

Educação no tempo da pandemia

Editor: José Luís Gonçalves

Educação e Resiliência

Podíamos começar a leitura deste número temático da revista pelo artigo de David T. Hansen (Teachers College, Columbia University, Nova York, NY, EUA) intitulado “Communication and the global pandemic: sustaining continuity, rhythm, and balance”. Nele, o autor aborda os custos existenciais e espirituais decorrentes do trabalho educacional realizado a distância para fazer face à pandemia que o mundo todo enfrenta. Constatando as ruturas humanas e os desequilíbrios de vida que esta modalidade de ensino provoca, recorre à figura incontornável de John Dewey para, a partir da sua filosofia de vida, demonstrar como estamos capazes de responder às condições atuais através de uma revalorização do significado de “comunicação”. Ou seja, responder à adversidade com resiliência educativa...

Está à vista de todos que neste período pandémico que atravessamos, pessoas, instituições e comunidades são testadas ao limite na sua capacidade para lidarem com a vulnerabilidade, a adversidade e o risco. E, enquanto se gere a incerteza do presente, começam a ser conhecidos estudos nacionais e internacionais que medem o impacto multidimensional que a atual crise tem sobre a instituição Escola, particularmente sobre alunos e as suas famílias, bem como sobre os docentes e as lideranças escolares e respetivas comunidades locais e nacionais onde estas estão implementadas. Estes resultados e preocupações foram assinalados pelas Nações Unidas no dia 24 de janeiro de 2021, Dia Internacional da Educação. A monitorização permanente que a UNESCO¹ faz do encerramento das Escolas evidencia que, globalmente, a pandemia de Covid-19 fez perder dois terços de um ano académico, enfrentando atualmente 800 milhões de alunos perturbações na sua educação e que, a nível mundial, as escolas foram totalmente encerradas durante uma média de 3,5 meses desde o início da pandemia. Contando os encerramentos intermitentes, o número sobe para 5,5 meses, sugere a organização.

Estudos prospetivos a nível global identificam quatro tendências emergentes na Educação pós-pandemia:² (i) o acentuar das desigualdades onde antes já eram relevantes; (ii) a centralidade da inovação no seio do sistema educativo, antecipando mudanças no ensino e formação; (iii) a emergência de um consenso sobre a importância social da escola, legitimando a afetação de maiores recursos públicos; (iv) a criação de alianças com novos atores comunitários que impulsionaram as aprendizagens das crianças. Pode afirmar-se, por isso, que a instituição Escola e, com ela, o papel docente podem vir a sair desta pandemia fortalecidos na sua estima social, tendo o sistema educativo reconquistado um inestimável valor de bem público, a par do sistema de saúde. Todavia, tal reconhecimento não é acompanhado do correspondente investimento em educação: a UNESCO, além de apelar a mais financiamento para o setor, alerta para a baixa prioridade atribuída à educação nos esforços de recuperação da pandemia de covid-19. O setor recebe apