidade em Portugal* (Schmidt *et al.*, 2018; Truninguer *et al.*, 2021) e no *Inquérito Pan-Europeu ‘Clima de Mudança’* (IPSOS, 2021), a juventude portuguesa não só está ciente dos factos científicos subjacentes às alterações climáticas, como se encontra fortemente motivada e mobilizada para a ação climática e para a defesa do bem-comum ambiental.

Neste último estudo, desenvolvido em contexto pandémico, os jovens portugueses destacam-se pela positiva perante as médias europeias em vários indicadores relativos à sensibilização, reconhecimento, motivação e ação climática. De acordo com a Figura 2, em todas as categorias, os jovens portugueses apresentam posições mais “pró-ecológicas”, destacando-se o reconhecimento da importância do impacto das ações individuais no clima, a preocupação com a evolução das alterações climáticas, o reconhecimento e o apoio dados aos migrantes climáticos e a global motivação individual para agir em prol da sustentabilidade.

Figura 2. Posicionamento dos jovens perante as alterações climáticas



Fonte: IPSOS, 2021

Contudo, apesar da sensibilidade e predisposição para a ação manifestas, não se verifica ainda uma liderança juvenil significativa nos projetos e atividades de Educação Ambiental. Como se pode constatar de novo no inquérito desenvolvido pelo OBSERVA e pela ASPEA aos promotores e especialistas na área, de um conjunto de ações de promoção de educação ambiental e de sustentabilidade desenvolvidas no terreno, apenas 23,8% são efetivamente lideradas por jovens, ainda que participem na generalidade dessas ações (Figura 3). Em suma, estamos perante uma geração juvenil fortemente preocupada e motivada, cuja mobilização parece desaproveitada, aconselhando a criação e implementação de mecanismos de participação efetiva dos jovens nas comunidades, garantindo que esta mobilização não se perde em ações desarticuladas e pouco consequentes.

Figura 3. Liderança, participação e impacto de ações de EA/EDS juvenis



Fonte: EA2CPLP, 2019

Para cumprir os compromissos assumidos pelo país na Agenda 2030, no Acordo de Paris e, agora, no Acordo de Glasgow, é pois crucial fomentar a voz e ação efetiva da população jovem, tal como defende o Conselho Nacional de Educação (2021), assegurando que a educação seja orientada e adequada às necessidades dos seus territórios, considerando os riscos, ameaças e capacidades contextuais locais, e os jovens na sua comunidade enquanto agentes de mudança (Cabello *et al.*, 2021). Nesta perspetiva, e porque é ao nível local que estas dinâmicas se podem realizar com maior sucesso, importa reconhecer o papel dos municípios em matéria de Educação Ambiental e de desenvolvimento de estratégias de adaptação às alterações climáticas, como agentes integrados da diversidade social nas comunidades e, em particular, da população infantojuvenil. Os governos locais dispõem, afinal, de fatores promotores de mediação facilitada através de: “(i) Ligações privilegiadas com os munícipes [...]; (ii) Lugar estratégico na governança multinível [...]; (iii) Aptidões de liderança na comunidade municipal [...]; (iv) Potenciar a ativação de sentimentos de pertença [...]; e (v) Capacidade de mobilização e envolvimento” (Guerra, Schmidt & Penha-Lopes, 2020, p. 12).

Fica, portanto, clara a necessidade de considerar a Educação Ambiental e/ou a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como instrumento central de formação e ação ao longo da vida, incluindo as suas duas componentes pedagógicas essenciais:

- a) a ação/experiência, por via de projetos desenvolvidos na natureza, mas também de lógicas participativas que envolvem a colaboração com outros atores sociais;
- b) a reflexão crítica, necessariamente plural, politizada e cientificamente sustentada, sobre os problemas ambientais (CNE, 2020).

Trata-se de garantir o desenvolvimento de estratégias de adaptação e mitigação às alterações climáticas e a outras mudanças ambientais através de abordagens participativas comunitárias que não esquecem crianças e jovens, mas, pelo contrário, desenvolvem com e através deles, competências de redução de risco e criação de resiliência ao nível local (Delicado *et al.*, 2017; WHO, 2021a; UNICEF, 2021). Sublinha-se, assim, a importância de integrar e reconhecer os grupos infantojuvenis enquanto agentes cívicos, e de integrar estas experiências de forma significativa nos ambientes escolares, através de pedagogias e abordagens transcurriculares significativas que conjuguem cuidados psicossociais e o desenvolvimento de conhecimentos, competências académicas e de resiliência.

A assunção das escolas enquanto instituições que “passam das palavras à ação” visando, simultaneamente, a sustentabilidade na gestão (infraestrutura, materiais, financeiros) e na cultura organizacional, sem descuidar a manutenção de um espaço seguro de desenvolvimento pleno da participação ativa dos jovens, é, por conseguinte, essencial e já incentivada em programas como, por exemplo, o Eco-Escolas. Programa desenvolvido em Portugal pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), onde se conjuga a educação ambiental e a participação efetiva dos alunos nos processos de diagnóstico, planeamento e implementação de Planos de Ação, com o propósito de “desenvolver e fortalecer comunidades de conhecimentos e práticas sustentáveis, estabelecendo parcerias multisectoriais que destacam o papel dos agentes do terreno da EA/EDS; os professores e as suas comunidades educativas.” (Prata, 2018, p. 5; Prata *et al.*, 2020). Esta abordagem permite, através de comissões escolares *multistakeholder* e da colaboração entre escolas na Rede Eco-Escolas, fortalecer competências e conhecimentos dos docentes através de comunidades de prática, particularmente úteis num contexto em que o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável é relativamente novo e muitos professores não receberam formação nesta área” (Moore *et al.*, 2018, p. 4).

Notas finais

Em síntese, e retomando o *cartoon* evocado inicialmente sobre o embate das ondas de crises sucessivas que hoje enfrentamos, vemos que o efeito cruzado da crise financeira, da crise climática e da crise pandémica refletiu-se de uma forma brutal – embora diferenciada – sobre a população escolar. Isto aconteceu por via direta e indireta, afetando dimensões essenciais do desenvolvimento societal de crianças e jovens: a sua confiança na sociedade, no país e no mundo; a dinâmica do seu abalançar para a vida; e a formação da sua curiosidade. Este último aspeto sugere-nos uma reflexão particular, pois que julgamos que se estará a desperdiçar uma via ímpar para reequilibrar o preocupante quadro em que as novas gerações fazem a sua escolaridade e a sua socialização.

Acontece que a Educação Ambiental se situa numa encruzilhada disciplinar e de potenciais cívicos que a recomenda como instrumento estratégico destacado para inspirar a conversão dos maiores receios existenciais dos estudantes, ou a da sua apatia perante o mundo cívico e político, ou ainda a das angústias perante a complexidade dos factos científicos envolvidos na pandemia, nas crises climática e financeira. De facto, a Educação Ambiental poderá ser uma forma de ajudar a recuperar uma geração que corre o risco de ficar paralisada, ao mesmo tempo pela incapacidade para decifrar o mundo em que vive e aquele que a espera, e também pelo medo perante as forças imensas globais que os noticiários e a opinião pública difusa lhes apresentam como inelutáveis.

Não pretendemos dizer que a Educação Ambiental constitua uma chave-mestra para solucionar o mundo justificadamente angustioso em que os jovens hoje vivem e que vislumbram no seu futuro. Mas, pelo poder que a Educação Ambiental tem, não só de unir disciplinas (transversalmente), como de as aproximar à vida real dos jovens e dos seus próximos, ela não tem no quadro escolar alternativas igualmente poderosas para estimular o aumento das capacidades e dos empenhos juvenis, e, de caminho, fazê-lo também para o maior sucesso de todos os objetivos pedagógicos do ensino - tanto básico, como secundário e (ou) universitário.

Para mais, a questão ambiental assume-se de forma crescente como paixão juvenil por todo o mundo e o reforço do sentido de pertença geracional que ela proporciona acentua o papel positivo que a Educação Ambiental pode ter em todo o ensino, e em toda a vida escolar na circunstância específica em que as atuais gerações os vivem.

Mais do que uma rubrica curricular, a Educação Ambiental perfila-se hoje como uma das poucas vias de grande potencial para inspirar aos jovens dinâmicas pessoais e coletivas de forte capacidade regenerativa, de esperança e de vocação prática para a ação. A sua própria natureza integradora ajuda a conciliar interesses e interessados (escolas, agentes educativos, famílias, territórios, instituições públicas) promovendo maior inclusão social, maior capacidade de monitorização das mudanças em curso e, até mesmo, maior sentido crítico e capacidade de agir sobre as repercussões da própria pandemia no ambiente e na qualidade de vida. Numa palavra, em contexto pandémico, atravessado pela emergência climática e ecológica, o papel da Educação Ambiental mostrou-se ainda mais fundamental para a construção de comunidades e sociedades resilientes, contribuindo para a construção de Redes Educativas inovadoras, promovendo a capacitação de comunidades educativas enquanto laboratórios de inteligência ambiental, e criando mecanismos de participação infantojuvenil à escala local.

Possa, pois, a Educação Ambiental não ficar confinada ao simples papel de um elemento entre outros na grelha dos horários e dos planos curriculares, e servir como experiência partilhada com os estudantes no relançamento da vontade de ter futuro e de o fazerem no seu lugar de vivência, na sua comunidade, com os seus pares e no seu tempo próprio.

Referências Bibliográficas

- Agaton, B. C. & Cueto, L. J.** (2021). Experiences, Coping Strategies, and Lessons Learned During Double Disaster in the Philippines: COVID-19 Pandemic and Typhoons. *Research Square*. doi:<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-322295/v1>
- Almeida, A. N., Ribeiro, A. S. & Rowland, J.** (2018). Children, Citizenship and crisis: towards a participatory agenda. In M. C. Lobo, F. C. da Silva, & J. P. Zúquete (Orgs.), *Changing Societies: Legacies and Challenges* (pp. 113-134). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- APA** (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. Lisboa: Agência Portuguesa do Ambiente – Departamento de Comunicação e Cidadania Ambiental.
- Cabello, V. M., Véliz, K. D., Moncada-Arce, A. M., Irrázaval García-Huidobro, M. & Juillerat, F.** (2021). Disaster Risk Reduction Education: Tensions and Connections with Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 13. doi:<https://doi.org/10.3390/su131910933>
- Cahapay, B. M.** (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2): 1-5. doi:<https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Conselho Nacional de Educação** (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (2020). Recomendação n.º 1/2020 sobre educação ambiental. *Diário da República*, 2.ª série, Parte C(24), 4 de fevereiro de 2020, pp. 55-60.
- Conselho Nacional de Educação** (2021). *Educação em Tempos de Pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1673-educacao-em-tempo-de-pandemia-problemas-respostas-e-desafios-das-escolas>
- Coelho, J.** (2021). Com a pandemia, professores em burnout “caíram que nem moscas. LUSA/Sic Notícias. Obtido em outubro de 2021, de <https://sicnoticias.pt/saude-e-bem-estar/2021-01-07-Com-a-pandemia-professores-em-burnout-cairam-que-nem-moscas>
- Comissão Europeia** (2020). *A Hora da Europa: Reparar os Danos e Preparar o Futuro para a Próxima Geração*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Costa, E., Almeida, M. M. & Viana, J.** (2020). *Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Lisboa: IEULisboa/ MEC-DGE.
- Delicado, A., Rowland, J., Fonseca, S., Nunes de Almeida, A., Schmidt, L. & Ribeiro, A. S.** (2017). Children in Disaster Risk Reduction in Portugal: Policies, Education, and (Non) Participation. *International Journal of Disaster Risk Science*, 8, 246–257. doi: <https://doi.org/10.1007/s13753-017-0138-5>
- FENPROF** (2021). Qual será o futuro da Escola Pública sem novos professores e com o número elevado de docentes a aposentarem-se? Obtido de FENPROF Aposentados, a 4 de agosto de 2021: <https://www.fenprof.pt/APOSENTADOS/?aba=90&mid=241&cat=483&doc=13095>

- Gonçalves, A., Guerra, J. & Schmidt, L.** (2007). *EuroLifeNet: Análise Sociológica dos Impactos nos Valores e nas Atitudes Sociais dos Estudantes sobre Poluição do Ar*. Lisboa: OBSERVA/ICS-ULisboa.
- Guerra, J., Schmidt, L. & Penha-Lopes, G.** (2020). O Caso ClimAdaPT.Local: Capacitação e Ação Climática em Portugal. *Ambiente & Educação - Revista de Educação Ambiental*, 25 (3), pp. 9-30.
- Guerra, J., Schmidt, L. & Prata, L.** (2022). Sustainable Development Goals in Portuguese Speaking Countries: The perspective of Environmental Education Experts. Em W. V. Leal Filho (eds.), *Sustainable Policies and Practices in Energy, Environment and Health Research - World Sustainability Series*. Basel, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-32318-3_1 (no prelo)
- IPSOS** (2021). *Pan-European Survey – Main Multi-country Report. Climate of change*. Bruxelas: IPSOS.
- MacKay, G.** (2020). Chronology of a cartoon gone viral. Mackay Cartoons. Obtido em outubro de 2021 em <https://mackaycartoons.net/2020/03/18/wednesday-march-11-2020/>
- Marks, E., Hickman, C., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E., Mayall, E., Wray, B., Mellor, C. & van Susteren, L.** (2021). Young People’s Voices on Climate Anxiety, Government Betrayal and Moral Injury: A Global Phenomenon. Disponível em: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3918955> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918955>.
- Martins, M. J. & Mogarro, M. J.** (2010). A Educação para a Cidadania no Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 53, pp. 185-202.
- Martins, S. C.** (2020). A Educação e a COVID-19: Desigualdades, Experiências e Impactos de uma Pandemia Não Anunciada. In R. M. Carmo, I. Tavares, & A. F. Cândido (Orgs.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (1ª ed., pp. 37-55). Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. doi:10.15847/CIESOD2020covid19
- Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. & Diogo, F.** (2019). Desigualdades Sociais e Desenvolvimento em Portugal. *Sociologia ON Line*, 19, pp. 102-126. DOI: 10.30553/sociologiaonline.2019.19.5
- Mendes, R., Lourenço, A., Pereira, B. & Martins, F.** (2021). As crianças e jovens portugueses e a sua perceção da escola em contexto de confinamento social. In J. Marin, J. Torres, G. Gercia, & M. Soto, *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 873-880). Espanha: Dykinson. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/72300>
- Ministério do Planeamento** (2021). PRR - *Recuperar Portugal, Construindo o Futuro: Plano de Recuperação e Resiliência*. Lisboa: Ministério do Planeamento.
- Moore, M., O’Leary, P., Sinnott, D. & O’Connor, J. R.** (2018). Extending communities of practice: a partnership model for sustainable schools. *Environment, Development and Sustainability* (21), pp. 1745–1762. doi:<https://doi.org/10.1007/s10668-018-0101-7>
- Newell, R. & Dale, A.** (2020). COVID-19 and climate change: an integrated perspective. *Cities & Health*. doi:<https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1778844>
- Phillips, A. C., Caldas, A., Cleetus, R., Dahl, K. A., Declet-Barreto, J., Licker, R. & Carlson, C. J.** (2020). Compound climate risks in the COVID-19 pandemic. *Nature - Climate Change* (10), pp. 586–588. doi:<https://doi.org/10.1038/s41558-020-0804-2>
- Prata, L.** (2018). A Rede Eco-Escolas Portuguesa: Um Programa Não Governamental de Cidadania participava Desenvolvimento Sustentável para Comunidades Educativas. *III Congresso Internacional de Educação, Ambiente e Desenvolvimento*, p. 8. Leiria: OIKOS.
- Prata, L., Guerra, J. & Schmidt, L.** (2020). A Educação Ambiental na CPLP em 2020: Desafios da Agenda 2030 em contexto de pandemia. *Atas do IV Congresso Internacional Educação, Ambiente e Desenvolvimento* (pp. 156-164). Leiria: OIKOS- Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria.
- Ribeiro Pinto, P.** (2015). Só houve tantos a reformar-se em 2015. Professores são a maioria. *Diário de Notícias*, 11 de janeiro de 2021. Obtido de <https://www.dn.pt/sociedade/so-houve-tantos-a-reformar-se-em-2015-professores-sao-a-maioria-13215306.html>
- Roldão, M. C. & Almeida, S.** (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. (J. Pedroso, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Schmidt, L.** (2020). Pandemia e Ambiente: Impactos e Consequências. Em R. M. Carmo, I. Tavares, A. F. Cândido (Orgs.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (pp. 115-129). Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE. doi:10.15847/CIESOD2020covid19
- Schmidt, L., Horta, A., Correia, A. & Fonseca, S.** (2014). Generational gaps and paradoxes regarding electricity consumption and saving. *Nature and Culture*, 9 (2), pp. 183-203. doi:10.3167/nc.2014.090205.
- Schmidt, L., Truninger, M., Guerra, J. & Prista, P.** (2018). *Sustentabilidade: Primeiro Grande Inquérito em Portugal*. Lisboa: Imprensa Ciências Sociais.
- Stanley, S., Hogg, T. L., Leviston, Z. & Walker, I.** (2021). From anger to action: Differential impacts of eco-anxiety, eco-depression, and eco-anger on climate action and wellbeing. *The Journal of Climate Change and Health* (1). doi:<https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100003>
- Truninger, M., Schmidt, L., Fonseca, S., Junqueira, L. & Prista, P.** (2021). *Segundo Grande Inquérito sobre Sustentabilidade*. Lisboa: Imprensa Ciências Sociais.
- UNDESA** (2020). *Sustainable Development Outlook 2020. Achieving SDGs in the wake of COVID-19: Scenarios for policymakers*. Obtido de https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/SDO2020_Book.pdf

United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development - Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. Available at <https://sustainabledevelopment.un.org>.

UNICEF (2021). *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF). doi:978-92-806-5276-5

Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H. & Bankauskaite, R. (2021). *Research for CULT Committee – Education and Youth in Post-COVID-19 Europe*. Crisis Effects and Policy Recommendations. Bruxelles: Parlamento Europeu, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.

WHO (2019). Global Climate Change and Child Health. In *WHO training package for the health sector: children's health and the environment*. Geneva: World Health Organization. doi:WHO/CED/PHE/EPE/19.12.08

WHO (2021a). *Climate Change and Health Vulnerability and Adaptation Assessment*. Geneva: World Health Organization.

WHO (2021b). *COP26 special report on climate change and health: the health argument for climate action*. Geneva: World Health Organization.

10

A importância do apoio aos docentes do Ensino Superior no cenário pós-pandémico: lições da pandemia

Manuel João Costa¹

Com a transição para o ensino pós-pandémico no horizonte

Onze de março de dois mil e vinte. Mais de três meses decorridos desde a deteção dos primeiros casos de COVID-19, a Organização Mundial de Saúde classificava a epidemia global do novo coronavírus como pandemia. No seu pico, quarenta e cinco países decretavam o encerramento das instituições de ensino que, em alguns, se estendeu mais de quarenta semanas. Relativamente ao espaço europeu do ensino superior, a Comissão Europeia estimou que o encerramento das instituições terá afetado cerca de duzentos e vinte milhões de estudantes².

O impacto da pandemia no ensino superior, embora significativo, foi mitigado em grande medida pela continuidade das atividades letivas, resultado de uma rápida transição dos processos de ensino presencial para modalidades de ensino remoto (Farnell *et al.*, 2021; Gatti *et al.*, 2020). Ainda assim, registaram-se constrangimentos significativos. Entre estes, destacaram-se as dificuldades na acessibilidade aos materiais e às atividades *online* por uma significativa parte dos estudantes (Farnell *et al.*, 2021; Flores *et al.*, 2021), as perdas em termos de sucesso académico e extensão no tempo para conclusão de ciclos de estudos (Farnell *et al.*, 2021; Aucejo *et al.*, 2020) e os efeitos indesejáveis do isolamento e do distanciamento físico sobre o bem-estar de estudantes, docentes e pessoal de apoio (Farnell *et al.*, 2021; Flores *et al.*, 2021; Nurunnabi *et al.*, 2020). Impactos particularmente expressivos foram sentidos em áreas de formação com forte componente prática, como as Artes, as Ciências Experimentais ou as da Saúde, e em algumas dimensões específicas do processo de ensino e aprendizagem, em que se destacou a avaliação dos estudantes (Flores *et al.*, 2021). Um aspeto profundamente impactado foi a mobilidade estudantil³. Apesar das dificuldades experienciadas, a transição imposta pelas circunstâncias foi geral e revelou uma notável agilidade por parte das academias (Farnell *et al.*, 2021; Gatti *et al.*, 2020; International Association of Universities & Erasmus Student Network, 2020).

As modalidades de ensino mediado por tecnologias desenvolvidas durante a crise pandémica foram designadas genericamente por “ensino remoto de emergência”. O ensino remoto de emergência (ERE) consistiu na transposição para

¹ Pró-Reitor para os Assuntos Estudantis e Inovação Pedagógica da Universidade do Minho.

O autor agradece às professoras Elsa Costa e Silva (Instituto de Ciências Sociais) e Flávia Vieira (Instituto de Educação) da Universidade do Minho a revisão crítica deste texto.

² Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>

³ International Association of Universities & Erasmus Student Network (2020).

o espaço digital, com ligeiras adaptações, das atividades, horários e avaliações previstos para a modalidade presencial (Farnell *et al.*, 2021). Desta forma, consistiu frequentemente em atividades de ensino síncronas, realizadas *online* através de plataformas de vídeo como *Zoom*, *Microsoft Teams* ou *Google Meet*. A impossibilidade de planear e de desenvolver cuidadosamente esta transposição ditou que o ensino remoto de emergência não cuidasse devidamente os princípios de organização fundamentais que tornam o ensino a distância bem sucedido (Hodges *et al.*, 2020; European Union, 2017).

Ainda assim, esta experiência transitória trouxe proveitos para a dimensão da atividade do ensino no ensino superior, impensáveis até fevereiro de 2020. Desde logo, foi inequívoco o reforço do compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) com a centralidade do ensino para a sua missão e uma mobilização ímpar no apoio aos docentes para o desenvolvimento do ensino remoto de emergência. O apoio à adoção de tecnologias pelos membros das comunidades académicas foi desenvolvido com uma disponibilidade e um empenho singulares. Igualmente, merece destaque a capacidade revelada pelos professores para adaptar materiais e ensinar no espaço digital, o que se repercutiu em ganhos na sua confiança para usar tecnologias digitais no ensino e na compreensão de novas potencialidades da exploração dessas tecnologias, decorrentes da experiência acumulada com a lecionação remota. Por último, a necessidade de transitar para o ensino remoto de emergência estimulou os professores e os estudantes a melhorar as suas competências digitais e a refletir sobre a integração mais sistemática de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem.

Porém, a mesma crise pandémica revelou aspetos de impreparação das instituições importantes, no que concerne à transformação digital do seu ensino. Efetivamente, uma parte significativa das IES não dispunha de infraestruturas tecnológicas com capacidade suficiente ou de equipas de apoio adequadamente apetrechadas para assegurar experiências de aprendizagem desejáveis aos estudantes. Adicionalmente, a grande maioria dos docentes não tinha formação nem experiência de ensino remoto (Flores *et al.*, 2021). Independentemente da visão que se possa desenhar sobre o futuro próximo, há uma premência de lidar com estas vulnerabilidades expostas pela pandemia. É tempo de impedir que o digital se torne um obstáculo ou um constrangimento para o ensino no ensino superior. Neste artigo, focam-se linhas de ação institucionais que beneficiaram a efetivação do ensino remoto de emergência e que ajudam a perspetivar o desenvolvimento pedagógico dos docentes do ensino superior perante os desafios da transição digital no cenário pós-pandémico. É importante que as IES se interpelem sobre as modalidades de ensino e aprendizagem que pretendem privilegiar na transição para as circunstâncias pós-pandémicas que se avizinhm num horizonte muito próximo. Este percurso está inevitavelmente ligado aos estudantes, pelo que o seu envolvimento neste processo não pode ser desligado da reflexão aqui proposta. Será pelos estudantes que começamos, focando as suas perceções sobre o ensino remoto de emergência e as suas perspetivas sobre o ensino no futuro pós-pandémico.

Perspetivas dos estudantes acerca do ensino pandémico e pós-pandémico

Não tendo ainda decorrido o tempo suficiente para uma avaliação sistemática e rigorosa dos efeitos do ensino remoto de emergência, é evidente que este deixou marcas muito significativas sobre os estudantes, pelo que é importante considerar a sua experiência e espreitar as suas expectativas para o futuro. A este respeito, alguns estudos fornecem algumas indicações importantes.

Um estudo com 2718 estudantes de várias IES portuguesas auscultou a sua adaptação ao ensino durante a crise pandémica (Flores *et al.*, 2021). Apesar de a maioria dos respondentes (mais de 96%) ter indicado possuir equipamentos adequados, mais de 41% classificaram a sua experiência como negativa, invocando, entre outros fatores, perdas de qualidade do ensino, maior carga de trabalho, menos retorno pelos professores e problemas de integridade associados aos processos de avaliação. Contudo, 41% dos estudantes da mesma amostra classificaram a sua experiência de forma positiva, citando benefícios associados ao apoio e acompanhamento dos professores, acesso à gravação das aulas, flexibilização da aprendizagem, mais liberdade/autonomia, melhor gestão do tempo/horários e menores gastos em deslocações. Ainda no mesmo estudo, as perceções dos estudantes sobre a avaliação *online* face à avaliação presencial dividiram-se de forma equilibrada entre os que a consideraram melhor, igual, ou pior, o que parece sinalizar que se trata de uma área especialmente complexa. Em suma, segundo este estudo, convivem nos estudantes que frequentam IES portuguesas experiências distintas com o ensino remoto de emergência, que podem decorrer da heterogeneidade das abordagens dos professores e de fatores associados ao próprio estudante.

Na República da Irlanda, um estudo, desenvolvido entre abril e maio de 2021 pela *Irish Universities Association*, recolheu cerca de 14 000 respostas de estudantes do ensino superior a questões sobre o papel das tecnologias digitais no futuro do ensino nesse contexto. Uma das conclusões principais foi que os estudantes ambicionam maior flexibilidade nas suas experiências e percursos de aprendizagem. Assim, perspetivam modalidades de ensino em que as tecnologias digitais otimizem a experiência nos espaços físicos dos *campi*, a possibilidade de acesso a materiais e experiências de ensino em

função das suas necessidades, e a diferenciação no acesso para estudantes com diferentes vivências ou necessidades, como estudantes com necessidades especiais, estudantes com problemas de saúde ou cuidadores de terceiros. Quando inquiridos sobre o que mais apreciaram na sua experiência com o uso de tecnologias durante a crise pandémica, os estudantes destacaram um aspeto igualmente referido no estudo desenvolvido em Portugal (Flores *et al.*, 2021): o acesso a gravações de aulas. Relativamente às componentes menos bem apreciadas, destacaram a capacidade de criar experiências inclusivas para todos os estudantes e, ainda, a avaliação das aprendizagens.

As impressões positivas sobre alguns aspetos do uso das tecnologias digitais não significam, contudo, que os estudantes irlandeses pretendam a substituição do ensino presencial por modalidades remotas. A grande maioria dos estudantes inquiridos neste estudo tinha a expectativa de regressar aos *campi*, sendo a percentagem de estudantes que ambicionava interações presenciais com os seus pares e professores 85% e 82%, respetivamente. Contudo, privilegiava o papel social dos *campi* e ambicionava menos tempo semanal de atividades letivas presenciais, sendo que cerca de 76% dos estudantes manifestaram o seu desejo de se deslocar aos *campi* entre um a três dias por semana. Assim, os estudantes irlandeses não ambicionam a ocupação diária dos seus dias com atividades letivas presenciais. Esta perspetiva encontra eco num estudo australiano que conclui que os *campi* do futuro serão frequentados por um menor número de pessoas e terão, preferencialmente, menos anfiteatros e outros espaços para a transmissão tradicional de conhecimento e mais espaços informais para a aprendizagem (Vector Consulting, 2020).

Os estudos sobre a experiência pandémica dos estudantes sinalizam novos cenários sobre o que significa e em que consiste a experiência de estudar no ensino superior no mundo pós-pandémico. É importante perspetivar como novas modalidades de ensino podem ultrapassar os desafios verificados no ensino remoto de emergência, quanto ao envolvimento dos estudantes nas experiências de aprendizagem. Um estudo baseado em entrevistas a 385 estudantes de instituições norte-americanas, reconhecidas pelo seu sucesso em envolver os seus estudantes, medido através de um questionário nacional de *student engagement*, concluiu que o ingrediente-chave a que todas recorriam era uma atenção central aos relacionamentos humanos (Felten & Lambert, 2020). No que designaram de “*Relationship-rich Education*”, os autores citam como fator de sucesso para a vinculação dos estudantes a existência de mecanismos institucionais de apoio e experiências de ensino e de apoio à aprendizagem – dentro ou fora da sala de aula, presencial ou em ensino a distância – que privilegiem o estabelecimento humano.

Em suma, para melhor vincularem os estudantes, as transformações no ensino pós-pandémico não devem consistir numa mera adição de experiências digitais, mas sim na conceção de novos modelos educativos que induzam experiências mais flexíveis, mais diferenciadas e inclusivas e, sobretudo, mais indutoras de relacionamentos humanos. Esse será o caminho para respostas de sucesso a populações de estudantes e de docentes cada vez mais diversas, num mundo cada vez mais digital. Por conseguinte, dificilmente se pode ficar satisfeito com a perspetiva de cenários pós-pandémicos de “regressos ao normal”.

O imperativo do apoio aos docentes para a transformação digital do Ensino Superior

Será indiscutível que uma das áreas prioritárias na resposta emergencial de ensino decorrente da COVID-19 foi o desenvolvimento de competências digitais dos professores (Gewerc *et al.*, 2020). As experiências de ensino mediadas por tecnologias digitais são condicionadas pela proficiência digital dos professores, e pela sua capacidade de arquetipar experiências de ensino e aprendizagem que relevem a articulação presencial-digital de forma adequada. Para a concretização de modelos mais digitais de ensino e aprendizagem pós-pandémicos no ensino superior, são necessários desenvolvimentos estruturais e tecnológicos, mas o desenvolvimento profissional dos professores será um aspeto crucial em quaisquer circunstâncias. Não se trata apenas de disseminar conhecimentos sobre como transformar digitalmente o ensino presencial, mas também apoiar cada professor na reconfiguração das suas práticas. Na vertente do apoio à renovação das práticas pedagógicas, também é possível aprender com as respostas à pandemia.

Durante a crise pandémica, a ação de estruturas de apoio à transição digital nas IES foi essencial. Neste contexto, os centros de apoio tecnológico e pedagógico ao corpo docente desempenharam um papel crucial na conceção e no desenvolvimento de experiências digitais de aprendizagem dos estudantes. O apoio institucional através destes centros assumiu diversos formatos, desde o envolvimento intensivo de centros de apoio às tecnologias educativas no desenvolvimento de conteúdos até à otimização da utilização dos sistemas de gestão de aprendizagem disponíveis em cada instituição. De forma complementar, os centros de desenvolvimento do ensino existentes em algumas instituições disponibilizaram cursos e materiais de desenvolvimento pedagógico, apoiaram iniciativas de ensino inovadoras (por exemplo, através de consultoria ou de apoio logístico) e contribuíram para a avaliação da eficácia das abordagens pedagógicas desenvolvidas remotamente.

A importância dos centros de apoio ao desenvolvimento do ensino (os *teaching and Learning Centers*) já era conhecida antes da pandemia. No seu relatório TRENDS, de 2018 (Gaebel *et al.*, 2018), a *European Universities Association* dava nota da disseminação destas estruturas no continente europeu, pese embora estas fossem experiências generalizadas em

apenas quatro países - Reino Unido, Suécia, Suíça e Ucrânia. O mesmo relatório dava também nota da diversidade em termos de estruturas de governança, níveis de autonomia institucional e áreas de ação dessas estruturas de apoio. Em Portugal, a criação deste tipo de estruturas é um fenómeno relativamente recente e pouco generalizado. No contexto da pandemia, as instituições que dispunham dessas estruturas tiveram a oportunidade de as mobilizar para os novos desafios. Por exemplo, na Universidade do Minho, o Centro IDEA-UMinho⁴, criado em 2017, desenvolveu diversas ações de apoio aos docentes para o ensino remoto de emergência, em articulação com os serviços de apoio tecnológico da Universidade, tendo contribuído decisivamente para compreender a importância da criação de espaços de diálogo e colaboração, da construção de comunidades de prática e do reforço de parcerias intra/interinstitucionais (Hornink *et al.*, 2020).

Implementar uma transformação digital constitui uma experiência exigente para a maioria dos docentes, pois implica mudanças em processos assimilados ao longo de vários anos de experiência docente. Podem suscitar desconforto e insegurança associados à exploração de territórios pedagógicos desconhecidos e, por vezes, pouco alinhados com a cultura dos pares mais próximos. Acresce que nem todas as IES possuem centros de apoio ao desenvolvimento do ensino suficientemente apetrechados. Portanto, é importante que as instituições equacionem estratégias de desenvolvimento profissional assentes em abordagens colaborativas, beneficiando da centralidade do ensino e do espírito de missão partilhada que emergiram com a crise pandémica. Para esse efeito, podem concorrer abordagens estabelecidas internacionalmente, como o desenvolvimento de comunidades de prática ou de iniciativas de partilha interinstitucional, como reforço de redes de colaboração na esfera da inovação pedagógica.

As Comunidades de Prática

Uma Comunidade de Prática (CoP) foi definida como um grupo de pessoas que partilha um interesse comum, um conjunto de problemas, uma paixão por um assunto e um interesse em aprofundar o seu conhecimento e *expertise* num determinado campo, através do envolvimento contínuo com a comunidade (Wenger, 2002). Ao nível do ensino superior, as CoP existem como grupos constituídos essencialmente por membros do corpo docente que partilham e desenvolvem, de forma colaborativa, práticas, métodos ou estratégias de ensino (Cox, 2004). As CoP caracterizam-se pela sua informalidade, colegialidade e partilha de objetivos, operando no pressuposto de que a mudança pode ser gerada a partir dos interesses e potenciada pela colaboração entre os profissionais no terreno.

As comunidades de prática no ensino superior têm benefícios reconhecidos. Em primeiro lugar, ao promoverem a colegialidade e a colaboração focadas na docência, envolvendo frequentemente colegas de diferentes departamentos e/ou unidades orgânicas, contribuem significativamente para superar o tradicional isolamento do docente na sua unidade curricular ou departamento. Em segundo lugar, ao criarem espaços protegidos para a discussão e experimentação de alterações ao nível das práticas pedagógicas, facilitam e reforçam a experimentação e a inovação. Por último, as comunidades constituem ambientes seguros para expressar preocupações e desapontamentos próprios de momentos de insucesso nos processos de mudança pedagógica, fomentando a resolução colaborativa de problemas.

As dinâmicas próprias das comunidades de prática conferem-lhes um potencial particularmente interessante para lidar com situações de emergência, como a da transição para o ERE aquando da pandemia COVID-19. Um estudo de caso concluiu que uma comunidade, numa universidade europeia em contexto de transição para o ensino remoto, teve o efeito de reforçar as relações entre os membros e melhorar o sentimento de pertença à comunidade (Bolisani *et al.*, 2020).

A Universidade do Minho promove as comunidades de prática desde 2018, no âmbito de iniciativas do Centro IDEA-UMinho, contando com comunidades de prática multidisciplinares ativas, constituídas por docentes de vários departamentos e unidades orgânicas. Toma-se aqui o exemplo de uma delas, a CoP “TBL NOW”, de forma a evidenciar o potencial das CoP na mudança educativa. A comunidade de prática de professores da Universidade do Minho “TBL NOW” foi constituída no início de 2019 por professores de diversos cursos da Universidade do Minho, que partilhavam o interesse em transformar as suas atividades letivas presenciais através da adoção de *Team-Based Learning* (aprendizagem baseada em equipas). Os membros desta comunidade reuniam-se mensalmente para partilhar as suas experiências com TBL. A CoP permitiu a discussão de ajustamentos apropriados a disciplinas ou conteúdos científicos específicos, e para colaborar no desenvolvimento de recursos e instrumentos que permitissem a avaliação transversal do sucesso das experiências realizadas. Neste contexto, e antes da crise pandémica, um grupo de professores desta comunidade, pertencentes a diferentes áreas científicas - Ciências Sociais (Psicologia, Ciências da Comunicação), Ciências Naturais (Ciências Biológicas) e Engenharia (Engenharia Biomédica e Bioinformática) -, iniciou um estudo exploratório sobre a perceção dos estudantes relativamente às atividades de TBL. A mudança súbita do contexto presencial para o espaço *online* desafiou os professores da comunidade a reinventar esta metodologia para poder ser desenvolvida *online* (Costa e Silva *et al.*, 2021). Num estudo desenvolvido entre março de 2019 e fevereiro de 2020, 655 estudantes da Universidade do Minho foram convidados a responder a um questionário sobre a sua perceção das aulas em TBL, no modo presencial e em contexto *online*. Uma vez que os professores tinham já recolhido inquéritos relativos ao ensino presencial pré-pandemia, foi possível

⁴ <https://idea.uminho.pt/pt>

comparar ambas as experiências. Os resultados obtidos neste estudo comparativo revelaram uma ampla aprovação do TBL por parte dos estudantes, independente das variáveis de género, área científica dos cursos e ambiente de aprendizagem (sessões de TBL *online* ou presenciais) (Costa e Silva *et al.*, 2021). Esta experiência de adaptação de uma metodologia e a avaliação dessa experiência, num contexto amplo que envolveu diversos cursos, foi apenas possível pela existência da CoP.

Os estudos desenvolvidos antes da crise sanitária e os que começam agora a surgir sobre o período pandémico deixam antever as comunidades de prática como recursos estratégicos para as IES, já que facilitam relações resilientes entre docentes e apresentam dinamismos próprios que facilitam o desenvolvimento de transformações sustentáveis e de âmbito alargado. Assim, as instituições têm um papel central na promoção de iniciativas que potenciem o surgimento das CoP, por exemplo, na sequência de formações temáticas, ou no apoio a projetos multidisciplinares. Trata-se de promover contextos organizacionais favoráveis ao desenvolvimento de CoP, mas não de imposições, uma vez que um fator de sucesso das CoP reside no facto de nascerem e se desenvolverem a partir da motivação dos seus membros e não por determinações externas. É importante também apoiar a sua disseminação, potenciando a sua valorização e expansão.

Colaborações interinstitucionais para o desenvolvimento pedagógico

O futuro de um ensino de qualidade nas IES depende da disponibilidade de oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, como foi claramente evidenciado no contexto da crise pandémica. Nesse contexto, várias instituições multiplicaram-se em esforços internos para oferecer mais atividades formativas e de apoio. Perante a já referida carência de estruturas de apoio institucional à docência, ganham particular interesse abordagens em que diferentes instituições se articulem e, partilhando recursos, possam disponibilizar aos seus docentes oportunidades formativas de largo espetro.

Um exemplo europeu a ter em conta é o dos seminários anuais *National Seminar Series* promovidos à escala de toda a República da Irlanda pelo *National Forum For the Enhancement of Teaching and Learning*⁵. Trata-se de uma série de eventos presenciais colaborativos, que ocorrem com regularidade semanal em várias IES irlandesas, construídos com os contributos de todas as instituições. Em Portugal, a iniciativa “Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico”, concebida durante a crise pandémica, demonstrou que é possível desenvolver iniciativas interinstitucionais de desenvolvimento pedagógico *online*, tendo revelado a disponibilidade de várias IES para contribuir e uma correspondente recetividade dos seus docentes.

A primeira de cinco edições das “Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico” teve lugar em setembro de 2020. A Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro acordaram o modelo-base das jornadas, que consiste na co-construção por várias instituições de um programa de formações disponibilizadas *online*, num período concentrado de tempo (uma semana ou duas semanas consecutivas). Participaram instituições dos dois subsistemas de ensino superior português: universidades e institutos politécnicos. Estas Jornadas têm tido como propósito promover o desenvolvimento profissional pedagógico dos docentes das instituições participantes, acolhendo iniciativas de formação das instituições participantes, as quais partilham as suas valências para benefício de todos os interessados. Estas Jornadas têm aberto portas à troca de experiências pedagógicas entre docentes de instituições diferentes dos dois subsistemas de ensino superior, otimizando os recursos para formação e contribuindo para a melhoria da educação como um todo. Ao contribuir para estas Jornadas, as instituições participantes enriquecem também os seus programas internos de formação pedagógica de docentes.

Na primeira edição, envolveram-se nove instituições e disponibilizaram 729 vagas, tendo-se verificado um total de 1438 inscrições. A edição mais recente, realizada em setembro de 2021, após o regresso aos *campi*, foi desenvolvida por 17 instituições, tendo disponibilizado 1305 vagas que atraíram 1088 inscrições. Nas cinco edições das Jornadas, participaram 11 Universidades (uma das quais privada) e seis Institutos Politécnicos. Registou-se a inscrição de 1509 endereços eletrónicos únicos, correspondendo, presumivelmente, ao mesmo número de docentes. No total, as cinco edições acolheram 9998 inscrições para as 5156 vagas disponibilizadas. A sexta edição está em preparação para o início de 2022.

Trata-se de uma iniciativa de partilha cuja implementação foi relativamente simples. Requereu a cada IES participante a realização de duas sessões de formação em cada edição e um esforço a duas IES por edição para desenvolver o programa, operacionalizar as inscrições e a infraestrutura virtual para realizar as sessões. Não obstante, o seu alcance foi muito significativo. A colaboração entre diferentes IES no desenvolvimento pedagógico dos seus docentes permite a otimização de recursos, ao mesmo tempo que promove uma diversidade de formações dificilmente alcançável por cada instituição. Convocando as mais-valias de cada uma das IES envolvidas, a colaboração permite uma formação em grande escala, que contribui eficazmente para suprir dificuldades relativas ao conhecimento e discussão de metodologias e experiências de inovação pedagógica.

⁵ <https://www.teachingandlearning.ie/news-events/national-seminar-series/>

Acelerar a transformação orgânica do ensino no Ensino Superior

A pandemia desafiou os pressupostos e rotinas da docência no ensino superior, obrigando a uma reconsideração do papel dos professores e dos estudantes e a uma reflexão coletiva por terminar acerca do papel das tecnologias digitais na qualidade do ensino, na aprendizagem e no sucesso dos estudantes. O ensino remoto de emergência fez convergir os esforços de tecnólogos de aprendizagem, especialistas em educação e ensino a distância, num trabalho incansável de apoio ao corpo docente para garantir perdas mínimas na qualidade das experiências dos estudantes aquando da transição para o ensino *online*. À transição massiva do espaço físico para o espaço digital, sucede-se agora uma esperançosa transição no sentido inverso. Importa então perguntar: como encarar o regresso ao ensino presencial e como retirar os benefícios das aprendizagens realizadas no difícil período da crise pandémica?

Num momento de regresso aos espaços físicos, convivem duas perspetivas. Uma das perspetivas enfatiza o “regresso ao normal”, fundamentalmente traduzido na replicação do ensino como existia antes da pandemia, com modalidades consolidadas ao longo dos anos, sem forçosamente capitalizarem as aprendizagens realizadas ou um novo papel para as tecnologias digitais. Em alternativa, cita-se a perspetiva de um “novo normal”, com um ensino “aumentado” pelas tecnologias digitais – *digitally enhanced learning* (Gaebel *et al.*, 2021) - o qual deverá estar associado a pedagogias mais participadas e inclusivas. Partindo da constatação da conspicuidade dos recursos digitais na vida social e nas IES, e da aceitação e reconhecimento generalizados de importantes benefícios associados a um ensino mais digital, esta segunda visão alinha particularmente bem com os reptos à transformação digital da sociedade e da economia em geral, e do ensino superior em particular.

O atenuar da crise pandémica pode sugerir a ilusão de que o ensino poderá regressar ao que era antes. Porém, as IES que pretendam apostar no futuro terão de nutrir uma visão transformadora e apostar estrategicamente na concretização dessa visão. Um currículo transformado digitalmente não funcionará sem professores que se sintam competentes, apoiados e encorajados para liderar e operar essa transformação nos seus departamentos e nas suas unidades curriculares. É importante não esquecer que a transição rápida para o espaço digital revelou que o papel do apoio a docentes e a estudantes é crucial e permanece, ainda, necessário. É importante realizar investimento em estruturas institucionais de suporte ao corpo docente para desenvolver modelos pedagógicos tecnologicamente mediados, flexíveis e promotores do sucesso dos estudantes. Este investimento será, inquestionavelmente, uma das linhas de ação estratégica a desenvolver a nível nacional para tornar as IES mais capazes de envolver os docentes e promover a inovação das suas práticas. De forma complementar e pressupondo menos investimento financeiro, este artigo destacou dois modelos de iniciativas mais dependentes de colaboração e de partilha como formas de potenciar mudanças coletivas e sustentadas - as comunidades e prática multidisciplinares e as colaborações interinstitucionais para o desenvolvimento pedagogo. Sendo soluções menos impactantes em termos de custos, estão ao alcance das IES que as desejem implementar. E porque promovem um saudável espírito de colaboração entre docentes e entre instituições, induzem no mundo académico, por vezes demasiado eivado de lógicas concorrenciais e competitivas, olhares mais colaborativos sobre os desafios do futuro do ensino superior. As comunidades de aprendizagem entre os professores são fundamentais para manter a motivação e proporcionar um ambiente seguro e de entreajuda. Nesse sentido, comunidades de aprendizagem que se apoiam mutuamente podem ser a chave para disseminar e induzir mudanças orgânicas entre os departamentos. A colaboração entre diferentes instituições de ensino superior no desenvolvimento pedagógico dos seus docentes permite a otimização de recursos, ao mesmo tempo que promove uma diversidade de formações dificilmente alcançável por cada instituição. Convocando as mais-valias de cada instituição envolvida, a colaboração permite uma escala e alcance que contribuem eficazmente para suprir dificuldades no acesso e fomentar a discussão de metodologias e experiências de inovação pedagógica.

Para os docentes, reinventar o ensino presencial, de forma a beneficiar das tecnologias digitais, não significa abandonar radicalmente práticas de ensino anteriores cuja validade pedagógica tenha sido comprovada, e muito menos acreditar em propriedades surpreendentes dos meios digitais em si mesmos. Significa, fundamentalmente, manter alguma predisposição para renovar essas práticas à luz das experiências vividas, melhorando-as com novas experiências em função de novos conhecimentos e boas práticas. Trata-se, numa primeira instância, de uma escolha individual, mas as estruturas de liderança das instituições detêm uma forte responsabilidade no encorajamento e apoio à mudança, valorizando-a nas carreiras dos professores. A transformação deverá ser *orgânica*: organizacional, dinâmica, essencial ao desenvolvimento interno das instituições em que a voz e a ação de cada um, tanto quanto possível, não se dissociem de prioridades e metas assumidas coletivamente. E essas não podem, forçosamente, ignorar a transformação digital em curso.

Referências Bibliográficas

- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U. & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of public economics*, 191, 104271.
- Bolisani, E., Fedeli, M., Bierema, L. & De Marchi, V. (2020). United we adapt: communities of practice to face the CoronaVirus crisis in higher education. *Knowledge Management Research & Practice*, 1-5.

- Costa e Silva, E., Lino-Neto, T., Ribeiro, E., Rocha, M. & Costa, M. J.** (2021). Going virtual and going wide: comparing Team-Based Learning in-class versus online and across disciplines. *Education and Information Technologies*, 1-19. <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada5.aspx>
- Cox, M. D.** (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(97), 5–23. <https://doi.org/10.1002/tl.129>
- European Union** (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> [acedido a 27 de novembro de 2019].
- Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N.** (2021). 'The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence', *NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/069216.
- Felten, P. & Lambert, L. M.** (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. John Hopkins University Press.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa Ferreira, P. & Costa, L.** (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 55, e055001. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L. & Stoeber, H.** (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European higher education area*. European University Association asbl.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A.** (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions [Survey Report]*. European University Association asbl.
- Gatti, T. et al.** (2020). Practices at Coimbra Group Universities in response to the COVID-19: A Collective Reflection on the Present and Future of Higher Education in Europe, Coimbra Group, 2020 [online]. <https://bit.ly/33WlXXJ>
- Gewerc, A., Persico, D. & Rodés-Paragarino, V.** (2020). Guest editorial: The emperor has no clothes: the COVID-19 emergency and the need for digital competence. *IEEE Revista Iberoamericana De Tecnologías Del Aprendizaje*, 15(4), 372–380. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.303320>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A.** (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review* 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [acedido a 10 de setembro de 2020].
- Hornink, G. G., Vieira, F. & Costa, M. J.** (2020). O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino on-line durante a pandemia COVID-19: Enfrentar desafios e criar oportunidades. In M. Martins & E. Rodrigues (Eds). *A Universidade do Minho em tempos de pandemia. Tomo II: (Re)Ações*, 174-210. Braga: UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/26>
- International Association of Universities & Erasmus Student Network** (2020). Joint paper: IAU and ESN COVID-19 impact on Higher Education: Institutional and Students' Perspectives. Retirado de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/joint_paper_iau_and_esn_-_institutional_and_students_perspectives_of_covid-19_impact_on_higher_education.pdf [consultado a 20 de setembro de 2020].
- Nurunnabi, M., Almusharraf, N. & Aldeghaither, D.** (2020). Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic in higher education: Evidence from G20 countries. *Journal of Public Health Research*, 9 (Suppl 1).
- Vector Consulting** (Firm). (2020). The tipping point for digitisation of education campuses.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W.** (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.



11

Desigualdades e antinomias em tempos pandémicos Notas sobre o ano de 2020

Manuel Pinto¹

Ainda o país e o mundo se procuravam recompor da crise económico-financeira de 2008-2011 e eis que uma outra crise eclode à escala global, motivada pela propagação do coronavírus covid-19, com uma cadeia de impactos em praticamente todas as vertentes da vida social.

Desde o início se percebeu que o vírus não escolhia as vítimas. E ainda que rapidamente viéssemos a perceber que, também perante ele, havia uns mais iguais do que outros, foi avançando, por ondas, surpreendente e mortal, como as estatísticas começaram a mostrar. Só quando, muita desgraça depois, as vacinas começaram a produzir os seus efeitos, se começou a acreditar que a pandemia poderia vir a ser dominada.

Em Portugal, como noutros países, a paisagem humana mudou. Milhões de pessoas recolheram a casa. Os turistas eclipsaram-se. Os serviços e as lojas que os serviam fecharam. Os trabalhadores, muitos dos quais precários, e as empresas que faziam funcionar o 'sistema' ficaram inativos. Muitos outros recolheram também a casa para fazer dela o seu posto de trabalho quotidiano, como foi o caso da escola que, por assim dizer, se 'deslocalizou' e se 'desmaterializou'. E uma multidão de "essenciais" tiveram de andar no meio do coronavírus para que o país não parasse: fazendo o pão de cada dia, atendendo os doentes, transportando as mercadorias e as pessoas, levando o lixo doméstico. E não esqueçamos aqueles que, entretanto, investigavam a epidemiologia do vírus, instruíam os decisores do sistema de saúde e buscavam antídoto para o covid-19 nos laboratórios. Nem tão-pouco os professores que, pressionados pela emergência, prepararam em tempo recorde formas de continuar as aprendizagens escolares bem como os jornalistas que tiveram de inventar soluções para nos dar diariamente informação e, com ela, uma perceção do evoluir da tragédia, em Portugal e no mundo.

As pessoas puseram as suas máscaras que, com os punhos e as cotoveladas, passaram a ser o sinal visível de uma condição partilhada de alto potencial do vírus. Ao mesmo tempo, o espaço doméstico condensou-se e reinventou-se, e a própria rua parecia habitada por fantasmas.

Contudo, como todas as crises, também esses meses – intermináveis – de medo, incerteza e depressão se revelaram tempos de criatividade, dádiva, solidariedade e inovação. Lembremos só, como exemplo, aqueles vizinhos que, antes do confinamento, pouco iam além do educado bom dia, e que alinhavam agora numa canção coletiva, varanda a varanda, para agradecer a quantos resistiam e 'combatiam' 'na linha da frente'.

¹ Universidade do Minho.

De tudo isto se viu no campo da educação: o medo e a ousadia; a sensação de impotência e a busca persistente de soluções; a perda e abandono e a preocupação por que ninguém ficasse para trás.

Há de chegar o dia em que recuperaremos as experiências e as histórias, os gestos de medo e de coragem e resgataremos a memória do vivido. Melhor: do que temos vivido, porque, se há coisa que aprendemos – enfim, temos aprendido – com a pandemia do coronavírus é que ele “anda por aí”, reemerge a cada passo numa nova estirpe e aproveita até as nossas contradições para se infiltrar e medrar entre os que não se vacinaram nos países em que as vacinas abundam e os que gostariam de se vacinar, mas onde as vacinas não chegam.

Aprendemos – esperamos estar a aprender – que o caminho de desinvestimento no Estado social, e desde logo nas políticas públicas nos campos da saúde, da educação e da ciência, que tantos países trilharam, deixa o grosso da população indefesa perante calamidades como a que enfrentamos. Não fora o nosso serviço nacional de saúde e a nossa escola pública, de acesso universal (aberto mesmo àqueles que se encontram entre nós indocumentados) e a tragédia teria sido muito maior, nomeadamente em número de mortos, como fomos vendo ver em países ‘fluentes’ e influentes no panorama internacional.

A partir do momento em que foi necessário tomar medidas drásticas para conter a pandemia, levando mesmo à suspensão de direitos, liberdades e garantias consagrados na Constituição, com destaque para a liberdade de movimentos e a obrigatoriedade de ficar em casa, emergiram de imediato problemas de grande premência e não menor complexidade no campo da educação. E precisamente porque tocavam em questões de fundo, suscitaram também leituras diversas e até contraditórias, nomeadamente quanto às medidas definidas para lhes fazer face, como veremos.

Os meios de comunicação constituem uma fonte interessante – ainda que problemática² – para reconstituir a enunciação que foi feita de alguns desses problemas. Neste caso, procurámos reunir, através do motor de busca do *Google*, matéria noticiosa e opinativa através do cruzamento de duas palavras-chave: educação e pandemia, termos complementados com outros que poderiam remeter para o mesmo campo semântico (escola, aulas, ensino, para o caso da educação, e covid-19 e coronavírus, para o caso da pandemia). O objetivo foi apurar as temáticas mais frequentes das notícias e recortar de alguns dos temas-problemas os argumentos aduzidos. O período da análise cobriu todo o ano civil de 2020³.

A primeira observação, de resto expectável, foi o destaque da pandemia na cobertura dos assuntos da educação e ensino. Importa, contudo, sublinhar que, ainda que em período limitado (concentrado nos meses de setembro e outubro) e em torno de discursos predominantemente opinativos, houve um assunto diverso que se impôs e adquiriu uma elevada visibilidade na agenda pública educativa, que concorreu com a pandemia. Referimo-nos ao debate em torno da pertinência, objetivos, práticas e estatuto da disciplina de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento⁴. Ainda que um tema interessante e relevante, não pudemos acolhê-lo no quadro desta resenha.

No mês de fevereiro de 2020, em vários países estrangeiros, e em particular no norte de Itália, já o coronavírus se propagava com intensidade. Fosse pelo fluxo de turistas que em quantidades significativas chegavam a Portugal, fosse pelas viagens turísticas ou de negócios de portugueses ao estrangeiro, a segunda metade do mês já se passou com a consciência de que seria uma questão de tempo o surgir dos primeiros contágios. Perante consultas de escolas preocupadas com o que fazer perante ameaças de contágio e mesmo pedidos de encerramento, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) respondia, no dia 28, em termos eufemísticos: “não existe razão para evicção escolar”. Nos primeiros dias de março, tanto na zona de Lisboa como, especialmente, nos municípios de Lousada e Felgueiras, onde tinha havido pessoas a chegar do norte de Itália, os casos multiplicam-se e rapidamente obrigam a encerrar escolas, já que o medo e a insegurança se propagavam tanto como o vírus. A declaração oficial da situação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde acontece a 11 desse mês e, no dia seguinte, em que se anuncia para dia 16 o encerramento das escolas, a DGEstE lança um *microsite* com recursos e ferramentas para apoio do trabalho dos professores.

Com o cenário iminente das escolas fechadas, começam as notícias a chamar a atenção para o facto de um número indeterminado de crianças não terem internet em casa e algumas nem sequer possuírem computador. É a luta contra

² Dizemos problemática, não porque não reconheçamos aos *media* jornalísticos a legitimidade da respetiva enunciação da realidade, mas porque toda a enunciação é necessariamente uma leitura valorativa, indissociável, no caso do jornalismo, pelo menos de quem enuncia (profissionais e instituições) e da interação com as respetivas fontes de informação. A valoração decorre, desde logo das escolhas do que se diz ou deixa de dizer e dos modos de enfatizar e ordenar o que se escolhe para dizer.

³ De facto, tínhamos já um levantamento não sistemático que fomos fazendo, ao longo do ano de 2020, permitindo a pesquisa feita para este estudo complementar e preencher lacunas relativamente a alguns *media* que não tínhamos seguido de forma sistemática.

⁴ O tema foi suscitado pelo caso de uma família de Famalicão, cujos pais impediram os filhos de frequentar a disciplina, objetando que a matéria de educação para a cidadania cabe aos pais e não ao Estado. O caso conheceu, entretanto, vários desenvolvimentos, com desfecho apenas em novembro de 2021, através de um acórdão do Supremo Tribunal de Justiça.

o tempo para responder a uma situação para a qual ninguém estava preparado, através da formação de professores de acompanhamento, levantamento de situações de exclusão, quer quanto à aprendizagem das crianças, quer quanto a serviços como a prestação de refeições.

No final de março, com o país já em estado de emergência desde o dia 18 e a pandemia galopante, o Governo dá sinais de que o recurso a um canal televisivo de acesso não condicionado e disponível para a generalidade do território nacional será a melhor a solução para evitar que haja crianças que fiquem entregues a si mesmas. Será através da adaptação do canal Memória, da RTP, que o programa designado *#EstudoEmCasa* terá início, em 20 de abril, com aulas emitidas entre as 9 e as 17.30 horas para os três ciclos do Ensino Básico, envolvendo um número de alunos que segundo o Ministério da Educação, não andaria longe dos 850 mil. Nesse período, a DGE lança formação de professores e de dirigentes escolares orientada para a nova modalidade de ensino e aprendizagem, enquanto várias câmaras municipais anunciam investimentos em computadores e *tablets* e no reforço da internet. A par e em complemento à TV, são criados canais no YouTube para difundir as aulas, enquanto a RTP Play as disponibiliza de forma a permitir uma gestão diferenciada do tempo e do estudo. Quanto à Educação pré-escolar, que, tal como o ensino secundário, regressou mais cedo ao presencial, teve uma atenção especial na grelha de programação da RTP2.

Apesar deste esforço gigantesco e concretizado em curtíssimo tempo, um questionário feito pela Federação Nacional de Professores, permitiu apurar, segundo notícias dos media, que 56 por cento dos docentes que responderam não tinha conseguido contactar com todos os seus alunos, uma vez estabelecido o confinamento.

Estes factos, que ficaram a pontuar um megaprocessamento, constituíram o essencial das matérias das notícias dos três meses mais críticos daquilo que viria a ser apenas a primeira fase da pandemia. Porém, conjugadas essas matérias com os textos de opinião que foram surgindo, permitiram destacar alguns problemas que, em termos gerais, se agrupam em torno dos quatro polos seguintes:

- a) As políticas públicas de educação e ensino depois da pandemia
- b) Desigualdades sociais e o papel da escola
- c) Formação a distância, *b-learning* e ensino-aprendizagem presencial
- d) O digital, a tecnologia e o futuro.

Não tendo especial competência para abordar o primeiro ponto, deixá-lo-emos para outros analistas e estudiosos. Ainda assim, vale a pena sublinhar que qualquer um dos restantes requerem um referencial de políticas públicas para serem adequadamente equacionados. Vejamos, assim, cada um deles.

Desigualdades sociais

Para os sociólogos, *maxime* os sociólogos da educação, bem como para os professores que refletem atentamente sobre a sua experiência e o seu papel, o problema das desigualdades é estrutural às nossas sociedades. Uma decisão drástica como é o confinamento, ou seja, o abandono desse espaço de aquisição de recursos de capital simbólico e de socialização, que é a escola pública, faz-lhes, de imediato, soar o alarme.

Pelo contrário, aqueles que extrapolam para o conjunto da sociedade o seu mundo particular poderão ficar surpreendidos com os alertas para as situações de desigualdade quanto ao digital. Afinal, não é verdade que os discursos dominantes que pretendem fazer crer que a tecnologia está ao alcance de todos, deveria também ‘empoderar’ os utilizadores e redimir as desigualdades?

Mas essa é uma crença que não resiste ao teste da realidade. As crianças não se encontram em igualdade de circunstâncias. Umas têm casa com divisões suficientes para acautelar os espaços de cada membro da família, ao passo que outras dispõem de espaços diminutos e multifuncionais, que não apenas complicam as condições de aprendizagem como também inibem a disponibilidade para desvendar esse espaço numa sessão de *zoom* ou de *teams*, por exemplo.

Umhas crianças têm pais em casa em teletrabalho e outras têm-nos desconfinados, tomando os mais velhos, conta dos mais novos. E isso pode fazer toda a diferença no acompanhamento do estudo em casa. A realidade é bem mais matizada do que os nossos estereótipos e representações.

Por conseguinte, ao falar-se de desigualdades também perante o digital, não se trata meramente de ter acesso ou não à informação e às tecnologias, já que as clivagens não se colocam apenas nos acessos, mas também nas condições e nas competências de uso e de participação. O *digital divide* de segundo e terceiro nível (Calderon Gómez, 2018) deslocou-se ou, mais rigorosamente, alargou-se a novas áreas, identificando e incluindo recursos comunicativos e reflexivos que, nas democracias modernas, são requeridos para uma efetiva participação (Couldry, 2009). Ou seja, aquela ideia do senso comum que emergiu entre nós, relativa ao grupo daqueles que não tinham computador ou/e internet, geralmente em

meios sociogeográficos deprimidos e afastados dos aglomerados urbanos, poderão ser apenas a ponta do *iceberg* de uma realidade que não tem tido, entre nós, a atenção que seria necessária, que precisa de ir além da leitura de dados estatísticos, para escutar as narrativas dos mais novos e dos adultos que com eles convivem.

Em termos comparativos, um estudo recente de Lapa e Vieira (2019), considera que Portugal “ainda está longe de alcançar as carruagens da frente do desenvolvimento informacional na Europa. Apresenta taxas de acesso e uso da internet mais baixas do que a maioria das sociedades europeias, e disparidades regionais notáveis”.

Nesta linha, a escola deveria ser capaz de articular aprendizagens relacionadas com as TIC com conhecimentos e competências para ler criticamente a informação e os media, e para intervir de forma esclarecida nos ambientes e contextos dos alunos. Essa formação, associada habitualmente à educação para a literacia mediática, pode dar um contributo significativo na formação dos cidadãos do presente e do futuro.

Formação a distância, *b-learning* e ensino-aprendizagem presencial

É interessante verificar que, mal se desenhou o cenário do confinamento e se começou a falar de um ensino feito através das redes e recursos digitais, se levantou um debate que foi, de certo modo, um diálogo de surdos.

Várias intervenções quiseram vincar a ideia de que a formação a distância era, e deveria continuar a ser, uma solução conjuntural, um recurso de ocasião e um remedeio, à falta de melhor.

Importa contextualizar um pouco. Por um lado, a imagem geral que saiu das primeiras semanas da experiência das aulas do programa #EstudoEmCasa foi globalmente positiva. O serviço público de media, aproveitando recursos internos e colaborando com mais de uma centena de professores e com a administração educativa, começou a apresentar conteúdos que chegaram a interessar um público mais amplo do que os alunos presumidos.

Por outro lado, o ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, declarou⁵, quando ainda se estava a definir o modelo a seguir, que a solução seria a *telescola*, mas num cenário «completamente diferente» da Telescola que existiu a partir de meados dos anos 60 do século passado. Vários comentadores passaram a bater na “telescola”, na maior parte dos casos pondo nesse modelo uma carga negativa.

Ora a Telescola, apesar de ter sido um projeto do Governo de Salazar, sintonizou com experiências idênticas que se fizeram em países democráticos e foi considerado um projeto pioneiro, com pouco a ver com o estereótipo de “ensino pela televisão”, já que os conteúdos letivos audiovisuais, inovadores para a época, eram objeto de trabalho nos postos de receção, com a ajuda de monitores (nem sempre bem preparados, é verdade).

Os resultados escolares, de resto, não foram inferiores ao ensino dito normal e a experiência contou com avaliações internacionais positivas. Porém, internamente, em parte por razões políticas, a Telescola foi vista por alguns setores como “ensino de segunda”, que menorizava o papel dos professores e era uma forma fácil de alargar a escolaridade obrigatória sem grande investimento⁶.

O debate que ocorreu com a pandemia foi, de algum modo, influenciado por esta associação, agravada com declarações de responsáveis governamentais, segundo as quais as emissões eram para continuar.

Que nos tenhamos apercebido, ninguém ousou defender que a telescola, ou qualquer outra solução tecnológica que viabilizasse ensino à distância se convertesse em solução ou modelo dominante a seguir. Mas os argumentos foram-se acumulando:

- Na sua coluna na revista do *Expresso*⁷, José Tolentino Mendonça convoca, entre outros, Agamben, para se demarcar de um ensino através de máquinas, por melhor que seja, e defender que “não é possível excluir o corpo da escola, pois é através dele que damos significação ao mundo, maturando os diversos saberes e exercitando a responsabilidade pela inteira existência”.
- David Rodrigues, no *Público*⁸, retoma Tolentino, para sublinhar que o corpo não é secundário, visto ser “veículo e sujeito de comunicação” e que a escola supõe o sensório-motor e a experimentação.

⁵ Declarações em 4 de abril de 2020, em vários media.

⁶ O Governo debatia-se entre a drenagem do orçamento do Estado para suportar a guerra colonial e a pressão, nomeadamente da OCDE, para alargar a escolaridade obrigatória, condição necessária do desenvolvimento económico. Veja-se, a este propósito, Pinto, M. *et al* (2019) *RTP 60 Anos no Porto*. Lisboa: Tinta da China (capítulos 1 e 5).

⁷ Mendonça, J. Tolentino (2020) Vamos à Escola. *Expresso-R*, 30-05-2020.

⁸ Rodrigues, David (2020) Uma Escola sem Corpo? *Público*, 05-06-2020.

- Por sua vez, Guilherme d'Oliveira Martins⁹, reconhece ser “extraordinário podermos contar com a comunicação digital, mas é insuficiente, sobretudo quando falamos de relações humanas, da educação, da cultura, do conhecimento, da sabedoria, mas também da ciência e da técnica”.
- Enfim, num artigo conjunto, três docentes insurgem-se contra o que chamam “fetichismo e normatização digital e tecnológica” em torno do “atual modelo de pseudo-ensino à distância”, que estaria a “normalizar uma relação acrítica, dos alunos, dos professores e da sociedade, com os meios de comunicação digitais e televisivos (e com a política), uma relação passiva, com os seus mecanismos conetivos, ‘saltitantes’ e superficializadores, menosprezando a atenção, a concentração, a imaginação, o pensamento abstrato”¹⁰.

Estas perspetivas, que não esgotam o leque de opiniões que se manifestaram no espaço público, são valiosas na medida em que se recusam a ceder a modas e ilusões (ou fetiches). Mas parecem passar por cima de um problema muito concreto a que o ensino a distância pretendeu responder: uma pandemia que criou uma situação emergencial incontornável. Como se deveria ter atuado? Recusar à partida a solução, deixando os alunos e os seus pais sem resposta? Abrir um período de debate público de onde sairia um plano que contornasse a formação mediada?

Por outro lado, esta contraposição bipolarizada não permite avaliar criticamente as potencialidades e limitações do digital, como se ele estivesse, à partida, marcado por uma espécie de pecado original que o incompatibilizaria com os processos educativos.

Nessa linha, merecem atenção as sugestões apresentadas por Joaquim Azevedo, em entrevista dada ao *Público*¹¹, para perspetivar o pós-pandemia. Segundo ele, a urgência das circunstâncias, levaram os professores e os dirigentes escolares a agir, “com bastante generosidade e criatividade”. Importaria encontrar condições para refletir o que foi feito, levando também em conta aspetos como “a descoberta pela sociedade da relevância da escola enquanto instituição comunitária” e o reverso: a escola “ter em conta a realidade sociocultural, a diversidade e a desigualdade que existe entre a população que a frequenta”.

Além disso, experimentou-se algo de muito importante, que não deveria esquecer-se: que “a mudança e a inovação em educação não é impossível”.

Para este membro do Conselho Nacional da Educação uma aprendizagem importante é que o recurso às plataformas eletrónicas para o ensino à distância devia ser complementar ao dispositivo presencial, pelo que deveria ser mantido, mesmo depois da pandemia. “É muito enriquecedor para o sistema de ensino”, refere, havendo escolas que já “estão a fazer isso há vários anos” e a aproveitar muito mais do que as outras com essa opção.

O digital, a tecnologia e o futuro

Quer quanto às desigualdades sociais, quer quanto às desigualdades perante as redes e plataformas digitais, quer ainda acerca do papel das TIC na educação, encontramos-nos perante um problema que é o estatuto da tecnologia em geral, e da tecnologia digital em particular, nos processos de ensino e aprendizagem.

Vimos atrás a referência à fetichização da tecnologia, que é uma forma de afirmar modos de aproximação ao problema que dificultam ou bloqueiam o pensamento desse objeto. António Carlos Cortez, um poeta e professor que também se pronunciou¹² sobre estas questões, depois de afirmar, em título, que o digital na educação nos coloca diante da ameaça de uma ditadura, sugere que processos como o ensino a distância é uma forma de alimentar um tipo de economia que distrai os alunos e acabará por prescindir dos professores. Uma ameaça latente ou mesmo já presente, pois.

A verdade é que se há instância onde a tecnologia pode e deve ser pensada é a escola e a universidade. No entanto, se há lugar em que isso dificilmente acontece é também na escola e na universidade. Há perguntas que por sistema não se fazem: É importante e necessário pensar a tecnologia? Que perguntas é que importará colocar-lhe, para romper a sua superfície resvaladiça? E porque é que não se faz dela objeto de indagação?

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) não são monólitos caídos do espaço: foram concebidas por alguém, nasceram e implantaram-se em circunstâncias específicas; têm autoria e eventualmente patente; alguém detém direitos sobre a sua comercialização; podem ter tecnologias análogas ou equivalentes e cada qual tem a sua história e o seu percurso; têm um valor económico e um valor simbólico ou simbólico-ideológico associado.

⁹ Oliveira Martins, Guilherme (2020). Preparar o que aí vem.... *Público*, 11-06-2020.

¹⁰ Teixeira, Francisco; Raquel Varela e Roberto della Santa (2020) Educação e crise: ensino ou distância?. *Público*, 09-05-2020.

¹¹ Azevedo, Joaquim (2020) “O b-learning deveria ficar para sempre, mesmo que não haja pandemia”. *Público*, 25-06-2020.

¹² Cortez, António Carlos (2020) A nova ditadura: o digital na educação (1ª parte in *Público* 28-05-2020 e 2ª parte in *Público*, 29-05-2020).

Por aqui se começa a ver que reduzir os objetos ou as tecnologias à sua materialidade, ao seu lado instrumental e funcional, esquecendo que há questões económicas, culturais, históricas e até políticas e éticas a elas associadas, empobrece a compreensão não só de uma determinada tecnologia, mas do fenómeno tecnológico na sociedade.

O ano de 2020 e os condicionalismos da pandemia colocaram-nos em situações desafiantes que não devem servir apenas para ajudar a superar os constrangimentos surgidos. Se voltássemos ao que éramos antes, mesmo que mais experientes, pouco teríamos aprendido. Aprendemos para ir mais longe e para viver melhor.

As redes digitais e sociais revelaram a sua importância e os seus limites. Permitiram-nos trocar informações e comunicar, apesar da distância, mas tornaram também evidente que há muita vida (pessoal, cultural, política) para além do digital. As antinomias, que são recursos retóricos e por vezes redutores, para pensar a realidade e as conceções e práticas sociais, são, com frequência, tomadas como redutos e polos de demarcação de território, quando poderiam ser perspetivas e contributos diferenciados na busca das melhores soluções para os problemas comuns.

Referências bibliográficas

- Calderón Gómez, Daniel** (2018). "The Three Levels of the Digital Divide: Barriers in Access, Use and Utility of Internet among Young People in Spain", in *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, n.34. pp. 64-91.
- Couldry, Nick** (2009). "Communicative entitlements and democracy: The future of the digital divide debate". In Chrisanthi Avgerou *et al.* The Oxford Handbook of Information and Communication Technologies.
- Lapa, Tiago; Vieira, Jorge** (2019). "Divisões digitais em Portugal e na Europa. Portugal ainda à procura do comboio europeu?". *Sociologia Online. Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*. Nº 21. <https://revista.aps.pt/en/divisoes-digitais-em-portugal-e-na-europa-2/>

12

A saúde mental dos alunos e dos profissionais na escola: escolas como ecossistemas de bem-estar, saúde e aprendizagem

Margarida Gaspar de Matos¹, Sofia Ramalho², Osvaldo Santos³ e Tiago Pereira⁴

Uma nova realidade invadiu o planeta a partir de dezembro de 2019 e o coronavírus SARS-CoV-2, mais propriamente a pandemia de COVID-19 e a sua continuidade no tempo, fez emergir diversos problemas de saúde, sociais e económicos, associados às já desafiantes questões levantadas pela própria infeção nas pessoas, famílias, comunidades e sociedade.

As crianças e os adolescentes, tal como aliás toda a gente, viveram e estão ainda a viver esta nova realidade. Mesmo nos casos em que os jovens foram apenas remota ou indiretamente afetados, ou em que tenham vivido a infeção ou as suas sequelas de maneira ligeira, todos foram, de um dia para o outro, afastados das suas rotinas e mantidos em casa com os pais (ou outros cuidadores) e irmãos, fora da escola, longe dos colegas e referências adultas, e sem as atividades habituais, dentro e fora da escola. As alterações ao nível das rotinas afetaram de forma significativa as crianças pequenas e as suas famílias, cuidadores, cujo envolvimento parental se tornou mais exigente, sobretudo para as mães e cuidadoras nos primeiros anos de escolaridade, as quais despenderam mais tempo em atividades com os seus filhos e filhas (Ribeiro *et al.*, 2021).

A proximidade com os fenómenos de saúde associados ao coronavírus tende a aumentar as suas consequências e aqueles que foram mais severamente infetados ou afetados, ou que viveram numa maior proximidade, terão maior probabilidade de vir a evidenciar consequências mais graves e duradouras e, para além das questões de saúde física ou psicológica, haverá potencial impacto socioeconómico, académico e nas diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças e dos jovens (Matos & Wainwright, 2021).

Liu e os seus colegas (2020), investigadores que acompanharam a situação na China logo a partir do início da pandemia, enfatizaram que crianças e adolescentes que foram separados dos seus cuidadores necessitam de atenção especial, e este grupo inclui crianças e adolescentes infetados ou com suspeita de terem estado infetados com SARS-CoV-2, os que estiveram em quarentena, ou em internamento em hospitais locais; e crianças e adolescentes cujos cuidadores estão ou estiveram infetados ou que morreram da doença. Essas crianças e esses adolescentes são também mais suscetíveis a

¹ Psicóloga, Professora Catedrática da Universidade de Lisboa/ISAMB/Aventura Social.

² Psicóloga, Vice-Presidente da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

³ Psicólogo, Professor Convidado da Universidade de Lisboa/ISAMB.

⁴ Psicólogo, Coordenador do Gabinete de Crise COVID-19 e Membro da Direção da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

problemas de saúde mental, devido ao medo associado à possível evolução clínica da infeção (falando-se agora em efeitos deletérios para quem esteve infetado, a *long COVID*) e/ou ao luto e ansiedade ou medo causados pela perda ou separação dos pais, cuidadores, colegas e amigos. Bjorknes e colegas (2021) analisaram as preocupações de adolescentes dos 12 aos 19 anos. Estas focam-se na perda da mãe, em ficar sozinho(a), na infeção e na incerteza do seu futuro e evidenciam o impacto negativo da pandemia e do confinamento e fecho das escolas no bem-estar psicológico destes adolescentes. Adler e colegas (2021), num estudo qualitativo com adolescentes dos 13 aos 17 anos, referem várias estratégias relacionadas com a vivência do confinamento durante a pandemia e incluem a procura de apoio familiar e dos amigos, iniciar atividades agradáveis, manter-se ativos, procurar um significado pessoal para este tempo, deliberadamente isolar-se, entre outras.

O apoio social e familiar é essencial para o desenvolvimento psicológico e bem-estar das crianças, particularmente as mais vulneráveis, e a separação dos cuidadores leva as crianças e os adolescentes a um estado de crise, e pode aumentar o risco (ou aprofundamento) de perturbações psicopatológicas (Lee *et al.*, 2021). Por outro lado, um regresso intermitente ao contexto, sobretudo da creche, pré-escolar e primeiros anos de escolaridade, com a vivência de medidas de saúde pública restritivas, que, em Portugal, além da utilização das máscaras e da impossibilidade da utilização de “objetos de transição”, impediram os pais, mães e cuidadores de entrar no recinto escolar e de acompanhar desta forma os momentos de transição e integração das suas crianças, constituem um fator importante de ansiedade de separação e de dificuldades nas transições e adaptações escolares (Ramalho, 2020).

Brooks e os seus colegas (2020), investigadores que se destacaram por estudos epidemiológicos na área da saúde mental, logo na fase inicial da pandemia, fizeram uma revisão da literatura sobre estudos publicados à data do primeiro confinamento, analisando justamente o seu impacto psicológico, e verificaram que a maioria dos estudos relatou efeitos psicológicos negativos, incluindo sintomas de stress pós-traumático, confusão e ira. Os maiores stressores foram um confinamento mais prolongado, o medo de infeção, a frustração, o tédio, a falta de bens necessários, a exposição a informações inadequadas, a perda financeira importante e o estigma associado à infeção. Outra equipa de investigadores na mesma área, Viner e os seus colegas (2020), fizeram também uma revisão da literatura, evidenciando os efeitos negativos do isolamento social e do confinamento em crianças e adolescentes, instando, por isso, os governos a limitar o fecho de escolas ao mínimo, além de tentar sempre formas alternativas inovadoras de gerir o ambiente escolar, físico e social, como uma alternativa ao fecho total das escolas.

Estudos com crianças da educação pré-escolar, em especial de 4 e 5 anos, evidenciam igualmente um impacto negativo da privação do contacto social com outras crianças e com os avós, do uso de máscaras e subsequente limitação das interações verbais e não verbais, de um aumento de tempo de ecrã, e de diminuição de tempo para brincar, tempo de conversação e de exposição a experiências do dia a dia. Foram evidenciados efeitos ao nível do desenvolvimento pessoal, social, emocional e comportamental das crianças, das competências linguísticas essenciais para as interações e relação com o outro (comunicação, linguagem compreensiva, expressiva e diversidade vocabular), e do desenvolvimento da literacia, com exceção da associada ao uso de tecnologias de informação e comunicação (Cantiani *et al.*, 2021; Bowyer-Crane *et al.*, 2021).

Com a diminuição das oportunidades de aprendizagem e do desenvolvimento de competências com atividades presenciais na escola, e menor espaço para as atividades remotas das crianças mais novas, as perdas no desenvolvimento da linguagem, da matemática, da atividade física e da socialização, bem como no ritmo de aprendizagem, foram mais evidentes nos grupos de nível socioeconómico baixo e nas crianças em situação de maior vulnerabilidade, ressaltando simultaneamente os efeitos e o agravamento das desigualdades (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021). Limitadas as interações com os professores e com outras crianças e adultos da escola, o tempo e qualidade de envolvimento parental e o ambiente de aprendizagem em casa tornam-se fulcrais. No entanto, um perfil socioeconómico mais baixo das famílias, o número maior de filhos, a qualidade habitacional e a disponibilidade de espaço e recursos para atividades letivas, níveis mais elevados de stress parental, e as exigências de conciliação com o trabalho, parecem diminuir a oferta de atividades mais variadas e a qualidade de aprendizagem em casa, estreitando os fatores de proteção das crianças em situação de maior vulnerabilidade, e contribuindo para um maior risco de desenvolverem ou verem aprofundadas dificuldades ou problemas emocionais e de saúde mental. É sabido que os impactos negativos tendem a estender-se, se não a agravar-se, a médio e a longo prazo, nas trajetórias de aprendizagem escolar das crianças e dos jovens, bem como intergeracionalmente (Clark *et al.*, 2020).

No caso dos jovens, sabe-se também que vivenciaram o confinamento social de forma diferente e de maneiras diferentes durante as primeira, segunda e terceira vagas. Surgiu na terceira vaga, ao contrário do que sucedeu nas anteriores, uma espécie de esgotamento do ego, associado a uma fadiga pandémica, e a um sofrimento relacionado sobretudo com a duração do confinamento e com a incerteza, segundo os resultados do estudo dos adolescentes na pandemia que nós próprios realizámos, em Portugal (Branquinho *et al.*, 2021a). Salienta-se, no entanto, que apesar do declínio da perceção de qualidade de vida com o tempo, as trajetórias dos jovens são muito diversificadas e dependem, entre outros fatores,

da qualidade da dinâmica familiar quando regressam a casa, das restrições económicas, do apoio no grupo de pares, da existência de um parceiro(a) íntimo(a) e ainda da perceção de autoeficácia (Preetz *et al.*, 2021).

Com relevo para a área da saúde e da saúde mental em particular, é útil prever pelo menos quatro cenários que as crianças e os adolescentes enfrentaram em situação de confinamento familiar. O primeiro relaciona-se com episódios de doença mental que podem surgir pela primeira vez no contexto do confinamento, como sejam os primeiros episódios psicóticos, perturbações da ansiedade, perturbações do humor, perturbações do espectro do autismo ou de problemas e dificuldades, nomeadamente de desenvolvimento, comportamentais, distúrbios alimentares, abuso de substâncias, delinquência/violência/ciberviolência (Mental Health Foundation, 2020), ou casos em que o confinamento pode agravar circunstâncias psicopatológicas prévias.

Um segundo cenário corresponde à carência de cuidados continuados de saúde mental em tempos de confinamento, que pode agravar quadros de doença mental, necessidades educativas específicas ou de deficiência (Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, 2020) pré-existentes (à pandemia), com cuidados médicos, psicológicos ou educativos interrompidos, limitados ou não tão acessíveis como habitualmente.

Num terceiro cenário, há uma série de situações psicossociais que comportam vulnerabilidade e risco, como, por exemplo, exposição dos jovens a violência e abuso familiar, exposição a familiares próximos com doença mental (incluindo uso de substâncias), situações de carência alimentar ou vulnerabilidades económicas, que com o confinamento tendem a ser exacerbadas, e défice de monitorização adequada (por exemplo, pela menor capacidade de ação e acompanhamento das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco ou das Equipas de Intervenção Precoce).

Um último cenário concentra a maioria das crianças e dos adolescentes, o que não invalida a importância das três situações anteriores, e diz respeito à saúde mental e ao bem-estar das crianças e dos adolescentes. A mudança de rotinas habituais, quer na família, quer na escola ou no grupo de pares, a incerteza, o medo do futuro, as dúvidas sobre o que vai acontecer, as dificuldades crescentes ou simplesmente a saturação, são todas condições que criam um cenário ambiental de aumento de vulnerabilidade, onde estar bem, ser feliz e sentir-se bem se tornam cada vez mais difíceis, concomitantemente que tornam mais desafiante o “regresso à normalidade”.

Na infância, e ainda mais na adolescência, grande parte da vida gira em torno da socialização com os pares e da acumulação e diversificação de experiências sociais para o resto da vida. Assim sendo, as consequências da distância física, social e de confinamento em casa são previsíveis e foram alvo de diversos estudos (Matos & Wainwright, 2021). Mesmo sobrevivendo sem lutos e sem sequelas, diversos problemas relacionais e existenciais podem surgir, passando pela fadiga e pela desorganização nos mais jovens e por uma falta de sentido de propósito para a vida; uma dificuldade de dar sentido a essa experiência das suas vidas, uma sensação de tédio e de solidão (Matos, 2020a).

Todos os alunos, crianças e adolescentes, no retorno às rotinas educativas habituais, necessitam e necessitarão de modo continuado de um sistema de vigilância, monitorização e acompanhamento, muito participativo, pró-ativo e contingente a ser implantado a nível das escolas: antes de mais nada, ouvi-los e ajudá-los a dar sentido a este período das suas vidas; depois, apoiando a regulação das emoções, sentimentos de medo, de perda, de falta de confiança, de desconfiança; de isolamento social. Em seguida, restabelecer rotinas (talvez novas rotinas), rotinas da vida diária, rotinas escolares, rotinas de prática desportiva e de outras atividades na comunidade, rotinas de lazer, rotinas familiares; e, finalmente, recuperando o conhecimento académico. E esta deveria ser a ordem das prioridades, se nos quisermos focar na promoção da saúde mental, e na promoção da sua resiliência, para enfrentar futuras situações semelhantes ou futuras crises.

No primeiro confinamento, na primeira vaga da COVID-19, os alunos portugueses, por um lado, disseram sentir falta dos amigos e do ecossistema escolar, sentiam falta de atividades ao ar livre e de atividade física e desportos. Mas, por outro lado, referiam que estavam felizes por se sentirem mais autónomos, menos exaustos com tantas aulas e carga de trabalho escolar e stresse (Branquinho *et al.*, 2020a). Silk e os seus colegas (2021) analisaram, também, fatores de proteção e de risco para problemas emocionais em adolescentes do sexo feminino e reportaram impactos positivos, como mais tempo com a família e mais tempo de descontração, bem como menos stresse associado às tarefas da escola. Reportaram, no entanto, outros impactos negativos associados aos conflitos familiares, à falta de rotinas, à falta de privacidade e às aulas *online*.

Sabemos, de estudos anteriores à pandemia que levamos a cabo em Portugal desde 1998, a cada 4 anos, que a escola em si nunca foi o centro dos interesses dos alunos (Gaspar *et al.*, 2020). Mas sabemos também que, quando voltaram para a escola, após o primeiro confinamento, os alunos referiam estar entusiasmados com o voltar às rotinas e aos amigos da escola. No entanto, os dados recolhidos mostraram que os jovens regressaram a uma escola que consideraram dececionante (Branquinho *et al.*, 2021b; Branquinho *et al.*, 2021a): professores muito focados na recuperação de conteúdos académicos (entenda-se, transmissão de informação) e nas formas de garantir as avaliações, alguns regressando de imediato aos velhos métodos didáticos, em ambiente não só sanitariamente mais seguro (com todas as rotinas de prevenção da infeção), mas também ameaçador (medo de infeções). Esta situação pode ter contribuído para

o facto de o nível de confiança nos profissionais de Educação ter descido em setembro de 2020, quando comparado com julho de 2020, em que 32,4% das pessoas participantes num estudo referiam sentir-se mais confiantes - 14,2% menos confiantes e 53,4% igualmente confiantes (Ricou *et al.*, 2021).

Por um lado, este ambiente trouxe elementos novos ao espaço escolar: uso regular de gel, uso continuado de máscaras, foco na distância física, turnos separados na escola, com menor concentração de alunos durante os intervalos e menor convivência de crianças e jovens de diferentes idades, proibição de permanecer na escola após as aulas, eliminação de atividades extracurriculares e, em alguns casos, mistura de métodos de ensino: uma semana não-presencial *online*, uma semana na escola.

Por outro lado, na vivência da terceira vaga e de novo confinamento, os adolescentes refletem que esse novo confinamento doméstico foi sentido e vivido de maneira diferente. Se durante o primeiro, depois de alguns dias de surpresa, os jovens ativaram-se para enfrentar - tentando adaptar-se à escola *online*, a uma nova rotina familiar, à separação de amigos e à interrupção das práticas de lazer habituais -, no segundo confinamento, sentiram-se como se estivessem a acomodar-se a uma nova “vida lenta”, caseira e solitária, “ligando” o botão de sobrevivência e pensando apenas em deixar os dias passar (Matos, 2020b). Como se a fadiga pandémica os tivesse dominado e eles já não sentissem energia suficiente para se motivarem para mais do que uma “velocidade de cruzeiro”: deixar andar e esperar.

Alguns deles mencionaram uma evolução para o individualismo, na medida em que desistiram de procurar outras pessoas e locais de socialização, e de procurar divertimentos “à distância”. Como se se estivessem a acostumar a ficar sozinhos, a ficar presos no tempo de ecrã, a ficar “presos” na espera. À fadiga pandémica associaram um “nevoeiro cerebral” que lhes conferiu uma espécie de letargia e apatia para a ação.

Outros jovens comentaram que, com o novo confinamento, a maior “liberdade” face à escola os obrigou a organizarem-se muito mais, pelo que acusaram maior cansaço e desalento (e, no caso dos mais novos, obrigou também os pais a um esforço suplementar, para os ajudar a organizarem-se). Com horários de trabalho e de estudo em casa, o tempo de lazer e de trabalho, os dias de semana e fins de semana pareceram misturar-se. A coexistência de várias atividades num mesmo local, a casa, conduziu a um quotidiano sem variedade, que para alguns parece perturbar a “noção do tempo”, mesmo que alguns jovens refiram ter tentado estabelecer rotinas de trabalho/estudo para evitar ficar o dia todo, a semana toda, na mesma divisão, trabalhando, dormindo, passando tempo no ecrã, comendo.

Do ponto de vista social, para alguns deles, há um conjunto de experiências de vida “perdidas” que nunca mais ocorrerão: festas de final de ciclo de estudo, festas da universidade, experiência Erasmus, ano sabático. E o que os jovens comentam é que o presente, a vivência quotidiana das pandemias e o confinamento domiciliário seriam muito mais suportáveis se pudessem antever o futuro. O pior para eles não é, referem, lidar com a situação presente, apesar da saturação; mas sim a incerteza de quando e como isso irá acabar e o que virá a seguir.

Liu e os seus colegas (2020) descreveram sintomas de mal-estar psicológico que podem variar com a idade e chamam a atenção dos pais e dos educadores: destacam, nos pré-adolescentes, o choro fácil, a necessidade de chamar a atenção, ficar tristes, mostrar preocupação, dificuldades de concentração e de atenção, não gostar do que costumavam gostar no passado, somatizações e dores de cabeça. Também referiram alterações na alimentação e hábitos de sono.

Como referimos, para entender o impacto da COVID-19 e do isolamento social entre os adolescentes, estudámos os discursos dos mesmos pela sua voz, sobre o seu dia a dia (Branquinho *et al.*, 2020a; Branquinho *et al.*, 2020b) no âmbito do nosso projeto de cidadania ativa, o projeto *Dream Teens*.

Num primeiro estudo, durante o primeiro confinamento, os participantes tinham idade média de 19 anos (entre 16 anos e 24 anos; 69,5% do sexo feminino). A maioria era estudante (74,2%), frequentando a universidade (38,7%) ou o ensino secundário (35,8%). Estes jovens referiram sintomas físicos, como dores de cabeça e dores musculares. Apesar de referirem ter mais tempo para atividades agradáveis e de desenvolvimento pessoal, referiram mais trabalhos de casa, solidão e sintomas de depressão e/ou de ansiedade, alterações no padrão do sono, alterações no peso, propensão a maior ocorrência de episódios de conflito, discussões e mesmo violência doméstica.

Em termos comportamentais, referem tempo acrescido de exposição ao ecrã e uso (novo ou aumentado) de substâncias; e ainda impactos sociais, como a perda de contactos e de competências sociais (mas, por outro lado, permitindo selecionar amizades), aumento de conflitos e desentendimentos familiares, perda de momentos importantes da vida, e maior desconfiança em relação aos outros.

Em relação às estratégias utilizadas no dia a dia para lidar com os desafios do confinamento, referiram a importância de enfrentar esses tempos com uma perspetiva positiva, de realizar atividades agradáveis, de manter contacto com familiares e amigos, e de estabelecer rotinas. Sobre o impacto na vida quotidiana e nas rotinas diárias, referiram que os seus dias se tornaram monótonos, menos estruturados (com ausência de rotinas), menos produtivos, com mais

procrastinação; em alguns casos específicos, nomeadamente o dos desportistas, sublinham a interferência na prática de atividade física e no treino. Contudo, identificaram também terem mais tempo para realizarem atividades agradáveis; que fizeram aprendizagens *online* que antes não tinham tido oportunidade de fazer; que iniciaram exercício físico em casa; e que usufruíram mais da companhia dos pais. Referiram, ainda, sentir-se com menos cansaço e com mais oportunidades de autonomia e de crescimento pessoal, embora refiram que não são tão felizes com a escola/universidade fechada e que têm saudades da escola e dos espaços de recreio e lazer da mesma.

Os dados recolhidos apontam, ainda, e conforme se poderia prever, que pessoas com baixo nível socioeconómico são as mais afetadas pelo confinamento, por terem menos recursos tecnológicos e por viverem em espaços mais limitados, com menos condições de privacidade e de espaço pessoal.

No global, e apesar da diversidade, os jovens referiram aspetos positivos e negativos relativamente ao primeiro confinamento, o que, por um lado, sugere que a vivência da pandemia e dos confinamentos se inscreve numa narrativa pessoal e, por outro lado, que no “regresso” às rotinas habituais, a par com a monitorização dos problemas que possam ter ocorrido ou agravado com os confinamentos, seria relevante identificar e promover práticas que se verificaram como benéficas ou percebidas como saudáveis, agradáveis e úteis.

Nesse sentido, os adolescentes que responderam ao inquérito deixaram alguns conselhos sobre a forma de lidar com a pandemia e mitigar consequências negativas (para além das medidas de afastamento físico, higiene respiratória, arejamento dos espaços, uso correto de máscara e a lavagem de mãos, o que demonstra a sua literacia sobre a pandemia), incluindo a comunicação regular com amigos e familiares através de videochamadas, a realização de atividades agradáveis mantendo a distância recomendada, a manutenção de rotinas regulares, com horários bem definidos. Referiram, ainda, a importância do acesso e da capacitação para utilização de tecnologias da informação e comunicação, por parte dos professores e dos alunos, como forma de diminuir impactos negativos da pandemia ou de eventos similares, que limitem mobilidade ou contacto presencial.

Num segundo estudo *online*, no âmbito do projeto de cidadania ativa, *Dream Teens*, procurámos entender como foi o regresso dos jovens portugueses à escola, após o primeiro confinamento causado pela pandemia COVID-19. Participaram 304 jovens de idade média de 18 anos, entre os 16 e os 24 anos, 71% do género feminino, 50,5% frequentavam o ensino secundário e 49,5% o ensino universitário.

Destes jovens, 44% avaliaram a escola pós-período de confinamento de modo mais negativo, 28% de modo mais positivo e 28% sem alterações. No que diz respeito ao rendimento escolar, 57% referiram que o confinamento teve efeitos negativos, 11% positivos e 32% disseram que não teve qualquer efeito no rendimento.

Quanto à família, 50% afirmaram não ter sentido alterações nas relações familiares, 41% indicaram um impacto negativo e apenas 9% impactos positivos. O impacto negativo no período de confinamento é justificado, essencialmente, pelas discussões relativas à gestão de espaços e à diminuição do tempo com a família alargada, especialmente com os avós. Sublinharam o menor contacto físico e expressões de afeto, embora tenham considerado que, em geral, o confinamento fortaleceu as relações familiares.

Por sua vez, 58% consideraram que as relações de amizade foram afetadas negativamente (37% consideraram que estas relações não foram afetadas, e 5% consideraram que foram afetadas pela positiva) e que a impossibilidade de fazer celebrações, passeios ou outros eventos de grupo foi particularmente negativa. Sublinharam não só a distância e a dificuldade em fazer novos amigos, mas também o fortalecimento de algumas relações de amizade existentes.

Nas relações amorosas, 62% consideraram não ter havido mudanças relevantes, embora 32% tenham referido impactos negativos, e 6% disseram que as relações amorosas foram afetadas pela positiva. Os impactos negativos no período de confinamento são atribuídos à diminuição dos encontros, por receio de ficar infetados; naturalmente, consideraram que as relações à distância foram as mais afetadas, sendo que em alguns casos o confinamento proporcionou até maior disponibilidade de tempo para se estar com a/o outra/o.

Quanto às atividades de lazer, os efeitos foram, na perspetiva dos adolescentes inquiridos, claramente negativos (70%). O que avaliaram como negativo no segundo período de confinamento foi continuar a não poder sair à noite, não poder viajar, ser difícil realizar atividades seguras e divertidas, obrigando a um exercício de muita criatividade para encontrar novas formas de lazer.

Em relação ao sono, embora 58% tivessem considerado que nada foi alterado, 38% referiram impactos negativos (apenas 4% indicaram efeitos positivos), como o aumento das insónias ou, pelo contrário, a necessidade autopercionada de dormir mais tempo.

Já na atividade física, 53% relataram efeitos negativos (9% referiram ter tido efeitos positivos), resultante do maior sedentarismo por medo de infeção nos ginásios, aulas de educação física menos intensas, e horários muito complicados para a prática de exercício.

Por fim, no que se refere ao padrão alimentar, 62% não referiram alterações, 29% reportaram efeitos negativos e 9% positivos. Alguns relataram melhor alimentação nos dias de aulas presenciais e consideraram que as aulas *online* dificultaram a manutenção de comportamentos alimentares saudáveis (Branquinho *et al.*, 2021b).

Entretanto, num feito significativo da ciência, várias vacinas ficaram, mais cedo do que muitos suporiam, disponíveis, e levámos a cabo um outro estudo *online* (Branquinho *et al.*, 2021c), no âmbito do nosso projeto de cidadania ativa, *Dream Teens*, onde procurámos saber a opinião dos jovens portugueses em relação ao processo de vacinação. Participaram 577 jovens de idade média de 19 anos, entre os 16 e os 24 anos, 72% do género feminino, 93% de nacionalidade portuguesa, 59% frequentavam o ensino secundário e 41% o ensino universitário. Cerca de 10% destes jovens referiram que a transmissão do vírus iria diminuir e que, portanto, seria possível regressar rapidamente à normalidade; já a maioria (74%) considerou que os efeitos positivos da vacinação, a nível comunitário, ainda demorariam o seu tempo a surgir, concordando que o uso de máscaras e o distanciamento social irão continuar a fazer parte das nossas vidas durante muito tempo (72%). Cerca de um terço (30%) dos jovens defendeu a ideia de que, mesmo com a vacina e com a pandemia erradicada, as vidas nunca mais serão as mesmas; 25% indicaram que as vacinas são a solução no combate à pandemia e 51% reconheceram que o ser-se vacinado poderia ajudar a evitar maiores complicações, mesmo no caso de se ser infetado. Por fim, 81% concordaram com a ideia de que a vacina ajuda a proteger as pessoas, em especial as pessoas com maior risco. Por outro lado, 9% dos jovens consideraram que não se pode confiar na segurança e eficácia das vacinas, e 38% referiram ter receio dos efeitos adversos da vacinação.

O estudo SM-COVID19, realizado em Portugal pelo Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge (INSA), pelo Instituto de Saúde Ambiental da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa e pela Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental (Almeida *et al.*, 2020), revelou que 33,7% da população em geral e 44,8% dos profissionais de saúde apresentaram sofrimento psicológico durante o primeiro confinamento. Ser mulher e ter entre 18 e 29 anos, estar desempregada e com baixos rendimentos financeiros é o perfil que apresentava maior sofrimento psicológico associado ao confinamento. Também durante a semana da saúde mental, realizada em maio de 2021 (Mascherini, 2021; Cuijpers, 2021), por um lado, foi referido que os mais novos e as mulheres, em especial as mulheres com filhos, estariam na linha da frente do risco de mal-estar psicológico, devendo ser alvo prioritário de atenção e intervenção especializadas. Por outro lado, o estudo SM-COVID19 concluiu também que ser homem e estar empregado ou reformado são fatores sociodemográficos de proteção relativamente ao sofrimento psicológico. Ter um *hobby*, manter uma rotina diária e praticar atividade física foram também fatores comportamentais associados a menor risco de mal-estar psicológico.

Outro estudo, também do INSA, revelou que nos primeiros oito meses da pandemia foram vendidos mais de 6,5 milhões de embalagens de antidepressivos, um aumento de 5% em relação ao reportado noutra estudo do INSA, realizado em 2013.

Importa realçar que a saúde mental já era um problema em Portugal e na Europa, antes da pandemia, afetando 15% das pessoas (150 milhões), das quais apenas entre 7% e 28% recebiam tratamento (Cuijpers, 2021). A pandemia veio agravar a situação, nomeadamente junto de trabalhadores na linha da frente, migrantes e refugiados e de pessoas em situação de privação socioeconómica, com condições crónicas de saúde, idosos e doentes, crianças e jovens, mulheres (sobretudo mulheres com filhos). Na já referida semana europeia da saúde mental, Mascherini (2021) referiu a existência de uma “Epidemia paralela na área da saúde mental”, agravada pelo medo da doença, pela vivência da doença em si ou nos próximos, pelas condições especiais de saúde, que ficaram menos acompanhadas, pela incerteza face ao futuro, pelas dificuldades económicas, sociais, laborais, escolares, pelo isolamento social, pelo agravamento de tensões familiares (devido ao confinamento). Mascherini (2021) refere o estudo *Living, working & COVID-19*, realizado em momentos diferentes (de recolha de dados), na primavera e no verão de 2020, e na primavera de 2021, incluindo 120 000 pessoas, que permitiu identificar as populações em maior risco de sofrimento psicológico no período peri- e pós-pandemia: os mais novos, as mulheres e, sobretudo, as mulheres com filhos.

O projeto *Save The Children* incluiu participantes de 37 países, com um total de 17 565 pais/responsáveis e de 8069 crianças (infelizmente não incluindo Portugal) (Ritz *et al.*, 2020). Verificou-se que mais da metade das crianças e dos adolescentes que não podiam ver os amigos devido ao confinamento se sentiam menos felizes (57%), mais preocupados (53%), menos seguros (58%); e 83% relataram aumento de mal-estar. As crianças e adolescentes também relataram aumento na violência familiar (9%) quando as escolas fecham.

Um estudo da UNICEF incluiu 8 444 jovens de 13 a 29 anos na América Latina e Caribe e relatou que 27% sentiam ansiedade e 15% sintomas depressivos (UNICEF, 2020), 50% sentiam-se menos motivados para fazer atividades de lazer, 43% das adolescentes e 31% dos adolescentes sentiam-se pessimistas em relação ao futuro. Três em cada quatro adolescentes referiram sentir necessidade de pedir apoio físico ou psicológico, mas dois em cada cinco não o fizeram.

Liu e os seus colegas (2020) referem que no primeiro surto de pandemia em Wuhan foi feito um plano global para atender às necessidades de crianças e adolescentes infetados ou afetados diretamente pela COVID-19. Esses apoios incluíram a intervenção de psicólogos, nutricionistas e profissionais de educação física, e o plano de intervenção incluiu conversar, ouvir e ajudar as crianças e os jovens; levar as crianças a centros de saúde e hospitais e ainda lhes deu a possibilidade de falar regularmente com os pais e vê-los em videoconferências no caso de estarem separados (em quarentena ou internados). Incluiu também o rastreio regular e cuidados de saúde mental adequados. Liu e os seus colaboradores defendem a otimização do atendimento na área da saúde e a educação através de redes colaborativas estabelecidas em todo o país e formadas por médicos, psicólogos, enfermeiros, investigadores e voluntários na comunidade. Defendem, ainda, um sistema robusto de vigilância pós-pandémica para a saúde mental dessas crianças e adolescentes, que permita uma transição suave, seja para rotinas anteriores, seja para rotinas alteradas ou mesmo rotinas totalmente diferentes.

Também em Portugal, a Ordem dos Psicólogos Portugueses apelou desde cedo para a necessidade do reforço das medidas de promoção da saúde psicológica e de intervenção contingente e concertada às primeiras dificuldades, apelando à necessidade de conciliação (não só na Educação, mas também, por exemplo, nas Estruturas Residenciais de Pessoas Idosas) de medidas de proteção sanitária com medidas de promoção da saúde psicológica, apoiando a criação do Serviço de Aconselhamento Psicológico do SNS24 (que atendeu, desde abril de 2020, mais de 120 000 chamadas, uma parte significativa de população jovem), ou colaborando com o Ministério da Educação e outras estruturas no reforço da resposta junto de crianças e jovens, particularmente com maiores vulnerabilidades (vítimas ou expostas a violência, por exemplo) e na promoção de literacia em saúde e saúde psicológica em particular (Ordem dos Psicólogos, s. d.a, s.d.b).

O impacto da COVID-19 resultou num retrocesso (temporário, talvez) em termos de promoção da equidade em saúde, ao expor e/ou acentuar as desigualdades (socioeconómicas, com efeitos relevantes na assimetria de poder de acesso a recursos educacionais e de saúde), aliado a um retrocesso (temporário) no que se refere à evolução dos ambientes afetivos e sociais nas escolas (Loureiro, 2021). Houve também, de acordo com *Focus Groups* realizados nas escolas (Aventura Social, 2020a, 2020b), mudanças nos papéis de alunos, professores, assistentes operacionais e técnicos, pais, outros profissionais na escola, que saíram das suas zonas de conforto para fazer face à pandemia, nomeadamente ao fecho das escolas. Esta mudança estendeu-se, de acordo com o estudo EsABE, ao próprio significado de “comunidade educativa”, com aspetos positivos, como uma maior proximidade afetiva alunos-professor/a, e aspetos negativos, como, mais uma vez, o isolamento em casa e as diversas experiências de confinamento, em função das condições de habitação e dinâmicas familiares, por exemplo. A curto prazo, a resposta à COVID-19 nas escolas foi de adaptação, mas a médio prazo haverá prejuízos a nível de situações pessoais, familiares e sociais que importa mitigar e ultrapassar.

Urge agora que um grupo de profissionais se dedique a redesenhar o futuro da educação e a pensar no “dia seguinte”, para que os jovens não fiquem presos a uma crise, a um medo, a uma paralisia socioemocional e comportamental. É hora de prever cenários e ampliá-los como se se tratassem de um algoritmo-mestre, aprendendo com eles e tentando abandonar um registo de “medo/defensivo”, ou um registo passivo, apático, depressivo e tentando encontrar formas inovadoras que permitam promover efetivamente o bem-estar e a saúde mental. A título de exemplo, o relatório *Apoio ao Desenvolvimento das Aprendizagens e ao Desenvolvimento Socioemocional e do Bem-estar durante e Pós-Pandemia* (Sousa et al., 2021), construído pelo grupo de trabalho criado no âmbito do Despacho n.º 3866/2021, com a missão de apresentar recomendações para a definição do plano do Governo, e que inclui duas das autoras deste texto, propõe um conjunto de medidas para os anos letivos que se seguem, nomeadamente de promoção da literacia em saúde física, psicológica e bem-estar, com o desenvolvimento de estratégias de autocuidado e a adoção de comportamentos pró-sociais e pró-saúde, bem como do desenho de um plano estratégico para a criação de um ambiente educativo promotor de saúde psicológica, bem-estar, proteção social, diversidade e inclusão.

Há, contudo, muito ainda a fazer! A saúde mental dos alunos, dos professores, dos dirigentes, da restante comunidade educativa e das famílias está e continuará a estar na ordem do dia, e a abertura e a flexibilidade psicológica serão ainda mais relevantes (Matos, 2020c), tal como a capacidade de adaptação, a curiosidade, a autorregulação e a resiliência.

As crianças e os adolescentes são em geral bastante flexíveis e propensos a uma adaptação às mudanças. Contudo, as situações que surgem dos quatro cenários de confinamento anteriormente descritos necessitam de abordagens diferentes em termos de promoção do bem-estar e da saúde mental, de promoção do sucesso académico e de promoção da saúde física e segurança socioeconómica. Faz-se necessária, portanto, uma resposta organizada e estruturada das políticas públicas, que possa fornecer apoio educacional, de saúde e assistencial, que garanta a atenção necessária a todas as crianças e adolescentes que dela necessitarem.

Para os tempos de regresso às rotinas que todos esperam, preconiza-se (Matos, 2021b):

- Dar voz às pessoas, envolvendo todos os atores da comunidade escolar, promovendo a sua participação ativa;
- Adotar uma abordagem intergeracional, fora e dentro da família;
- Promover o bem-estar a nível local (restaurar a segurança, a confiança, a motivação);
- Preferir políticas integradas e com forte aposta em soluções de continuidade;

- Utilizar, de forma otimizada, o recurso às tecnologias de informação e comunicação (promovendo o acesso a estas tecnologias e capacitar grupos populacionais mais vulneráveis para a sua utilização efetiva);
- Detetar, monitorizar e intervir, com atenção redobrada, junto de populações vulneráveis (doença crónica, deficiência, LGBTI+, pessoas com 65 ou mais anos, situação de pobreza...);
- Detetar, monitorizar e intervir em casos de vivências traumáticas, lutos, primeiros surtos psicóticos e outros problemas de saúde mental; importa reforçar o apoio psicológico oferecido pelas escolas, facilitando a perceção de existência e acessibilidade fácil a este tipo de apoio, e a possibilidades de referenciação e acesso a serviços nas comunidades. Salienta-se a importância deste processo e destes apoios incluírem crianças desde a creche e o jardim-de-infância e não apenas a partir do primeiro ciclo;
- Robustecer alicerces (acesso à educação, acesso aos cuidados de saúde primários, e à articulação intersectorial);
- Promover a aprendizagem socioemocional (ouvir e ajudar a retirar um sentido das vivências pandémicas);
- Promover as aprendizagens escolares, laborais, artísticas, desportivas;
- Potenciar o contexto escolar para a capacitação dos jovens e dos profissionais de educação para escolhas comportamentais de prevenção (da COVID-19 e de outros fenómenos adversos), promovendo literacia e, acima de tudo, competências cognitivas, emocionais e interpessoais, nomeadamente através da promoção de momentos de reflexão conjunta, envolvendo os alunos na definição e implementação de medidas de promoção de saúde e de prevenção de doença;
- Reforçar a literacia de autocuidado, físico e psicológico, fora da escola (especialmente em caso de fecho das escolas), incluindo: manutenção do contacto social com pares e adultos de referência, manutenção das rotinas de estudo e de hábitos saudáveis (alimentação, atividade física, sono, exposição solar, sempre que possível); promoção de clubes de atividades *online* com envolvimento dos profissionais de educação (e.g., clubes de xadrez, rádio, jornal, canal *YouTube*, rede social da escola); promoção de atividades criativas (escrita de textos, pintura, esculturas, vídeos, etc.).

No caso, que deverá ser sempre entendido como de decisão extrema, de novo fecho de escolas como medida de controlo pandémico, importa que as últimas escolas a fechar sejam as inseridas em contextos mais desfavorecidos em termos socioeconómicos, de forma a mitigar o aumento das iniquidades e procurar respostas específicas para estas crianças e estes jovens.

É necessário colocar as crianças e os jovens no centro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), de forma transversal a todos os setores, adotando políticas de bem-estar e sustentabilidade, amigas das crianças, dos jovens e das famílias e cuidadores, com benefícios imediatos, a longo prazo e intergeracionais. Crianças e adolescentes deveriam poder beneficiar de plataformas efetivas de comunicação das suas preocupações e ideias sobre a sua saúde e a saúde do planeta, e de defesa dos seus direitos (Clark, 2020).

O mais recente *Padrões Globais para Escolas Promotoras de Saúde*, lançado pela OMS e UNESCO (WHO, 2020a), está em processo de ampla implementação (WHO, 2020b; WHO, 2018). Este projeto será, como esperado, para vários países, adaptado e implementado entre os Ministérios da Saúde e os Ministérios da Educação, mas incluindo também os Ministérios Nacionais com tutela sobre as Autarquias, privilegiando a proximidade com os municípios e autoridades locais. Uma das recomendações do documento é que os governos nacionais criem urgentemente planos nacionais de educação, promoção da saúde e acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de risco, prontos para serem utilizados sempre que necessário, implementando medidas educacionais, sanitárias e de segurança social extraordinárias em contextos de crise.

O momento atual da pandemia apresenta um enorme desafio: sair do medo e do entorpecimento com o menor risco possível. Esperar que “tudo venha a correr bem” não pode ser um compasso de espera passivo: é necessário restaurar a confiança, o entusiasmo para com o futuro, ouvir e chamar a participar, a contribuir para um regresso sem contágios e com o maior bem-estar (Matos, 2021a). Importa recuperar as aprendizagens, fazendo sentido deste período das nossas vidas, que não foi necessariamente “perdido”, mas “alternativo”, e valorizar as aprendizagens e experiências alternativas em conformidade. Importa que sobre este momento possamos refletir, criando as condições para o desenvolvimento de planos e disponibilização de recursos de forma a enfrentarmos, com menos perda, futuras adversidades e crises.

Não são apenas os mais jovens que estão “em baixo”, também os adultos, os seus pais e professores, enfim todos, cada um do seu modo e no seu ritmo. Assim sendo, precisam-se respostas organizadas do sistema, para apoiar onde for preciso, de forma próxima, competente e atempada. E precisa-se, complementarmente, de um sistema de referência também organizado, para identificar “onde é precisa” essa ação. Nas escolas, certamente. Mas também nas autarquias, centros de saúde, hospitais, tribunais, nos centros de juventude, nas comunidades, nas nossas ruas. E este apoio organizado tem de contemplar o autocuidado (nas crianças e nos jovens, nas famílias, nos profissionais de educação, nos profissionais de saúde, etc.) e um sentido de comunidade, com reforço do heterocuidado, da atenção e do cuidado aos outros.

O desafio é aproveitar o melhor possível as oportunidades abertas por esta crise, restabelecendo o bem-estar, o equilíbrio emocional, a competência, a confiança, aproveitando a lição tecnológica e a lição planetária que esta pandemia nos

trouxe. O desafio é potenciar esta revolução tecnológica, sanitária, mental e social, de modo a capitalizá-la a nosso favor, não deixando ninguém para trás.

Seria uma pena se “ficasse tudo como estava”, e se as autoridades, tal como a sociedade civil, não se mobilizassem para que assim não seja, transformando esta crise numa oportunidade de crescimento global.

Referências Bibliográficas

- Adler, A., Stancaitiene, G., Grausliene, I. & Barkauskiene, R.** (2021). “Everything seems unreal” How Adolescents cope with COVID-19 Quarantine Experience. *Psichologica*, 64, 53-60.
- Almeida, T., Heitor, M., Santos, O., Costa, A., Virgolino, A., Rasga, C., Martiniano, H. & Vicente, A.** (2020). *Relatório final: SM-COVID19 – Saúde mental em tempos de pandemia* [Final report: SM-COVID19 - Mental health in times of pandemic]. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP.
- Aventura Social** (2020a). EsABE: Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar- perfil dos agrupamentos que promovem o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: FMH/DGE (Documento de trabalho DGE).
- Aventura Social** (2020b). EsABE: *Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar- trajetórias de evolução e recomendações*. Lisboa: FMH/DGE (Documento de trabalho DGE).
- Bjorknes, R., Sandal, G., Maeland, S., Haug, E. & Lehmann, S.** (2021). “We are unlikely to return to the same world, and I do not want it to destroy my future”. Young people worries through the outbreak of the COVID -19 pandemic. *Child and Family Social Work*, 1-8.
- Bowyer-Crane, C., Bonetti, S., Compton, S., Nielsen, D., D’Apice, K. & Tracey, L.** (2021). *The impact of Covid-19 on School Starters: Interim briefing 1 Parent and School concerns about children starting school*. Education Endowment Foundation (EEF). United Kingdom.
- Branquinho, C., Colette, K., Arevalo, L., Santos, A. & Matos, M. G.** (2020a). “Hey, we also have something to say”: a qualitative study of Portuguese adolescents’ and young people’s experiences under COVID-19. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2740-2752. <https://doi.org/10.1002/jcop.22453>
- Branquinho, C., Santos, A. & Matos, M. G.** (2020b). A COVID-19 e a voz dos adolescentes e jovens em confinamento social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(3), 624-632. <https://doi.org/10.15309/20psd210307>
- Branquinho, C., Santos, A., Noronha, C., Ramiro, L. & Matos, M. G.** (2021a). COVID-19 pandemic and the second lockdown: the 3rd wave of the disease through the voice of Youth. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09865-6>
- Branquinho, C., Santos, A., Ramiro, L. & Matos, M. G.** (2021b). COVID#BACKTOSCHOOL: A mixed study based on the Voice of Portuguese adolescents. *Journal of Community Psychology*, 49(7), 2209-2220. <https://doi.org/10.1002/jcop.22670>
- Branquinho, C., Machado, M. C., Noronha, C. & Matos, M. G.** (2021c). Vacinação COVID-19 e Participação Juvenil: Envolvimento dos jovens num assunto que afeta as suas vidas [no prelo]. *Análisis y Modificación de Conducta*.
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G.** (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395 (10227), 912-920.
- Cantiani, C., Dondena, C., Capelli, E., Riboldi, E.M., Molteni, M. & Riva, V.** (2021). Effects of COVID-19 Lockdown on the Emotional and Behavioral Profiles of Preschool Italian Children with and without Familial Risk for Neurodevelopmental Disorders. *Brain Science*, 11, 477. <https://doi.org/10.3390/brainsci11040477>
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., ..., & Costello, V. A.** (2020). A future for the world’s children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, vol. 395, fevereiro 22, 605-658.
- Cuijpers, P.** (2021). *EU Mental Health Week*, Webinar: EU:10-16 maio 2021. em <https://www.mhe-sme.org/emhw/>
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal** (2021). *O impacto da pandemia da COVID-19 no aprendizado e bem-estar das crianças*. FMCSV.
- Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A. & Gaspar de Matos, M.** (2020). Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar: fatores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21, 462-481.
- Lee, H., Kin, M., Kim, S. & Choi, S.** (2021) Mothers’ experience of caring for home –quarantined children after close contact with COVID-19 in Korea: an exploratory study. *Korean J Women Health Nurs*, 27 (3), 220-229.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. & Lu, L.** (2020). Mental health considerations for children quarantined with COVID 19. *The Lancet: Child Adolescent health*, 2(5), 347-349.
- Loureiro, M.** (2021). COVID-19: o impacto na saúde mental das crianças e jovens- uma visão global. *Educação Inclusiva*, vol. 12, 1, julho de 2021, viii-xiv.
- Mascherini, M.** (10-16 de maio 2021). *EU Mental Health Week*, Webinar: EU, 2021. Disponível em: <https://www.mhe-sme.org/emhw/>
- Matos, M. G.** (2020a). *Adolescentes, as suas vidas, o seu futuro*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Matos, M. G.** (2020b). #IVDM – A última palavra é deles - A pandemia vista pelos sub-25 [#IVDM - [Video File]. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=Y-iri9zbxUM>
- Matos, M.G.** (2020c). *É Mesmo Importante*. Lisboa: Edições da Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Matos, M.G.** (2021a). Saúde mental das crianças e dos jovens em tempos de pandemia [entrevista]. *Educação Inclusiva*, vol. 12, 1, julho de 2021, iii-vii.

Matos, M.G. (outubro de 2021b). O Lugar do equilíbrio emocional e do bem-estar dos alunos, professores e restante comunidade escolar, associado à voz dos alunos, no plano de recuperação das aprendizagens. Webinar: *Plano 21|23, Escola + - Plano de Recuperação das aprendizagens*. Portugal, Secretaria de Estado da Educação, Direção-Geral de Educação.

Matos, M. G. & Wainwright, T. (2021). COVID-19 and Mental health in School-Aged Children and Young People: Thinking ahead while preparing the return to school and to life “as usual”. *The Psychologist: Practice & Research Journal*, 4 (1), 1-12. <https://doi.org/10.33525/pprj.v4i1.105>

Mental Health Foundation (2020). *Resilience across the UK during the coronavirus pandemic*. www.mentalhealth.org.uk/coronavirus/resilience-across-uk-coronavirus-pandemic

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (2020). *Deficiência e COVID-19 em Portugal*. Lisboa: ODDH - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (s.d.a) *Escola Saudavelmente*. Retirado de <https://escolasaudavelmente.pt/>

Ordem dos Psicólogos Portugueses (s.d.b). *Eu Sinto.me*. Retirado de <https://eusinto.me/>

Preetz, R., Filser, A., Brommelhaus, A.... & Feldhaus, M (2021). Emerging Adulthood, (0) 1-16.

Ramalho, S. (2020). Como conciliar medidas sanitárias com medidas de saúde psicológica nos contextos de educação? Os dilemas estão à vista... *Sábado*. <https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/sofia-ramalho/detalhe/como-conciliar-medidas-sanitarias-com-medidas-de-saude-psicologica-nos-contextos-de-educacao-os-dilemas-estao-a-vista> [Acedido a 7 de setembro de 2020].

Ribeiro, L.M., Cunha, R.S., Silva, M.C.A., Carvalho, M. & Vital, M. L. (2021). Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Educ. Sci.* 2021, 11, 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>

Ricou, M., Pereira, T., Pereira, H. P., Picoli, R. & Marina, S. (2021). COVID-19 Pandemic: Effect on Confidence Levels of Portuguese Towards People of Different Professions. *Risk management and healthcare policy*, 14, 4141–4148. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S310608>

Ritz, D., O’Hare, G. & Burgess, M. (2020). *The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing*. London: Save the Children International.

Silk, J., Scott, L., Hustchinson, E. & Ladouceur, C. (2021). Storm Clouds and Silver Linings: Day-to-Day Life in COVID-19 Lockdown and Emotional Health in Adolescents girls. *Journal of Pediatric Psychology*, 1-12.

Sousa, D., Fernandes, D., da Ponte, J. P., Teixeira, J. J., Verdasca, J., Gradeço, J., Matos, M. G., Ramalho, S., Rodrigues, S. V. & Peralta, S. (2021). *Apoio ao Desenvolvimento das Aprendizagens e ao Desenvolvimento Socioemocional e do Bem-estar durante e pós-Pandemia*. [30 de abril de 2021] Lisboa: Ministério da Educação - DGE/PNPSE. <https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/202110/RelatorioGrupoTrabalhoDespacho38662021.pdf>

UNICEF (2020). *The impact of COVID-19 on the mental health of adolescents and youth* (UNICEF Latin America and Caribbean). <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth>

Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child Adolescent Health*, 4, 397-404.

WHO (2018). *Standards for Health Promoting Schools*. Copenhagen: WHO office.

WHO (2020a). *Global Standards and Indicators for Health Promoting Schools*. Copenhagen: WHO office.

WHO (2020b). *Implementation Guidance for Health Promoting Schools*. Copenhagen: WHO office.

13

Educação em tempos de crise: o que a pandemia já nos mostrou

Maria Assunção Flores¹

Introdução

A crise espoletada pela COVID-19 afetou milhões de alunos em todo o mundo na sequência do encerramento das escolas, devido ao confinamento forçado para mitigar os efeitos da pandemia, o que ditou a necessidade de adotar um “ensino remoto de emergência” (Bozkurt & Sharma, 2020), no sentido de fazer face a uma situação para a qual ninguém estava preparado. Se é certo que esta pandemia teve repercussões sem precedentes na educação, ainda não é possível determinar totalmente o alcance dos seus reais efeitos no ensino e na aprendizagem dos alunos. Os mais otimistas tendem a identificar um antes e um depois da pandemia, uma “revolução”, sobretudo digital, à qual é necessário dar continuidade para mudar a educação, enquanto outros questionam as alterações efetivas que uma crise desta natureza pode representar quando se equacionam as questões da equidade e da inclusão, mas também da inovação curricular e pedagógica.

Se a pandemia teve um caráter universal, professores e alunos viveram e responderam a esta crise de modo diferente em função de fatores pessoais, contextuais e institucionais, mas também políticos. A literatura neste domínio tem mostrado como os países, as instituições e os professores reagiram a uma situação de crise nos vários setores de ensino (e.g. Flores e Gago, 2020; Quezada *et al.*, 2020; Lopéz *et al.*, 2021) que passaram, entre outros aspetos, pela reorganização de espaços e tempos de aprendizagem, por medidas de apoio (por exemplo, a transmissão de conteúdos via televisão) e pela divulgação de roteiros e outros serviços de suporte ao trabalho dos estabelecimentos escolares e dos professores. Acresce ainda o facto de o regresso ao ensino presencial ter sido marcado por circunstâncias muito particulares relacionadas com as medidas sanitárias, que influenciam o dia-a-dia das escolas, dos professores e dos alunos, nomeadamente o uso de máscara e o distanciamento físico.

O modo como as escolas e os professores lidaram com a transição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto, a experiência de ensinar e aprender num novo cenário, as aprendizagens perdidas, mas também as oportunidades criadas, têm sido objeto de investigação e de reflexão um pouco por todo o mundo. Neste texto, procuramos apresentar, de forma necessariamente sintética e não exaustiva, alguns temas que decorrem de dados de estudos realizados em momentos

¹ Universidade do Minho.

distintos (2020 e 2021)² em Portugal, ilustrados com vozes de professores, e que podem suscitar reflexões em torno de possíveis medidas a adotar no futuro.

A falta de preparação tecnológica e a aprendizagem digital forçada: a descoberta de um “mundo novo”

A transição rápida e inesperada do ensino presencial para o ensino remoto, ditada pelo encerramento dos estabelecimentos de ensino, pôs em evidência a falta de recursos e equipamentos, mas também a ausência de competências digitais por parte de alunos e de professores. A necessidade de improvisar a sala de aula em casa e de manter contacto com os alunos levou a uma aprendizagem digital forçada que permitiu responder, num primeiro momento, a um ensino remoto de emergência e, num segundo momento, a soluções mais específicas que incluem a criação de materiais de apoio à aprendizagem e o desenvolvimento de respostas pedagógicas mais planificadas e articuladas. A descoberta de “um mundo novo” aparece associado à familiarização com plataformas e ferramentas digitais que os professores passaram a utilizar (*GoogleMeet, Zoom, Mentimeter, Google Classroom, Teams, Socrative, ...*) e que permitiram lidar com o novo cenário de ensino, implicando, em muitos casos, “sair da zona de conforto” e “abraçar novos desafios”:

Em duas semanas, tive que aprender muito sobre aplicações, das quais nem o nome conhecia, mas que se revelaram tão úteis que mesmo presencialmente as irei utilizar. O tempo de aprendizagem foi curto para muitos de nós.

Obrigou-me a sair da minha zona de conforto e explorar ferramentas digitais que não utilizava. Aprendi a trabalhar com plataformas que, de outro modo, não trabalharia.

Aprendi a desenrascar-me no meio digital. Descobri várias plataformas e a sua utilização mesmo para aulas presenciais.

De um dia para o outro, as escolas e os professores tiveram de responder a uma situação de emergência para a qual não havia os recursos necessários nem tempo para planificação e reflexão adequadas. Os professores não estavam preparados para a aprendizagem digital na maior parte dos sistemas educativos incluídos no PISA 2018 (OCDE, 2019a) e apenas 60% daqueles que responderam ao TALIS 2018 (OCDE, 2019b) beneficiaram de oportunidades de desenvolvimento profissional em TIC. Por outro lado, registaram-se problemas de rede, dificuldades técnicas, falta de equipamentos adequados e desigualdades no acesso a recursos tecnológicos por parte de professores e alunos (Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020; Judd, Rember, Pellegrini, Ludlow & Meisner, 2020), também identificados no contexto português (Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021; Flores, Barros *et al.*, 2021; CNE, 2021). As preocupações dos professores com a falta de preparação pedagógica para ensinar remotamente (Bergdahl & Nouri, 2020) e a ausência de competências digitais e de acesso a formação relevante na área das TIC, pelo menos numa fase inicial, originou um processo de autoformação e de pesquisa que levou a processos distintos de adaptação dos professores ao ensino remoto (Huber & Helm, 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020). A experiência prévia de ensino a distância constituiu um fator determinante na avaliação mais positiva da transição do ensino presencial para o ensino remoto (van der Spoel, Noroozi, Schuurink e van Ginkel, 2020; Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021; Flores, Barros, *et al.*, 2021), assim como o apoio por parte das lideranças escolares (Judd *et al.*, 2020; NFER, 2020). No primeiro estudo de 2020, realizado em Portugal, apenas 14,4% dos professores participantes reportaram ter tido experiência anterior de ensino a distância antes da pandemia, assinalando ainda a ausência de formação adequada neste domínio (30,6%), sendo que apenas 35,7% consideraram que a formação que receberam foi suficiente (Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021).

A mobilização dos recursos endógenos

Ao estado de anomia inicial sucedeu uma capacidade de resposta rápida e, em geral, eficaz por parte das escolas e dos professores que muito se ficou a dever à mobilização dos recursos endógenos e a dinâmicas de colegialidade e colaboração. Destaca-se ainda uma perceção positiva, no primeiro momento de ensino a distância (2020), em relação ao envolvimento

² Trata-se de dois estudos realizados em 2020, o primeiro centrado nas questões de ensino e de avaliação durante o primeiro momento de ensino a distância e o segundo relacionado com a experiência dos professores durante o ensino remoto de emergência, cujos principais resultados podem consultar-se em Flores, Machado, Alves e Vieira (2021) e em Flores, Barros, Veiga Simão, Gago, Fernandes, Pereira, Ferreira e Costa (2021). Reportam-se ainda dados de um estudo realizado em 2021 (entre 24 de maio e 22 de julho) cujo relatório está em fase de redação e que contou com a participação de 2192 educadores e professores de todos os níveis de ensino e de todas as regiões do país. Desta vez, o objetivo foi auscultar os participantes através de um inquérito por questionário *online* acerca da sua experiência de ensino durante a pandemia (entre março de 2020 e maio de 2021), incluindo os dois momentos de ensino a distância e o regresso ao ensino presencial.

dos “parceiros disponíveis” (Juntas de Freguesia, Bibliotecas, Associações de Pais, Associações de Solidariedade Social, Bombeiros, etc.) para encontrar formas de lidar com o encerramento das escolas e com a necessidade de continuar a manter contacto com os alunos através de todos os meios disponíveis (Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021). Questionados sobre o apoio recebido e o modo como lidaram com as dificuldades encontradas, os professores que participaram no estudo de 2021 destacam, sobretudo, elementos associados aos seus contextos de trabalho, nomeadamente os colegas (69,5%), os diretores de turma (63,4%), a equipa de direção (60,9%), os coordenadores de ano/ciclo/departamento (59,1%), o diretor (58,7%) e equipa de apoio ao ensino a distância (45,7%). Com menor relevância surge o contributo do Centro de Formação (28,6%) e das orientações por parte do Ministério da Educação (15,1%) (dados de 2021).

Aprendi que tenho que me “desenrascar” por minha conta. O Ministério emana uma mão cheia de nada, no que se refere a orientações (os documentos que publicou nada dizem, foram vagos e as escolas tiveram que se organizar por si. Mesmo no que se refere à carga da componente síncrona e assíncrona, foi uma desorganização total. Na mesma cidade, no mesmo concelho, alunos a terem 8h em frente ao PC, por dia, e outros, com metade da carga).

Nós professores fomos muito profissionais em ultrapassar dificuldades e obstáculos e ajudamo-nos mutuamente.

Destaco a capacidade de os professores e escolas se (re)inventarem no sentido de, num tempo recorde, darem resposta ao E@D e toda a dinâmica a ele associada.

Se a capacidade reativa das escolas permitiu superar, com relativa eficácia, as dificuldades com que se defrontaram para fazer face aos desafios do ensino remoto, os resultados obtidos evidenciam, no entanto, a existência de formas e ritmos diferenciados de reação à mudança associados a lógicas diferentes de capacitação organizacional e de culturas de digitalização (Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021). A colegialidade e a colaboração destacam-se, no discurso dos professores, como elementos cruciais na resposta à crise na educação provocada pela pandemia, o que sugere um conjunto de oportunidades para expandir o seu capital profissional, nomeadamente o capital social (Hargreaves, 2021), pelo menos numa fase inicial, através de dinâmicas de interação, do apoio mútuo e da decisão conjunta para responder a uma situação de emergência para a qual não houve tempo de preparação suficiente.

Para além de uma resposta de emergência: o desenvolvimento de novas formas de comunicar, de ensinar e de avaliar

À preocupação em responder rapidamente ao desafio do ensino remoto e em manter contacto com os alunos através de vários meios (plataformas, telemóvel, *email*, materiais impressos, etc.) associou-se a necessidade de desenvolver os próprios recursos e materiais *online* para reestruturar formas de ensinar e corresponder às exigências das “salas de aula” do novo cenário de ensino. Os professores que participaram nos estudos de 2020 e 2021 identificaram ganhos ao nível da sua literacia e proficiência digitais para não só interagirem com os alunos, mas também para desenvolverem estratégias de ensino e de avaliação mais adequadas ao ambiente *online*:

Aprendi a trabalhar, a fazer tudo *online*, testes, aulas, projetos, investi imenso nessas aprendizagens.

Descoberta de novas plataformas de ensino, de novas metodologias para o envolvimento dos alunos e de novas formas de avaliar, mais justas e equitativas.

A utilização de plataformas na avaliação formativa com *feedback* em tempo real; o trabalho autónomo por parte de alguns alunos que permite ao professor ter mais tempo para ajudar os alunos com mais dificuldades...

Os dados do estudo de 2021, que se centra no modo como os professores avaliam a sua experiência de ensino, nos primeiro e segundo momentos de ensino a distância (2020 e 2021), apontam para uma visão positiva no que se refere a uma maior confiança na utilização de ferramentas digitais (80,0%), a uma melhor adequação das tarefas e materiais (75,9%), à utilização de mais recursos *online* para ensinar (74,9%), a uma maior inovação em termos de estratégias e recursos (74,6%), a uma maior reflexão acerca de estratégias que promovem o trabalho autónomo dos alunos (74,2%), a uma melhor adequação das estratégias e instrumentos de avaliação numa lógica mais formativa (72,8%) e a uma maior eficiência e equilíbrio nos momentos e meios para dar *feedback* aos alunos (72,6%). Os seguintes testemunhos ilustram o modo como os professores viveram os dois momentos de ensino a distância: do “choque inicial” ao desenvolvimento de competências e recursos para minimizar os efeitos do confinamento forçado na aprendizagem dos alunos:

Na 1ª fase do confinamento o foco foi em mudar tudo “de uma hora para a outra”, termos que nos adaptar do “dia para a noite”, para que os alunos fossem prejudicados o menos possível com a situação. A par disto, foi também gerir a situação familiar (todos em casa). Na 2ª fase, a maior preocupação foi que todos os alunos participassem nas aulas síncronas.

O primeiro momento foi um momento de “choque” e de tentar fazer tudo o que era possível para manter contacto com os alunos, estar lá para eles, apoiá-los a eles e às famílias, mais do que só estar preocupada em dar conteúdos ou tarefas, mas também por isso, foi um momento de muito *stress*, cansaço, impotência, e perda total de limites entre a vida pessoal e profissional. O segundo momento foi muito mais planificado, organizado, e refletido, tanto pela direção como pelos docentes, diretores de turma e diferentes equipas de trabalho. Os problemas foram resolvidos de forma mais rápida e eficaz, podendo os professores concentrar-se mais e planificar melhor o trabalho a desenvolver com as turmas. Os alunos também já tinham desenvolvido competências que lhes permitiram lidar melhor com as aulas a distância e com as tarefas/atividades a desenvolver. Acho que o segundo momento teve um impacto menos negativo em todos porque todos aprendemos alguma coisa com o primeiro momento que tentámos melhorar no segundo.

Se é certo que o desenvolvimento da literacia digital de alunos e professores constitui, sem dúvida, um aspeto positivo que se destaca da experiência de ensinar e aprender durante a pandemia, a sua tradução num processo de reconfiguração de práticas pedagógicas e curriculares carece de uma análise mais profunda. O que fica claro a partir dos dados é o desenvolvimento de competências tecnológicas potenciadoras de novas formas de comunicação e de colaboração e o recurso a formas de entretida e trabalho em equipa através das ferramentas digitais:

As reuniões a distância também foram uma mais valia. Mais rápidas e eficazes.

Passei a usar mais as tecnologias para os contactos fora dos momentos de aulas.

Aprendi a realizar reuniões a distância com a plataforma *Zoom*.

O agravamento das desigualdades e dos fatores de exclusão

Se a resposta das escolas e dos professores foi, em geral, positiva e eficaz, ela não foi, contudo, universal nem inclusiva (Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021). A dificuldade em estabelecer contacto com os alunos e em interagir com eles constituiu o maior desafio dos professores nos dois momentos de ensino a distância (mas sobretudo no primeiro), quer pela falta de recursos, quer pela ausência de competências digitais, quer ainda por problemas técnicos e pela falta de apoio.

Compreendo a situação de saúde pública, mas [o ensino a distância] não é igual para todos os alunos; acentua desigualdades, dificulta o trabalho com alunos com medidas de apoio à inclusão.

Os problemas técnicos e de internet são uma barreira e não são iguais para todos os alunos, criando condições de trabalho diferentes. Esta foi a maior barreira. Outra barreira prendeu-se com a falta de literacia dos alunos e dos pais. Terem de lidar com tantas ferramentas ao mesmo tempo foi difícil para nós e para os alunos.

Muitos alunos não têm as condições necessárias para aprender em casa: não têm um ambiente propício, porque, quando ligam o microfone, ouve-se muito barulho. Alguns ainda têm de cuidar dos irmãos.

As dificuldades de contacto e de envolvimento dos alunos são recorrentes nos discursos dos professores portugueses, o que corrobora outros estudos noutros contextos (Huber & Helm, 2020; Judd *et al.*, 2020; Lopéz *et al.*, 2021) que apontam para variações nos níveis de envolvimento dos alunos na aprendizagem a distância, entre menos de 40% e mais de 70%, dependendo da etnia e das condições socioeconómicas (Kraft, Simon & Lyon, 2020). Os dados recolhidos no nosso país confirmam que os alunos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos encontraram mais problemas técnicos e apresentaram mais dificuldades na realização das tarefas de aprendizagem, registando ainda níveis de participação mais baixos do que os alunos oriundos de contextos socioeconómicos mais favorecidos (Flores, Barros *et al.*, 2021; Avalos, Flores & Araneda, em publicação).

Se os problemas técnicos e as preocupações com o contacto com os alunos assumiram preponderância no primeiro momento de ensino a distância, e se, em geral, a experiência do segundo momento de ensino a distância foi mais positiva, o certo é que, para muitos alunos, as dificuldades técnicas e tecnológicas se mantiveram (48,3% dos professores inquiridos no estudo de 2021 referem que elas aconteceram “às vezes” e 16,7% “quase sempre”). Acresce ainda um conjunto de dificuldades sentidas pelos professores no segundo momento de ensino a distância: a falta de acesso a computador, *tablet* ou telemóvel (34,6% referem “às vezes”, 4,9% “quase sempre” e 2,3% “sempre”), a fraca ligação à internet (44,1% referem “às vezes”, 12,3% “quase sempre” e 4,2% “sempre”) e ter de partilhar computador, *tablet* ou telemóvel (20,7% referem “às vezes”, 6,9% “quase sempre” e 3,9% “sempre”). Para além destas dificuldades, a esmagadora maioria dos professores manifesta-se preocupado com o nível de aprendizagem dos seus alunos (uma preocupação “quase sempre” 33,9% e “sempre” presente 50,4%), apontando claramente para o impacto negativo (51,7%) ou muito negativo (5,9%) da pandemia nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente naqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social, apontando para a assimetria de realidades, de competências e de recursos por parte das famílias

(Flores, Barros, *et al.*, 2021). Esta situação surge relacionada com um conhecimento mais contextualizado e aprofundado do meio familiar dos alunos (65,2%) proporcionado pelo contacto direto com as famílias, pela preocupação em interagir com os alunos durante os confinamentos e por “ter entrado dentro de casa” dos alunos através das plataformas digitais:

Aprendi muito sobre os meus alunos e as suas famílias.

Levo muito mais bagagem a nível de domínio dos meios digitais e uma maior perceção do que realmente é o ambiente familiar dos meus alunos.

O aumento do volume de trabalho, o cansaço e a frustração por “não conseguir chegar a todos os alunos”

A vida e o trabalho dos professores foram também profundamente afetados, quer nos momentos de ensino a distância, quer no regresso ao ensino presencial sob circunstâncias mais complexas e exigentes devido às medidas sanitárias. A preocupação em manter contacto com os alunos e em envolvê-los na aprendizagem a distância foi causadora de *stress* e de angústia, nas palavras dos professores, a que acresce o aumento do volume de trabalho na preparação das atividades e na gestão do quotidiano profissional, sobretudo na transição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto.

Os dados existentes permitem identificar uma grande preocupação dos professores com o bem-estar, o nível de aprendizagem e a situação económica e familiar dos seus alunos, sendo, muitas vezes, maior a preocupação com estes aspetos do que com a sua própria situação financeira e segurança no trabalho (Flores, Barros *et al.*, 2021), destacando-se a falta de tempo e dificuldades em conciliar os vários papéis assim como o cansaço e o desgaste. Os seguintes testemunhos são eloquentes a este respeito:

“Levo” a firme convicção de que trabalhar até à exaustão física e psicológica não é benéfico. Os dias com 14 ou 15 horas de trabalho diário no confinamento anterior tiveram consequências, preparar aulas síncronas e assíncronas com tarefas para 212 alunos e a sua correção levaram-me a estar de atestado neste momento pela primeira vez em quase 30 anos de trabalho. Quanto à experiência de ensino, reforço a ideia que há necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação, alguns alunos e, por vezes, os com desempenho mais fraco nos testes escritos, brilharam em atividades com *google forms*, *socrative* e *kahoot*, entre outras. Mesmo sendo alunos de 3 e 4 anos revelaram desenvolvimento de capacidades digitais. Para mim, o problema foram as horas infindáveis de preparação.

Um grande desgaste e desencanto profissional. Como docente tive de responder às solicitações dos vários parceiros educativos, a qualquer hora do dia ou noite e ao fim de semana.

Esta perceção é corroborada por outros estudos que apontam para a sobrecarga de trabalho, o *stress*, a ansiedade e até o esgotamento (Sokal, Trudel & Babb, 2020; Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021) a par da redução da perceção de bem-estar face à profissão e de uma maior preocupação em relação ao futuro profissional (Alves, Lopes & Precioso, 2020). A dificuldade em conciliar a vida familiar e profissional e o aumento de horas de trabalho (horas extra não remuneradas) são aspetos reiterados nos estudos realizados em 2020 e 2021 a que acresce a falta de apoio e de tempo bem como a incapacidade de “chegar a todos os alunos”:

Levo mais trabalho, mais cansaço e muita frustração por não conseguir chegar a todos os meus alunos.

A importância inalienável do ensino presencial

Se os professores e os alunos desenvolveram a literacia digital e se houve até respostas criativas e potenciadoras de novos espaços e tempos para ensinar e aprender, a verdade é que a pandemia demonstrou que nada substituiu o ensino presencial. Quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista relacional e afetivo, a eficácia e consistência da comunicação e da interação pedagógica ficam fortemente condicionadas num ambiente mediado pela tecnologia, tal como referem os professores que participaram no estudo de 2021.

Quando questionados acerca do impacto da pandemia no seu trabalho, a perceção é globalmente positiva, destacando-se a reflexão sobre como ensinar em novos cenários/ambientes/contextos (64,9%), o acesso a equipamentos e meios digitais por parte dos professores (64,0%), o acesso a equipamentos e meios digitais por parte dos alunos (63,4%), a literacia digital dos professores (60,6%), a aprendizagem e desenvolvimento profissional (51,4%), uma maior utilização dos meios digitais/TIC no ensino presencial (54,0%) e a literacia digital dos alunos (49,0%). Contudo, também assinalam as dificuldades acrescidas associadas ao ensino remoto, no que se refere às condições de ensino e de aprendizagem e aos problemas técnicos, bem como à dimensão humana e relacional e à eficácia da sua ação em termos de resultados, denotando ceticismo quanto aos ganhos da sua experiência nos dois momentos de ensino a distância, o que se prende sobretudo com a ausência de *feedback* por parte dos alunos e com a falta de acompanhamento:

O ensino a distância foi a dada altura um verdadeiro pesadelo, foi muito cansativo e trouxe-me uma sensação de total impotência, pois sabia que só alguns alunos me escutavam e me conseguiam acompanhar. Com esta experiência, que espero não ter de voltar a repetir, aprendi a valorizar ainda mais o contacto presencial com os alunos e parceiros de trabalho.

Sinceramente não acredito que profissionalmente tenha acrescentado nada. Mais uma vez, tudo funcionou devido à persistência e teimosia dos professores que estão habituados a “desenrascar-se” com os próprios meios.

Aprendi a lidar melhor com as novas tecnologias; reforcei a minha convicção sobre a superioridade do ensino presencial a todos os níveis: científico, pedagógico e humano.

A experiência negativa do ensino a distância é ainda acompanhada da importância atribuída aos fatores não-cognitivos, quer pessoais, quer os que se referem à relação com os alunos, e pela valorização do ensino presencial nas suas várias vertentes, nomeadamente a dimensão emocional (Hargreaves, 1998) e a comunicação não verbal, destacando ainda a sua capacidade de resiliência e de adaptação:

Admirei-me com a minha capacidade de resiliência e adaptabilidade, capacidade esta que foi comum a uma grande maioria dos meus colegas.

Reforcei a confirmação da importância do contacto pessoal com as crianças; o papel fundamental das relações humanas.

Aprendi a dar mais valor à vida e que o ensino à distância não se ajusta à realidade e às necessidades dos meus alunos. Fui mais psicóloga dos pais do que propriamente professora dos filhos.

Sempre que temos que nos adaptar a realidades bem diferentes do habitual, como foi o caso, descobrimos em nós criatividade, resiliência e coragem, que desconhecíamos.

Considerações finais: que lições para o futuro?

Os efeitos da pandemia na educação ainda não são totalmente conhecidos e situam-se a vários níveis (e.g. redução da aprendizagem, saúde e bem-estar de professores e alunos, digitalização), mas é certo que ela exacerbou fenómenos de desigualdade e de exclusão, sobretudo para aqueles que vivem em contextos mais vulneráveis. De um modo geral, o agravamento das desigualdades está relacionado com as condições socioeconómicas dos alunos e das suas famílias, com a falta de acesso a equipamentos e recursos, com a ausência de competências digitais, mas também com a natureza das propostas curriculares e pedagógicas que lhes são proporcionadas. A existência de uma capacidade de resposta diferenciada das escolas prende-se com o acesso a recursos, com distintas lógicas organizacionais e com diferentes dinâmicas de trabalho e práticas de digitalização. As experiências mais positivas ligadas ao desafio de trabalhar a partir de casa estiveram relacionadas com o apoio por parte da liderança, com a existência de sistemas de comunicação e de oportunidades de desenvolvimento profissional e com a colaboração docente (Kraft, Simon & Lyon, 2020; Delcker & Ifenthaler, 2021).

Uma análise mais aprofundada do impacto da pandemia na educação exige tempo e a consideração das suas múltiplas vertentes, mas já há algumas lições aprendidas que podem ser identificadas. Um dos aspetos a assinalar diz respeito ao desenvolvimento de competências digitais no âmbito da formação de professores, inicial e contínua, sobretudo numa perspetiva que supere a lógica instrumental e replicativa situada no âmbito de um profissionalismo burocrático (Reeves, 2009) e organizacional (Evetts, 2009) marcado pela standardização de procedimentos e práticas profissionais e por um controlo gerencialista. Se o tema da digitalização é incontornável no contexto educativo, também é verdade que a tecnologia não é o currículo nem é automaticamente sinónimo de inovação curricular e pedagógica, sendo necessário pensar, para além do “quê” e do “como”, no “quem”, no “porquê” e no “para quê”. Uma visão mais abrangente da pedagogia que integra a tecnologia para apoiar o ensino e a aprendizagem (Carrillo & Flores, 2020) permitirá desenvolver respostas mais inclusivas e relevantes.

Um outro aspeto a considerar diz respeito ao imperativo de promover uma formação sólida que possa preparar os professores para lidar com cenários incertos e complexos, incluindo o desenvolvimento de novos espaços e tempos de ensino e de aprendizagem colocando na equação as questões de equidade e inclusão. Por exemplo, é fundamental repensar políticas e práticas de formação contínua e promover oportunidades formativas centradas nas questões de natureza pedagógica e nos planos de recuperação das aprendizagens com vista a proporcionar respostas diferenciadas e consistentes, nomeadamente para alunos mais desfavorecidos ou com dificuldades específicas de aprendizagem.

A existência de condições adequadas para os professores trabalharem em conjunto, na procura das melhores soluções para os problemas concretos com que se defrontam, constitui um fator decisivo para potenciar dinâmicas de colaboração e de colegialidade que se evidenciaram na capacidade de resposta à mudança provocada pela pandemia. Discutindo as perdas, os ganhos e as transformações decorrentes da pandemia, Hargreaves (2021) destaca o conhecimento dos professores, nomeadamente a *expertise* profissional e sobretudo pedagógica, o ensino como prática emocional e a relação entre o bem-estar dos alunos e bem-estar dos professores e ainda os fatores que podem potenciar o capital profissional dos professores, sobretudo o capital social, na dimensão da colaboração docente, salientando ainda que “não devemos desperdiçar o anseio pelo profissionalismo colaborativo que os professores demonstraram em muitos contextos quando enfrentaram a maior crise das suas carreiras” (p.159).

Se a COVID-19 teve implicações no modo como se perspetiva e discute, hoje, a educação e o trabalho das escolas e dos professores, é necessário não esquecer os problemas que já existiam no contexto pré-pandemia. Em particular, é importante sinalizar as condições para o ensino e para a aprendizagem nas escolas e nas salas de aula, no que se refere à disponibilização de equipamentos e recursos, mas também às abordagens curriculares e pedagógicas capazes de responder às necessidades e especificidades de cada contexto, o que se relaciona com a necessidade de expandir a autonomia profissional, uma componente fundamental do profissionalismo docente. É ainda necessário atender às condições de exercício da profissão e à natureza do trabalho docente que tem vindo a conhecer uma cada vez maior burocratização e intensificação, sendo necessário recentrá-lo naquilo que constitui a essência do trabalho dos professores – ensinar – diminuindo a vertente burocrático-administrativa das suas tarefas. É ainda crucial dar atenção à formação e ao recrutamento de professores, questões prementes já identificadas no contexto pré-pandemia e que carecem de medidas concertadas, consistentes e comprometidas, o que passa, entre outros aspetos, pela valorização da profissão docente.

A resposta à crise provocada pela pandemia gerou uma atenção focalizada no ensino remoto e sobretudo na digitalização, tendo desencadeado uma onda de preocupações e de propostas de solução para procurar responder aos desafios da redução da aprendizagem dos alunos. Mas, se a pandemia expôs as fragilidades do sistema educativo, também representou uma oportunidade de aprendizagem profissional, permitindo gerar respostas criativas e contextualizadas a que é importante dar continuidade no pós-pandemia. Como sustentam Darling-Hammond e Hyler (2020), é essencial investir numa formação de professores de qualidade, transformar as oportunidades de aprendizagem profissional para responder às necessidades atuais, apoiar os novos papéis dos professores e proporcionar tempo para o trabalho colaborativo. Este é um aspeto que vale a pena explorar repensando as condições de exercício da profissão docente, nomeadamente no que diz respeito aos recursos existentes, incluindo tempo e apoio, mas também às oportunidades de desenvolvimento profissional, no sentido de fomentar a dimensão colaborativa e reflexiva do trabalho docente e a agência individual e coletiva dos professores.

Referências bibliográficas

- Alves, R., Lopes, T. & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15(2020), 203-217.
- Avalos, B., Flores, M. A. & Arnedo, S. (em publicação). Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 times. *Teachers and Teaching Theory and Practice*.
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*. Published online: <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-7.
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). Covid-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487
- CNE (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: CNE
- Darling-Hammond, L. & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43:4, 457-465.
- Delcker, J. & Ifenthaler, D. (2021). Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30 (1), 125-139 . <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1857826>
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In: S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Orgs.). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp. 19-30). Londres: Nova York: Routledge.
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of Covid-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Flores, M. A.; Machado, E. A.; Alves, P. & Vieira, D. A. (2021) Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27.

- Flores, M.A., Barros, A., Veiga Simão, A. M., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C. & Costa, L. (2021) Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: A experiência de professores portugueses, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 21, 1-26.
- Hargreaves, A. (1998) The Emotional Practice of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2021) What the COVID-19 Pandemic Has Taught Us About Teachers and Teaching, in *Children and Schools During COVID-19 and Beyond: Engagement and Connection Through Opportunity, An RSC Policy Briefing*, pp 138-167.
- Huber, S.G. & Helm, C. (2020). Covid-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 32, 237–270.
- Judd, J., Rember, B. A., Pellegrini, T., Ludlow, B. & Meisner, J. (2020). “This is Not Teaching”: The Effects of COVID-19 on Teachers. Retrieved from https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/
- König, J., Jäger-Biela, D. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during Covid-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Kraft, M., Simon, N. S. & Lyon, M.A. (2020). Sustaining a sense of success: The importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. (EdWorkingPaper: 20-279). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>
- López, V., Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otárola, F., Aranda, I., Arandeda, S., López-Concha, R. & Avalos, B. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2434>
- NFER (2020). *Schools’ Responses to Covid-19. Pupil engagement in remote learning*, retrieved in <https://www.nfer.ac.uk/schools-responses-to-covid-19-pupil-engagement-in-remote-learning/>
- OCDE (2019a). PISA 2018 Results (Volume 1): *What Students Know and Can Do*. Paris: OCDE.
- OCDE (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OCDE.
- Quezada, R. L.; Talbot, C. & Quezada-Parker, Q.B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Programme’s Response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*. 46:4, 472-483
- Reeves, J. (2009) Inventing the Chareterd Teacher. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp. 106-116). London: Routledge.
- Sokal, L., Trudel, L. E. & Babb, J. (2020). Canadian teachers’ attitudes toward change, efficacy and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open* (1) 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & van Ginkel, S. (2020). Teachers’ online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China’s Education Emergency Management Policy in the Covid-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55.

14

Os efeitos da pandemia no ensino superior: um balanço provisório

Pedro Teixeira¹ e Maria José Sá²

Introdução

A pandemia causada pela COVID-19 produziu efeitos significativos, prolongados e diversificados em todos os setores de atividade, e o ensino superior não foi exceção. No ano letivo de 2019/2020, a pandemia obrigou a uma transição abrupta do ensino presencial para o ensino à distância, tendo o sistema concluído esse ano letivo num formato híbrido, com algumas atividades a retomarem o funcionamento presencial e outras a persistirem com fortes condicionamentos. Os efeitos prolongaram-se no ano letivo de 2020/2021, com a coexistência de modalidades diversas em termos do processo de ensino-aprendizagem. Os efeitos da pandemia foram sentidos, igualmente, na governação das instituições de ensino superior (IES), com a necessidade da tomada de decisões de emergência e da flexibilização dos processos. Estes condicionamentos e desafios foram (e estão) a ser sentidos em todas as IES, com um maior ou menor grau de premência, dependendo da preparação e recursos de cada sistema de ensino e de cada IES. Diversos estudos têm documentado a existência destas dificuldades por parte dos sistemas de ensino superior e dão conta das medidas que têm vindo a ser implementadas no sentido de procurar mitigar os constrangimentos e efeitos adversos da transição do ensino presencial para o ensino à distância. Estas dificuldades advêm, designadamente, de uma frágil preparação em termos dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, de debilidades nos recursos tecnológicos e humanos existentes, das limitações no apoio e promoção do bem-estar dos estudantes e do corpo docente e dos desafios financeiros decorrentes desta mudança³.

A constatação de que a COVID-19 provocou uma profunda mudança no mundo obriga à reflexão sobre a forma e a direção que essa mudança tomará. O ensino superior tem um importante papel a desempenhar na forma como se irá moldar o mundo pós-COVID-19 (Harkavy, Bergan, Gallagher, & van't Land, 2021), começando, desde logo, pela sua própria configuração. Antecipa-se que o papel e as responsabilidades do ensino superior serão objeto de crescente escrutínio, designadamente no que se refere à sua contribuição para a recuperação social e económica. As instituições serão chamadas a demonstrar o mesmo tipo de agilidade e capacidade de resposta com que responderam à COVID-19 no período pós-pandémico, devendo criar e apresentar soluções inovadoras e enraizadas nas regiões onde estão inseridas.

¹ Faculdade de Economia da Universidade do Porto e Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

² Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

³ Veja-se, entre outros, os relatórios de organizações internacionais: Comissão Europeia (2020, 2021); OCDE (2020, 2021); IAU (2020); e UNESCO (2020). Veja-se, ainda, as análises seguintes: Izumi, Sukhwani, Surjan, e Shaw (2020); Said (2021); Treve (2021); Rumbley (2020); Green *et al.* (2020); e Marinoni, van't Land e Jensen (2020).

Neste texto, faremos uma reflexão (certamente provisória) sobre os efeitos da pandemia no ensino superior português. A análise beneficiará dos resultados de um estudo conduzido pelos autores em colaboração com o Conselho Nacional de Educação, por solicitação da Assembleia da República, incorporando, também, outros elementos de análise sobre as mudanças que a pandemia está a introduzir no ensino superior a nível nacional e internacional. Embora não seja fácil compreender cabalmente esses efeitos, importa dedicar-lhes significativa atenção, nomeadamente por forma a antecipar e, assim, apoiar a definição de medidas institucionais e políticas que mitiguem problemas e potenciem oportunidades.

Principais efeitos da pandemia no Ensino Superior Português

O prolongamento da pandemia tem produzido efeitos diversos e profundos no ensino superior, os quais vão, muito provavelmente, perdurar, seja pela introdução de novas tendências, seja pelo acelerar de tendências latentes no contexto pré-pandémico. Uma das dimensões onde essas mudanças são mais visíveis é na missão de ensino, primeira missão do ensino superior. Após um período de turbulência, causado pelo fecho inesperado e precipitado de numerosas IES, assistiu-se a um esforço rápido e significativo de ajustamento por parte da generalidade das instituições. Embora muitas IES estivessem familiarizadas com os modos de ensino virtual, múltiplas razões vinham protelando a sua disseminação e uso alargado. Por um lado, a inércia de docentes e estudantes em alterar modos de ensino e aprendizagem enraizados e o custo financeiro, mas sobretudo psicológico, de alterar significativamente materiais, métodos de trabalho e de interação. Por outro lado, a percepção de que, apesar das potencialidades dessas ferramentas, o contacto presencial, a proximidade e a riqueza da comunicações verbal e não-verbal, permitidas pelo ensino presencial, não seriam cabalmente substituídas pelo ensino à distância.

Subitamente, essa opção deixou de ser viável. As estruturas disponíveis e a falta de preparação dificultaram a transposição do funcionamento tal qual para o formato à distância. No entanto, a capacidade de adaptação, a disponibilidade de materiais e a boa-vontade de muitos fizeram proliferar uma diversidade de soluções – pequenos vídeos, orientação de trabalho autónomo dos estudantes, sessões de esclarecimento de dúvidas, etc. –, as quais rapidamente permitiram repor um funcionamento razoável (ou, mesmo, bom) em muitas IES. Houve, obviamente, diferenças e dificuldades entre instituições e no seio de cada instituição, escola ou programa de estudos. Algumas formações e áreas científicas sentiram bastantes mais dificuldades em adaptar-se a um contexto formativo que lhes era muito mais adverso, como sejam aquelas com componentes experimentais, laboratoriais ou de ensino clínico, ou as artes plásticas e performativas, cujos processos de ensino-aprendizagem e subsequentes estágios curriculares exigem um contacto face-a-face e a presença física dos estudantes nas IES ou nos locais de estágio.

Nesta área, os impactos mais profundos têm sido sentidos a dois níveis. Por um lado, um *impacto imediato e de curto prazo* nos processos de ensino-aprendizagem, com algumas IES a terem deficiente capacidade para realizar aulas *online* no que diz respeito à tecnologia e ferramentas virtuais, e estudantes a sentirem dificuldades no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, um *impacto de médio prazo*, traduzido na procura crescente de programas de estudos em formato remoto e nas diversas áreas que, concomitantemente, terão de sofrer alterações e adaptações, designadamente em termos de adaptação dos planos curriculares, apoio aos docentes e estudantes na transição para este novo paradigma educativo e salvaguarda da garantia dos padrões de qualidade e integridade académicas.

Existe a percepção alargada, designadamente por parte dos estudantes, corpo docente e líderes institucionais, de que o sistema demonstrou uma capacidade de adaptação significativa e de que esta experiência será catalisadora de inovação, quer a nível da oferta formativa, quer dos modelos pedagógicos a adotar no futuro. Neste momento, um número substancial de IES está, já, dotado da tecnologia e, adicionalmente, realizou um trabalho de formação e preparação dos seus docentes, ultrapassando resistências que, em circunstâncias normais, demorariam bastante mais tempo a superar. Por outro lado, também os estudantes parecem estar motivados para esta mudança de paradigma educativo de um regime de ensino unicamente presencial para formatos mais diferenciados que combinem, de modo diverso, componentes presenciais e não presenciais (síncronas e assíncronas). Estas mudanças são esperadas nos vários ciclos de formação e não apenas na formação conferente de grau, mas também na formação contínua, pois estas dizem respeito a públicos com mais apetência para a flexibilidade introduzida por estes formatos híbridos.

As mudanças ao nível do ensino e da aprendizagem relacionam-se, também, com potenciais efeitos e alterações nos estudantes. Deste modo, é de destacar, igualmente, a preocupação relativamente aos efeitos da pandemia na dimensão social do ensino superior e nas condições de aprendizagem e de vida dos estudantes. Assim, vários esforços de auscultação dos estudantes e das IES revelaram dificuldades várias e significativas. Um número elevado de estudantes teve dificuldade em acompanhar as atividades letivas, seja por dificuldades tecnológicas (acesso a computadores e/ou à *internet*), seja por falta de espaços adequados de estudo, seja, ainda, por limitações no acesso a materiais de apoio

ao processo de aprendizagem. Além disso, foi frequentemente reportada a dificuldade em manter um ritmo adequado de estudo num contexto de súbita autonomia, perturbado pela incerteza e pelas frequentes alterações das condições de ensino. O prolongamento da pandemia aumentou o risco de esta situação afetar de forma negativa, por um lado, o acesso, progresso e fidelização dos estudantes, contribuindo para o aumento das desigualdades de acesso e participação dos estudantes no ensino superior e, por outro lado, o seu bem-estar, o que potenciará os efeitos negativos no percurso académico de muitos estudantes.

Os impactos da pandemia no sistema de ensino superior foram diversos (União Europeia, 2021) e não se limitaram aos processos de ensino-aprendizagem, afetando sobremaneira o bem-estar físico e psicológico de muitos membros da comunidade académica (Holzer, Lüftenegger, Korlat, & Pelikan, 2021; Farnell, Matijević, & Schmidt, 2021). Muitos estudantes sentiram-se emocionalmente fragilizados e aumentou significativamente a procura de apoio psicológico, o que levou numerosas IES a criar e/ou reforçar os seus serviços de apoio psicológico. A preocupação com o impacto destes efeitos no desempenho académico dos estudantes levou muitas IES a procurar desenvolver múltiplas iniciativas que visassem mitigar o insucesso/abandono escolar. Num primeiro momento, muitas medidas disseram respeito a questões tecnológicas, incrementando os serviços de suporte e rede, disponibilizando ou facilitando equipamentos aos estudantes sem acesso a computadores, *software* ou *internet*. Ao nível pedagógico e académico, foram tomadas, também, medidas de apoio e tutoria por parte de docentes e pares, alargamento dos prazos para a realização de exames e entrega de teses/dissertações, flexibilização das regras de pagamento de propinas e articulação com parceiros externos no acesso a estágios curriculares. Finalmente, foram criados mecanismos de auscultação das dificuldades e necessidades dos estudantes, seja pelas IES, seja pelas associações representativas dos estudantes, com particular atenção aos novos estudantes ou aos estudantes pertencentes a grupos mais vulneráveis ou com mecanismos de apoio mais reduzidos.

Estes efeitos da pandemia afetaram transversalmente todo o corpo estudantil, embora não tenham sido idênticos em todos os grupos de estudantes. Foi notório que alguns grupos, particularmente já mais vulneráveis, enfrentaram dificuldades acrescidas, seja pela sua condição, seja pela persistente falta de respostas adequadas para estes grupos. De entre eles, destacam-se, de modo particular, os estudantes em programas de mobilidade, os estudantes deslocados, os estudantes com necessidades educativas especiais e alguns grupos de estudantes internacionais. O impacto na mobilidade internacional de estudantes foi particularmente significativo, desde logo, devido às proibições de viajar impostas pelos vários países. Numerosas instituições procuraram ultrapassar este obstáculo oferecendo aos seus estudantes internacionais programas de ensino à distância de emergência. Todavia, mesmo com soluções de recurso, os estudantes que conseguiram regressar aos seus países viram-se confrontados, em muitos casos, com dificuldades decorrentes de diferenças de fuso horário, acesso inadequado à *internet* e desvantagens genéricas de estudar com muito menor interação com os colegas, eliminando, assim, um elemento-chave da mobilidade de estudantes.

O facto de a pandemia estar a produzir efeitos prolongados no tempo traduzir-se-á em dificuldades acrescidas para muitos estudantes, conduzindo a um potencial aumento das taxas de insucesso e de abandono. Tomando por base aquilo que foi a experiência em crises socioeconómicas anteriores, crê-se que as dificuldades se agravarão no futuro, designadamente com a degradação significativa da situação económica dos agregados familiares nos próximos anos. É, por isso, necessário intervir de forma ágil e sustentável, nomeadamente através da intensificação dos auxílios de emergência, os quais deveriam abranger todos os estudantes que, em determinado momento, comprovam uma significativa fragilidade económica, independentemente de reunirem, ou não, os requisitos de elegibilidade para o acesso a bolsas de estudo. As IES serão pressionadas a assumir uma atitude de grande atenção aos seus estudantes e aos seus problemas e dificuldades, por forma a intensificar as suas práticas de prevenção e combate ao insucesso e abandono.

Desafios conjunturais e estruturais

A pandemia trouxe novas realidades, mas também acelerou tendências pré-existentes ou latentes. Assim, as alterações supra descritas devem ser encaradas à luz das tendências estruturais no ensino superior em Portugal face aos novos desenvolvimentos neste nível de ensino, seja de um ponto de vista tecnológico e da crescente digitalização, seja na reconfiguração do papel da formação superior e dos modelos de ensino e de aprendizagem⁴.

Ao longo dos últimos anos, algumas IES vinham trabalhando na transformação do modelo educativo. Esse processo era visível, por exemplo, em reformulações da sua oferta educativa com maior participação e ligação ao mundo do trabalho e ao tecido empresarial das regiões nas quais estão inseridas. Estas reformulações resultam numa oferta educativa distinta da tradicional, preferencialmente mais curta, que permite alguma flexibilidade adicional em relação aos atuais planos de estudos. O ensino superior pode tirar partido desta aceleração digital, melhorando as metodologias de ensino e de avaliação, dando mais ênfase às aulas de debate e utilizando as aulas à distância como base para a realização de trabalhos de pesquisa, os quais deverão complementar os exames finais. O futuro dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior envolverá, possivelmente, um modelo híbrido, mas, para que isso seja possível, é necessário que as lideranças

⁴ Veja-se Aoun (2017).

das IES trabalhem no sentido de criarem condições para que este modelo possa ser implementado de forma adequada e com qualidade (Acosta, 2021).

Não é claro quão irreversível será, a longo prazo, esta mudança. A curto prazo, é previsível que este modo de funcionamento prevaleça, até por uma conjugação de cautela e previsibilidade. No entanto, quando pudermos regressar a uma normalidade mais distendida, não estamos certos de que os modos de ensino à distância prevaleçam. Certamente que a sua presença se alargará face ao que tínhamos anteriormente à pandemia. Um número significativo de atores institucionais que desconheciam ferramentas passou a usá-las regularmente, e é provável que continuem a usá-las. Todavia, a consolidação dos novos modos de ensino e de aprendizagem dependerá muito dos resultados e da avaliação da experiência *forçada* por parte de docentes e estudantes. O futuro terá, provavelmente, uma combinação mais visível de ensino presencial e à distância, valorizando momentos de proximidade presencial e uma maior autonomia dos estudantes, mas em que os mecanismos de ensino à distância não sejam apenas um sucedâneo do ensino presencial, para onde transpomos sem grandes mudanças os modos de ensino tradicionais, mas instrumentos que nos permitam explorar, diversificar e consolidar aquilo que abordamos presencialmente⁵.

Porém, para que isso se torne uma realidade, terá que haver recetividade, quer por parte das IES, quer das entidades reguladoras, mas a perceção é a de que se irá avançar nesse sentido. A este propósito, afirma-se a necessidade da existência de uma capacidade de adaptação dos mecanismos de regulação (nomeadamente ao nível da avaliação e acreditação dos programas de estudos) aos novos modelos de formação. Estes não são processos fáceis nem céleres. Os processos burocráticos que separam uma ideia para uma oferta educativa da concretização da mesma num novo programa de estudos são, frequentemente, morosos e complexos, desde os processos internos aos processos de submissão à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, a sua aprovação e implementação. Esta mudança coloca um desafio às entidades reguladoras do ensino superior no sentido de criarem sistemas externos mais ágeis, que possam estimular a capacidade de resposta das IES às mudanças na oferta formativa e nos processos de ensino-aprendizagem.

Outra das questões suscitadas pela pandemia tem a ver com os mecanismos de apoio aos estudantes e à perceção da necessidade de um investimento substancial na ação social no seu todo. Considerando as dificuldades impostas pela pandemia, estes serviços deram, na medida do possível e com os recursos disponíveis, uma resposta adequada às circunstâncias e em tempo útil. Todavia, a persistência da situação obriga ao repensar de algumas estratégias, sobretudo no que respeita às questões do isolamento, as quais se refletiram de forma mais rigorosa em estudantes originários de meios mais carenciados e nos estudantes internacionais. Este reforço da ação social no ensino superior deveria estar no topo das prioridades, acompanhado do consequente reforço dos mecanismos que permitam identificar situações de crise – económica, psicológica ou de outra natureza.

É necessário proceder ao reforço da ação social porque a pandemia revelou debilidades do processo de atribuição de bolsas, bem como insuficiências nos valores das mesmas. Estes atrasos e insuficiências criam significativas dificuldades a muitos estudantes, sobretudo os deslocados, em fazer face às suas despesas. Emergiu com especial ênfase a questão da saúde mental dos estudantes, sendo que a pandemia revelou a necessidade de reforçar os apoios psicológicos no contexto do ensino superior. A necessidade de reforço dos mecanismos de apoio social aos estudantes reflete-se em múltiplas dimensões. Estas necessidades incluem uma renovada atenção no apoio psicológico aos estudantes ou a disponibilização de equipamentos e do acesso à *internet* para estudantes mais carenciados, assim como uma maior atenção a grupos específicos (por exemplo, o dos estudantes internacionais, os quais não estão contemplados nos atuais mecanismos de apoio), assim como o reforço da possibilidade de atribuição de auxílios de emergência, por forma a conferir maior flexibilidade e eficácia ao sistema de ação social.

A questão do financiamento do ensino superior é sempre muito presente; por isso, não é surpreendente que seja uma questão particularmente evidenciada no contexto da crise pandémica. Não obstante a existência de algumas ações pontuais por parte do governo central, como, por exemplo, a abertura de uma linha de financiamento específica para a instalação de laboratórios COVID-19 nas IES ou a celebração de protocolos entre algumas delas e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social para a realização de testes, o facto é que, em termos de Orçamento de Estado, as IES receberam exatamente o valor que tinha sido previamente definido. A premência do reforço do financiamento do ensino superior decorre das despesas associadas à pandemia, sobretudo na ação social, assim como para apoiar algumas das supramencionadas mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. A questão financeira tornou-se mais premente devido à quebra de receita em numerosas IES. Com o encerramento das suas instalações, muitas deixaram de auferir receita significativa proveniente das suas cantinas e bares. Por outro lado, a quebra de estudantes internacionais, observada em 2020/2021, fragilizou adicionalmente algumas IES, atendendo ao contributo relevante destes estudantes em termos de receitas próprias.

As IES carecem de mais possibilidades de financiamento, nomeadamente para o financiamento de projetos de inovação pedagógica, na medida em que existe, neste momento, um contexto muito favorável à interiorização dessas práticas

⁵ Veja-se Bowen (2013).

e dessas inovações, por forma a estimular a mudança que se deseja imprimir ao sistema de ensino superior por esta via. Estes apoios deveriam, também, dirigir-se à adaptação das estruturas de ensino e de apoio nas IES. Uma das constatações do regresso dos estudantes às IES após os períodos de confinamento foi a inexistência ou a escassez de espaços preparados para os receber, como residências, espaços de estudo preparados com equipamentos tecnológicos adequados e bibliotecas devidamente apetrechadas. Um dos investimentos estruturais que deve ser realizado deverá contemplar os espaços dedicados aos estudantes – salas de aula, residências universitárias, cantinas e espaços onde os estudantes possam estar, trabalhar e discutir, tendo acesso, até, a ambientes que possibilitem cooperação e trabalho em equipa fora do ambiente académico.

Notas finais

Ao longo do último ano e meio o ensino superior enfrentou desafios imprevistos, complexos e sem precedentes. Tal como a generalidade das outras áreas de atividade e dos sistemas de ensino superior noutros países, o ensino superior português teve de se adaptar a uma realidade muito diferente e que requereu, várias vezes, mudanças significativas e rápidas na organização das suas principais missões. De um modo geral, pode afirmar-se que o balanço foi bastante satisfatório, pois o sistema conseguiu, ao longo deste período, garantir a prossecução das suas atividades com um nível de eficácia bastante positivo. Esses resultados só foram possíveis devido à capacidade de adaptação, à dedicação e à resistência das IES e dos diferentes grupos que a compõem (docentes, estudantes, funcionários e lideranças institucionais).

No entanto, a pandemia exacerbou alguns problemas e trouxe novos desafios ao ensino superior. A retoma de um funcionamento mais próximo do normal não deverá descurar a necessidade de, por um lado, refletir sobre este período e, por outro lado, enfrentar os problemas e dificuldades decorrentes da pandemia. No que diz respeito às lições a retirar, destaca-se a necessidade de refletir sobre as mudanças e experimentações realizadas ao nível dos processos de ensino-aprendizagem ao longo destes últimos semestres. Se nem tudo decorreu da melhor forma, a pandemia forçou muitas instituições e muitos estudantes e docentes a explorarem novas formas de ensino, aprendizagem e avaliação. Importa, por isso, refletir sobre as suas vantagens e quanta desta aprendizagem poderá ser carreada para a construção de um ensino superior mais dinâmico, mais relevante e mais consentâneo com a sua centralidade nas sociedades contemporâneas.

Esta experiência levou muitos a refletir sobre aspetos essenciais do ensino, missão primeira do ensino superior, e sobre o que ensinamos, porque o ensinamos e qual a melhor forma de concretizar essa missão. Esta experiência complexa que temos vivido reforçou, também, a importância do ensino superior e da qualidade e relevância dessa formação. Vimos a importância do ensino superior na qualidade da formação dos profissionais de saúde e de um ensino de qualidade na medicina ou na enfermagem, sem o qual os resultados teriam sido muito menos positivos. Vimos como os trabalhadores mais qualificados estavam mais preparados para se adaptarem a circunstâncias excecionais, mantendo-se a trabalhar e protegendo a sua saúde e a dos seus, reforçando um padrão nosso conhecido de múltiplas vantagens económicas e sociais dos trabalhadores mais qualificados. Seja no uso de metodologias presenciais ou à distância (ou numa provável combinação de ambas), o mais importante é o que fazemos com elas e quais as mais adequadas no desenvolvimento de conhecimentos e competências relevantes para um mundo em rápida mudança.

Desta experiência tiram-se inúmeras lições, mas será de sublinhar três no que concerne o ensino superior. A primeira é de que a capacidade de adaptação das instituições, dos docentes e dos estudantes é muito maior do que, muito frequentemente, transparece nos debates em torno do ensino superior. Muitos docentes que nunca tinham utilizado essas ferramentas, e que até teriam razoável ceticismo acerca da sua utilidade, foram capazes de o fazer com bons resultados, visíveis no reconhecimento por parte de estudantes e de colegas. Embora as IES sejam conhecidas pela sua adesão a valores e práticas perenes, que, em certa medida, explicam a sua existência e persistência multissecular, isso não significa que sejam instituições imóveis e rígidas, como bem demonstraram os últimos meses, em Portugal como em muitos outros países.

O segundo aspeto a destacar é o de as mudanças necessitarem de apoio persistente das lideranças institucionais e não apenas de declarações de circunstância acerca das mudanças necessárias ou desejadas. Os casos onde os desafios foram enfrentados com maior sucesso foram, claramente, aqueles em que havia capacidade institucional e recursos humanos e tecnológicos para apoiar os docentes nesta rápida adaptação. Nos casos em que as declarações institucionais não haviam sido acompanhadas pelo reforço de capacidade tecnológica, os docentes e estudantes ficaram à mercê do imprevisto ou da desorganização.

Finalmente, esta crise mostra que o ensino superior se fortalece quando se centra na procura do conhecimento e no serviço à comunidade. Embora isso pareça óbvio, quase trivial, não o é tanto assim. O modo como a atividade científica se tem organizado, avaliado e financiado nos últimos anos nem sempre tem privilegiado o seu contributo científico fundamental ou o seu impacto social. Em muitos casos, premeia-se aquilo que Thomas Kuhn caracterizou, há cerca de meio século, de ciência normal, repetitiva e avessa a riscos, e muito pouco a atividade científica que arrisca e que, apesar

de muitos falhanços e erros, pode permitir desbravar caminhos diferentes e originais⁶. Convinha, por isso, que os modelos de reconhecimento, avaliação e financiamento do ensino superior e da ciência incorporassem de modo mais significativo esta preocupação⁷. Esta experiência constituiu, também, uma oportunidade, para muitos, de refletirem sobre as missões fundamentais das IES. Oxalá esta crise permita que cada uma delas possa fortalecer-se e que saibamos reconhecer e promover esse esforço, não apenas efemeramente, mas quando isso deixar de centrar as atenções mediáticas.

Referências bibliográficas

- Acosta, S.** (2021). Leadership and opportunities for sustainable higher education vis-à-vis the pandemic. In T. G. Bergan, I. Harkavy, R. Munck, & H. van't Land (2021). *Higher education's response to the COVID-19 pandemic. Building a more sustainable and democratic future* (pp. 181-187). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Aoun, J. E.** (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11456.001.0001>
- Bowen, W. G.** (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton: Princeton University Press.
- Collini, S.** (2012). *What are universities for?* London: Penguin.
- Comissão Europeia** (2020). *Education and training monitor 2020. Portugal*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia** (2021). *Portugal. National reforms in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N.** (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence. NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069216>
- Green, C., Mynhier, L., Banfill, J., Edwards, P., Kim, J. & Desjardins, R.** (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *International Review of Education*, 66, 857-879. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09878-3>
- Harkavy, I., Bergan, S., Gallagher, T. & van't Land, H.** (2021). Universities must help shape the post-Covid-19 world. In T. G. Bergan, I. Harkavy, R. Munck, & H. van't Land (2021). *Higher education's response to the COVID-19 pandemic. Building a more sustainable and democratic future* (pp. 21-29). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S. & Pelikan, E.** (2021). Higher education in times of COVID-19: University students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA Open*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>
- Izumi, T., Sukhwani, V., Surjan, A. & Shaw, A.** (2021). Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: Initial learning from COVID-19. *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 12(1), 51-66. <https://doi.org/10.1108/IJDRBE-06-2020-0054>
- Kuhn, T. S.** (1970). *The structure of scientific revolutions* (2.^a ed.). Chicago, London: University of Chicago Press. 210p.
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T.** (2020). *The impact of COVID 19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities (IAU).
- OCDE** (2020). *School education during COVID -19: Were teachers and students ready? Country note – Portugal*. Paris: OCDE.
- OCDE** (2021). *The state of higher education. One year into the COVID-19 pandemic*. Paris: OCDE.
- Rumbley, L. E.** (2020). *Coping with COVID-19: International higher education in Europe*. Amsterdam: The European Association for International Education (EAIE).
- Said, G. R.** (2021). How did the COVID-19 pandemic affect higher education learning experience? An empirical investigation of learners' academic performance at a university in a developing country. *Advances in Human-Computer Interaction*, Article ID 6649524, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/6649524>
- Treve, M.** (2021). What COVID-19 has introduced into education: challenges Facing Higher Education Institutions (HEIs). *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 212-227. <https://doi.org/10.1080/23752696.2021.1951616>
- UNESCO** (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations*. Paris: UNESCO.
- União Europeia** (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Weisbrod, B. A., Ballou, J. P. & Asch, E. D.** (2008). *Mission and money: Understanding the university*. New York: Cambridge University Press.

⁶ Veja-se Kuhn (1970).

⁷ Recomenda-se a leitura conjunta de duas visões complementares: Weisbrod, Ballou, e Asch (2008) e Collini (2012).

15

As escolas também “aprendem”!

Rui Canário¹

Por força da pandemia, as escolas enfrentaram, a partir de março de 2020, uma situação de confinamento doméstico dos alunos que, tornando impossíveis as aulas presenciais convidava, contudo, a assegurar a continuidade da ação educativa por outros meios. Como aconteceu com muitas outras organizações, as escolas foram forçadas a reinventar-se, no quadro de uma “experiência ao vivo”, sem que tivesse havido a possibilidade de qualquer preparação prévia.

O Conselho Nacional de Educação tornou público um estudo realizado com base num inquérito às escolas que pretendeu captar esse “momento irrepetível” do embate com o primeiro confinamento e que representou, como escreveu a Presidente do Conselho Nacional de Educação, “um verdadeiro teste à resiliência do sistema” (CNE, 2021). Ao invés da sua missão de “aconselhar”, o CNE fez perguntas às escolas no sentido de perceber que problemas, respostas e desafios se lhes colocaram. Esta atitude de “perguntar” representa uma posição de “escuta” das escolas, a quem é dada a palavra, com uma convicção:

As mudanças ocorridas podem potenciar inovações no que se refere à organização e às práticas educativas, na medida em que a situação criada obrigou as escolas e os professores a adotar outras práticas ou a refletir sobre as que usavam habitualmente (CNE, 2021, 184)

É na continuidade desta postura de “escuta” que pretendemos neste texto, por um lado, contribuir para reequacionar o debate sobre as várias possibilidades de funcionamento das escolas, por outro lado, valorizar abordagens de mudança que têm em conta as escolas como organizações sociais, obrigadas a agir na urgência e na incerteza. Pretendemos também contribuir para saber como, do ponto de vista dos “amigos críticos”, se pode ajudar as escolas a aprender e concretizar o seu potencial de criatividade.

Escola: da informação ao saber

Durante o período agudo da pandemia generalizou-se um debate sobre os “modelos” de ensino que opôs o ensino baseado em “aulas presenciais” a um modelo de “ensino a distância”, tornado possível pelo uso do computador enquanto ferramenta de comunicação.

¹ Membro do Conselho Nacional de Educação.

Esta forma de pensar não é a mais pertinente nem a mais fértil, na medida em que o recurso às tecnologias digitais poderia apenas transpor para o espaço doméstico o mesmo tipo de ensino expositivo e frontal, habitualmente utilizado na sala de aula tradicional. Nada de radical se muda com uma simples ferramenta que mantém intactas as relações de poder e com o saber, inerentes à escola que construímos e disseminámos a partir do século XIX, num processo de escolarização de massas. Não é possível construir uma “outra” escola sem que teórica e praticamente se ponha em causa criticamente a “forma escolar” produzida pela modernidade. Relembremos de forma sintética os traços fundamentais dessa “forma escolar”.

Historicamente, a escola moderna corresponde a uma nova organização que tornou possível a tradição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de *ensino simultâneo*, baseados na tecnologia da classe. A organização que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar o espaço educativo (sala de aula), o agrupamento de alunos (turma), num período de tempo (a aula). A construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro, a emergência de uma relação social inédita, a *relação pedagógica*, exercida num lugar e num tempo distintos das restantes atividades sociais, submetidos a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar.

A forma escolar introduz e generaliza um modo de aprender em rutura com os processos que até então haviam sido dominantes e que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social. Tendo por base um princípio de *revelação* (o mestre que sabe ensina o aluno ignorante) e um princípio de *cumulatividade* (aprende-se acumulando informações), a forma escolar propõe processos de aprendizagem baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos. A memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. É nesta perspetiva que se pode afirmar que a criança, intrinsecamente curiosa, deixa de fazer perguntas e passa a dar respostas. Acresce ainda que a organização escolar fundada na classe veio a permitir que o professor ensinasse “muitos alunos como se fossem um só” (Barroso, 1995).

A organização escolar integra, portanto, um conjunto de invariantes (a turma, a ordem espacial, a ordem temporal, a compartimentação disciplinar, a divisão de trabalho entre professores) ou seja, tornou-se um dispositivo que serve funcionalmente um sistema de repetição de informações. Alimentando-se em permanência de informação recebida do exterior, essa informação é sujeita a um processo de repetição por parte do professor (requisito didático) e por parte do aluno não só para aprender, mas também para provar que aprendeu (avaliação). Esta lógica de repetição de informações e o seu carácter pré-programado estão associados a uma relação de exterioridade com o saber que dificulta uma construção positiva de sentido, por parte dos alunos com o trabalho escolar, ao mesmo tempo que dificulta a possibilidade de acederem a um estatuto de *sujeitos*.

Se recuarmos aos anos 60 e 70 podemos registar uma tentativa, à escala global, impulsionada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de criar em cada escola um novo dispositivo documental (o centro de recursos, mediateca ou biblioteca escolar modernizada) que, situado no coração do estabelecimento de ensino, permitiria passar de um sistema de repetição de informações, para um sistema de produção de saberes baseado no trabalho autónomo dos alunos.

Esta perspetiva de transformar as tradicionais bibliotecas escolares em modernos Centros de Recursos traduziu-se nos anos 90, em Portugal, num programa de criação de mediatecas escolares, no quadro da execução da Reforma Educativa, subsequente à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esse programa sinalizou uma tentativa de transformar os estabelecimentos de ensino em sistemas de produção de saberes. Em muitos países, como aconteceu com Portugal, o Programa de Mediatecas Escolares teve um valor limitado devido a constrangimentos internos à metodologia da Reforma, mas deixou traços bem evidentes na inovação em escolas como a Escola da Ponte, ou a Escola Preparatória Marquesa de Alorna, em Lisboa.

Práticas documentais inovadoras também atravessam a experiência de muitos docentes ligados ao Movimento da Escola Moderna (MEM).

Se é verdade que o sistema de “aulas a distância” posto em prática ao longo dos vários períodos de confinamento não representou uma perspetiva finalizada de colocar em causa a “forma escolar” no seu cerne é preciso reconhecer que a situação vivida durante a pandemia gerou respostas das escolas, ricas em ensinamentos, conforme é documentado no Estudo do CNE (2021): por um lado, mostraram que a organização da escola está aberta a um mundo de possibilidades, não é imutável e é capaz de mudar rapidamente face a acontecimentos totalmente imprevisíveis, também permitiram

evidenciar o potencial de criatividade das organizações e dos atores, bem como as virtualidades de conceber um sistema de escolas aberto à inovação, respeitando a diversidade inerente à ação autónoma de escolas e de professores.

Mas o mais importante foi termos aprendido a conhecer as possibilidades de mudança da forma escolar com o apoio de tecnologias digitais de informação. Não é fatal que os alunos sejam de forma quase permanente “ouvintes” das exposições feitas na sala de aula pelo professor. A tecnologia permite sintetizar informação, colocá-la em *stock*, e utilizá-la em situações quer de apoio individualizado, quer de comunicação à distância. Alargam-se assim os horizontes espaciais do processo de aprendizagem que deixam de estar circunscritos à sala de aula. Uma outra gestão da informação pode apoiar processos de trabalho autónomo do aluno e dinâmicas de trabalho de projeto, visando produzir informação original.

Escola: um sistema coletivo que aprende

Quando equacionamos o trabalho desenvolvido pelos professores somos tentados a vê-lo como um trabalho individual. Esquecemos a dimensão coletiva. Como escreveu Walo Hutmacher (1992) num texto de referência: “Esquecemo-nos de olhar para as escolas como organizações”. É a atenção a esta dimensão organizacional do estabelecimento que nos permite ter em conta os meandros do jogo escolar considerando a escola como um coletivo de trabalho e como um sistema de relações.

Quando pensamos em mudar a escola é preciso reconhecer que o que está efetivamente em causa é mudar um conjunto de interações sociais. A dimensão coletiva do processo de mudança organizacional remete para o que Crozier e Friedberg (1977) numa obra clássica designaram por aprendizagem coletiva de novas formas de ação. Esta conceção permite descobrir ou construir novos modelos relacionais, novas formas de pensar a ação coletiva. Também tem consequências importantes no modo de encarar o papel da formação e da pesquisa na emergência de dinâmicas instituintes de produção de inovações.

Vamos viver proximamente tempos de afluxo de fundos comunitários que podem alimentar investimentos fortes na formação de professores. É fundamental não repetir os erros dos anos 90. Por outro lado, o que podemos aprender com o vivido na situação de pandemia que é bem documentado no estudo do CNE, é o facto de ter sido desencadeado ao nível das escolas um formidável processo de *aprendizagem na ação*. Sabemos da formação de professores (e da formação profissional em geral) que ela se tem organizado segundo um modelo escolar dominante que se tem traduzido numa dupla exterioridade que não é compatível com uma estratégia ecológica de mudança, em que os atores sociais e as organizações aprendem e mudam de forma concomitante.

As escolas precisam de “amigos críticos”

Têm prevalecido nas últimas décadas estratégias de mudança da realidade escolar que são intervenções *ortopédicas* com base em procedimentos prescritivos e de controlo. Há uma outra perspetiva completamente oposta que é a de encarar o trabalho com as escolas como um apoio ao seu *desenvolvimento organizacional*.

A maior exigência que se coloca às entidades que se instituem como instâncias de apoio numa postura de “amizade crítica” é a de adotar uma postura de humildade. Significa estar preparado para ver, ouvir e tomar contacto com coisas que não estão previstas e que não correspondem a qualquer quadro conhecido.

O papel de quem pretende dar a palavra às escolas, em matéria de inovação é ajudá-las a tornar explícitas as teorias de ação que estão subjacentes aos processos que elas desencadearam. Estamos em presença de processos intuitivos em que o avanço se faz por etapas, por tatear, pela tentativa erro e em que não há sequer, muitas vezes, uma ideia clara das finalidades na medida em que elas vão sendo construídas no decorrer da própria ação.

Compete ao apoiante externo uma postura interrogativa que vai no sentido inverso do que é normalmente o papel de quem apoia, ou seja, o de dar soluções, indicar caminhos de forma normativa. O desenvolvimento sistemático de práticas reflexivas induz um processo de retroação entre a teoria e a prática.

Por outro lado, é a explicitação de práticas que pode engendrar um processo de trocas suscetível de alimentar redes. A construção de redes e a produção de saberes sobre as práticas são os dois pilares decisivos de uma prática profissional reflexiva em que o professor se institui como alguém que tem um domínio sobre os processos e os fins do seu trabalho, ou seja, alguém que se afirma não apenas como um agente, ou como ator, mas como um *autor* que tem autonomia e constrói a sua profissionalidade.

Os tempos da pandemia encerram um mundo de experiências das escolas e dos professores que é obrigatório visitar e com ele aprender a ajudar a que professores e escolas possam evoluir para comunidades de aprendizagem permanente.

Um voto de confiança nos professores

Os tempos da pandemia permitiram-nos compreender a importância decisiva dos professores e a sua presença insubstituível. Depois de décadas de desvalorização, importa revalorizar a profissionalidade do corpo docente e fazer reverter um perigoso caminho de proletarização.

Ficou claro que não é adequado encarar os professores como profissionais de execução. Eles comportaram-se como “analistas simbólicos” capazes de equacionar e solucionar problemas em situações marcadas pela complexidade e a incerteza. Mais do que um reproduzidor de práticas, o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Enquanto profissional da relação, o professor investe na sua ação profissional toda a sua personalidade. A relação com os alunos impregna a totalidade do ato educativo. É uma dimensão que tem de ser aprendida mas não pode ser ensinada. Finalmente, o professor afirma-se como um construtor de sentido para o trabalho realizado na escola.

Referências bibliográficas

- CNE** (2021). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Autor
- Barroso, J.** (1995). *Os Liceus. Organização (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R.** (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. et al.** (1994). *Mediatecas escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE.
- Wutmacher, W.** (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias. In: Nóvoa A. (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Crozier, M. & Friedberg, E.** (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action colective*. Paris: Seuil.

Referências Bibliográficas

Comissão Europeia (2020). *Monitor da Educação e da Formação de 2020*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Conselho Nacional de Educação (2021). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Autor.

DGEEC. *Diplomados em estabelecimentos de ensino superior – 1996/97 a 2019/20*. Lisboa: Autor. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/>

DGEEC (2020). *Recursos tecnológicos das escolas 2019/2020*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2021). *Estatísticas da Educação 2019/2020*. Lisboa: Autor. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

DGEEC, DSEE, DEEBS, DEES (2021). *Perfil do Aluno 2019/2020*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2021_PERFIL_DO_ALUNO_1920.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2021_PERFIL_DO_ALUNO_1920.pdf)

DGES (2020). *Estatísticas do Concurso nacional de Acesso de 2020 - Resumo da colocação da 1ª fase*. Lisboa: DGES. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/guias/pdfs/statcol/2020/>

European Commission. (2018). *Situation of young people in the European Union - Engaging, Connecting and Empowering young people: a new EU Youth Strategy. SWD(2018) 169 final*. Brussels. Disponível em: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9264-2018-ADD-2/en/pdf>.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c052429f-b92e-11e7-a7f8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-245990575>

European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2020/21*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/01ea3b55-5160-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-184435368>

Gabinete de Estratégia e Planeamento (2021). *CARTA SOCIAL – Rede de serviços e equipamentos - Relatório 2019*. Lisboa: GEP - Gabinete de Estratégia e Planeamento/Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Gabinete de Estratégia e Planeamento (2021). *CARTA SOCIAL – Rede de serviços e equipamentos - Relatório 2020*. Lisboa: GEP - Gabinete de Estratégia e Planeamento/Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

IAVE (Ed.), **Lourenço, V.** (Coord.) (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE.

Instituto Nacional de Estatística (2020). *Sociedade da informação e do conhecimento - Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias*. Lisboa: Autor.

Instituto Nacional de Estatística (2021). *Objectivos de desenvolvimento sustentável – Agenda 2030. Indicadores para Portugal - 2010/2020*. Lisboa: Autor.

International Disability Alliance (2020). *O que ensino inclusivo, equitativo e de qualidade significa para nós. Relatório da aliança internacional para a deficiência*. International Disability Alliance – IDA/ Department for International Development, UK/Inclusive Futures.

Júri Nacional de Exames (2020). *ENES 2020 – Base de dados dos exames finais nacionais do ensino secundário*. Lisboa: Autor.

Nações Unidas (2018). *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. UNRIC.

OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Indicators. Paris: Autor.

POCH (2020). *Boletim Informativo do Programa Operacional Capital Humano, nº 12*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Documents/POCH_BOLETIM_12_V4.pdf

Sá, C. et al. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior. Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho*. EDULOG. Disponível em: <https://www.edulog.pt/estudos?categoriaChooosed=todos>

Tribunal de Contas (2021). *Auditoria ao Portugal 2020 - Relatório Nº 12/2021, 2ª Secção*. Disponível em: <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2021/re1012-2021-2s.pdf>

UNESCO. (2015). Incheon Declaration Education 2030. In UNESCO (Ed.), *World Education Forum 2015*. Incheon, Republic of Korea: UNESCO.

Brossard, M. & de Grauwe, A. (Coord.) (2021). *Education Sector Analysis Methodological Guidelines, Volume III*. IIEP-UNESCO, UNICEF, the Global Partnership for Education, and the (UK) Foreign, Commonwealth & Development Office. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377738/PDF/377738eng.pdf.multi> [acedido a 05/07/2021].

União Europeia (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Portugal Country Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Sitiografia

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/key-findings> [acedido a 24/11/2021].

https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_global_report_portuguese_final_1.pdf [acedido a 05/07/2021]

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/key-findings> [acedido a 05/07/2021]

https://www.youtube.com/embed/D8Sk_obyO_I

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfsd&xlang=pt [acedido a 25/11/2021]

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021XG0610\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021XG0610(01)) [acedido em 28/10/2021]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN> [acedido a 19/11/2021]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0269&from=en> [acedido a 19/11/2021]

https://europa.eu/youth/strategy_pt [acedido a 19/11/2021]

<https://www.consilium.europa.eu/media/39965/a-new-strategic-agenda-2019-2024-pt.pdf> [acedido a 19/11/2021]

<https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/climate-change/> [acedido a 19/11/2021]

<https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2019/06/20/a-new-strategic-agenda-2019-2024/> [acedido a 19/11/2021]

https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/eu-priorities_pt [acedido a 19/11/2021]

<https://www.consilium.europa.eu/pt/european-council/role-setting-eu-political-agenda/> [acedido a 19/11/2021]

IGeFE - <https://www.igefe.mec.pt/>

PORDATA - <https://www.pordata.pt/>



Glossário

Ação Social Escolar – Conjunto de medidas que visam garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares às crianças da educação pré-escolar e a todos os alunos dos ensinos básico e secundário, e promover medidas de apoio socioeducativo destinadas aos alunos de agregados familiares cuja situação económica determina a atribuição de comparticipação económica nas modalidades de apoio alimentar, alojamento, auxílios económicos e acesso a recursos pedagógicos.

Centro de Recursos para a Inclusão – Estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter permanente.

Certificação – Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades ou competências) adquiridos por um indivíduo, foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras pré-definidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008).

Certificação escolar – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica.

Certificação profissional – Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional. Dupla certificação – título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

Classificação Internacional Tipo da Educação - CITE (ou *International Standard Classification of Education - ISCED*) – Instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. A nova classificação foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

CITE 2011
Nível 0: educação de infância (menos de 3 anos de idade)
Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)
Nível 1: primário
Nível 2: secundário inferior
Nível 3: secundário superior
Nível 4: pós-secundário não superior
Nível 5: curta duração terciária
Nível 6: bacharelato ou equivalente
Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 8: doutoramento ou equivalente

Densidade populacional – Intensidade do povoamento expressa pela relação entre o número de habitantes de uma área territorial determinada e a superfície desse território (habitualmente expressa em número de habitantes por quilómetro quadrado).

Desvio etário – Número de anos de diferença entre a “idade normal ou ideal” de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.

Docente contratado/a – Docente com vínculo de trabalho precário, isto é, por um período de tempo limitado, com vista à satisfação de necessidades temporárias dos estabelecimentos de ensino ou educação.

Educação Inclusiva – Processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, tendo em conta medidas de suporte à aprendizagem, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos e de cada uma das crianças e de cada um dos jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Educação pré-escolar – Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Educador/a de infância – Docente certificado/a para o exercício de funções na educação pré-escolar, após conclusão de um curso de formação, ministrado numa Escola Superior de Educação ou com habilitação legalmente equivalente.

Ensino básico – Nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida ativa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino geral – Conjunto de atividades de ensino promovidas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

Ensino privado – Ensino que funciona em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social ou em outras instituições sem fins lucrativos, sob a tutela técnica conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Ensino público – Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

Ensino recorrente – Uma vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino diurno de nível básico ou secundário.

Ensino secundário – Nível de ensino que corresponde a um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

Escolaridade (nível de) – Nível ou grau de ensino mais elevado que o indivíduo concluiu ou obteve equivalência e em relação ao qual tem direito ao respetivo certificado ou diploma. Níveis de qualificação:

Superior – CITE 4/5 (ensino pós secundário e superior);

Médio – CITE 3 (ensino secundário);

Inferior – CITE inferior a 3 (3º CEB ou menos).

Formações Modulares Certificadas – Unidades de formação capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e que permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada,

destinados a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem a qualificação adequada, para efeitos de inserção no mercado de trabalho ou progressão profissional e prioritariamente sem conclusão do ensino básico ou ensino secundário.

Idade normal (idade ideal) – Idade expectável para a frequência de cada um dos ciclos de estudo: Educação Pré-escolar: 3-5 anos; 1º ciclo: 6-9 anos; 2º ciclo: 10-11; 3º ciclo: 12-14 anos; Ensino Secundário: 15-17 anos.

Inquérito ao Emprego (*Labour Force Survey – LFS* –, na denominação inglesa) - Inquérito por amostragem e de cobertura nacional, realizado trimestralmente pelo INE, que permite a elaboração de estatísticas oficiais relativas ao mercado de trabalho, tais como o setor de atividade económica e a profissão, a escolaridade e a formação profissional, a procura de emprego e o percurso profissional. Outras características estão também disponíveis, permitindo cruzamentos adicionais, nomeadamente por região, sexo, idade e estrutura familiar. As estimativas obtidas através do Inquérito ao Emprego são comparáveis internacionalmente, uma vez que este segue as regras e as orientações dos regulamentos comunitários e dos conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Intervenção Precoce na Infância – Conjunto de medidas de apoio integrado, centradas na criança (entre 0 e 6 anos) e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Jardim de infância – Estabelecimento que oferece, a tempo completo ou parcial, três anos de educação pré-escolar a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O horário é flexível e adaptado às necessidades dos encarregados de educação. O currículo é organizado num ciclo e inclui uma componente socioeducativa.

Literacia de leitura – Capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, avaliar, refletir e de se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade (OCDE, 2019).

Literacia científica – Capacidade de um indivíduo se envolver em questões relacionadas com as ciências e de compreender as ideias científicas como um cidadão reflexivo sendo capaz de explicar fenómenos cientificamente, avaliar e conceber investigações científicas, interpretar dados e evidências cientificamente (OCDE, 2019).

Literacia matemática – Capacidade de um indivíduo formular, aplicar e interpretar a matemática em contextos diversos. Inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, processos, factos e ferramentas da matemática para descrever, explicar e prever fenómenos. Permite ao indivíduo reconhecer o papel da matemática no mundo e formular juízos e decisões, fundamentadamente, como se espera de cidadãos participativos, empenhados e reflexivos (OCDE, 2019).

NEET (o mesmo que NEEF) – Conjunto de indivíduos jovens de um determinado grupo etário que, no período de referência, não estão empregados (isto é, estão desempregados ou inativos), nem frequentam qualquer atividade de educação ou formação.

Níveis de Qualificação – Níveis em que se estrutura o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), definidos por um conjunto de descritores que especificam os respetivos resultados de aprendizagem. O QNQ abrange os ensinos básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências quer obtidas por via não formal quer informal.

Nível de qualificação	
Nível 1	2º CEB
Nível 2	3º CEB obtido no ensino básico geral ou em percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido em percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundária não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

NUTS – A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a subregiões que dividem o território português em três níveis:

NUTS I: Continente; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS III: Alto Minho; Cávado; Ave; Alto Tâmega; Terras de Trás-os-Montes; Área Metropolitana do Porto; Tâmega e Sousa; Douro; Região de Aveiro; Viseu Dão Lafões; Beiras e Serra da Estrela; Região de Coimbra; Beira Baixa; Região de Leiria; Médio Tejo; Oeste; Área Metropolitana de Lisboa; Lezíria do Tejo; Alto Alentejo; Alentejo Central; Alentejo Litoral; Baixo Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

Pessoal docente em exercício de funções – Conjunto de professores ou educadores de infância de um estabelecimento de ensino com funções letivas ou não letivas nesse estabelecimento.

Pessoal não docente em exercício de funções – Conjunto de funcionários e agentes cuja atividade, quer no ensino público, quer no ensino privado, tem correspondência direta e específica com a missão da escola, nos domínios da gestão, organização e funcionamento dos estabelecimentos escolares. É constituído por três categorias profissionais – assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores.

População ativa – Conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

População escolar – Conjunto formado pelos alunos, pessoal docente e não docente diretamente ligados aos estabelecimentos de educação ou de ensino.

População residente – Pessoas que, independentemente de no momento de observação (zero horas do dia de referência) estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres.

Pós-secundário (nível de formação ou ensino) – Oferta formativa de nível não superior que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a favorecer a entrada na vida ativa. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 5.

Produto Interno Bruto (PIB) – É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

Qualificação – Resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação quando o organismo competente determina que um indivíduo obteve os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas.

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Processo formativo assente no método autobiográfico, que permite a um indivíduo, com pelo menos 18 anos de idade, obter o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Saldo migratório – Diferença entre o número de pessoas que imigram e o número de pessoas que emigram.

Saldo natural – Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo.

Taxa de abandono precoce de educação e formação – Relação percentual entre o número de indivíduos com idades entre os 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar o sistema educativo ou um curso de formação profissional durante o mês anterior ao inquérito ou ao recenseamento, e o total da população residente da mesma faixa etária.

Taxa de atividade – Relação percentual entre a população ativa e a população residente com 15 ou mais anos.

Taxa de retenção e desistência – Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

Taxa de transição/conclusão – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino (9º e 12º anos).

Taxa real de escolarização – Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

Taxa real de pré-escolarização – Relação percentual entre o número de crianças inscritas em idade normal de frequência e a população residente do mesmo nível etário.

Território Interior – Áreas territoriais, beneficiárias de medidas do Programa Nacional para a Coesão Territorial, determinadas pela Portaria nº 208/2017, de 13 de julho, de acordo com a Lei nº 42/2016, de 28 de dezembro.

Unidade de Formação de Curta Duração – Módulos de 25 ou 50 horas em que se estrutura o Catálogo Nacional de Qualificações.

Unidades Orgânicas de ensino não superior – Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de ensino que ministram um ou mais níveis de educação e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino integrados.

Siglas e Acrónimos

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AE – Agrupamento de Escolas

AML – Área Metropolitana de Lisboa

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APA – Agência Portuguesa do Ambiente

ASE – Ação Social Escolar

CAE – Cursos Artísticos Especializados

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CDC – Cursos de Dupla Certificação

CE – Classificação de Exame

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CF – Classificação de Frequência

CFD – Classificação Final da Disciplina

CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação (o mesmo que ISCED)

CNE – Conselho Nacional de Educação

COP26 – Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima

COVID-19 – *Coronavirus Disease 2019* (doença por coronavírus)

CP – Cursos Profissionais

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

CV – Cursos Vocacionais

DEEBS - Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário

DEES – Divisão de Estatísticas do Ensino Superior

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral de Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DigComp – *European Digital Competence Framework* (Quadro Europeu de Competência Digital)

DL – Decreto-Lei

DR – Diário da República

DSEE – Direção de Serviços de Estatística da Educação

DT – Diretor/a de Turma

E@D – Ensino a Distância

EB – Ensino Básico

ECTS – *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos)

EF 2020 – Educação e Formação 2020

EFA – Educação e Formação de Adultos

EMAEI – Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

EPE – Educação Pré-escolar

ES – Ensino Secundário

EU – *European Union*

EU27 – *European Union 27* (União económica e política de 27 Estados-membros independentes na Europa)

EU 27
AT Áustria
BE Bélgica
BG Bulgária
CY Chipre
CZ Chéquia
DE Alemanha
DK Dinamarca
EE Estónia
EL Grécia
ES Espanha
FI Finlândia
FR França
HR Croácia
HU Hungria
IE Irlanda
IT Itália
LT Lituânia
LU Luxemburgo
LV Letónia
MT Malta
NL Países Baixos
PL Polónia
PT Portugal
RO Roménia
SE Suécia
SI Eslovénia
SK Eslováquia

EU28 – *European Union 28* (União económica e política de 28 Estados-membros independentes na Europa, incluindo o Reino Unido, antes da sua saída da União Europeia a 31 de janeiro de 2020)

EUROSTAT – Gabinete de Estatísticas da União Europeia

EURYDICE – Rede de informação sobre a Educação na Europa

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

I&D – Investigação e Desenvolvimento

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

ICILS – *International Computer and Information Literacy Study* (Estudo Internacional sobre Literacia em Técnicas de Informação e Comunicação)

IDA – *International Disability Alliance* (Aliança Internacional para a Deficiência)

IES – Instituição do Ensino Superior

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.

INE – Instituto Nacional de Estatística

INSA - Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge

IPSOS – Instituto Especialista em Pesquisa de Mercado e Opinião Pública

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISCED – *International Standard Classification of Education* (o mesmo que CITE)

ISS – Instituto de Segurança Social, I. P.

Jl – Jardim de Infância

JNE – Júri Nacional de Exames

MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

ME – Ministério da Educação

MTSS-IGFSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social – Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social

MTSSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

NEET – *Neither in Employment nor in Education and Training* (população jovem que nem estuda nem trabalha)

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODDH – Observatório da Deficiência e Direitos Humanos

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OE – Orçamento de Estado

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEPSE – Plano de Ação Estratégico para a Promoção do Sucesso Escolar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PE – Projeto Educativo

PEREE – Programa Específico do Regime Educativo Especial

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PIT – Plano Individual de Trabalho

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLNM – Português Língua não Materna

PNAES – Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNPSE – Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

POCH – Programa Operacional Capital Humano

PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

PPC – Paridade de Poder de Compra

PIPI – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

PROFIJ – Programa Formativo e Inserção de Jovens

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RA – Regiões Autónomas

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RE – Roteiro de Estudo

RNBP – Rede Nacional Bibliotecas Públicas

RTP – Rádio e Televisão de Portugal

RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SARS-CoV-2 – *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2)

SAS – Sistema de Ação Social

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SNS24 – Serviço Nacional de Saúde 24 horas

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

SRSS – Secretaria Regional da Segurança Social

STEM – *Science, Technology, Engineering e Mathematics* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática)

TC – Tribunal de Contas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* (Estudo Internacional sobre Competências em Matemática e Ciências)

UAE – Unidades de Apoio Especializado

UE – União Europeia

UEE – Unidades de Ensino Estruturado

UE22 – Países da UE membros da OCDE

UE23 – Países da UE28 membros da OCDE (incluindo Reino Unido, até 2020)

UE27 – União Europeia 27 (o mesmo que EU27)

UE28 – União Europeia 28 (o mesmo que EU28)

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF – *United Nations International Children’s Emergency Fund* (Fundo das Nações Unidas para a infância)

UO – Unidade Orgânica



CNE
CONSELHO
NACIONAL^{DE}
EDUCAÇÃO

Conselho Nacional de Educação

<http://www.cnedu.pt>

cnedu@cnedu.pt

tel. + 351 21 793 52 45

fax. +351 21 797 90 93

Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal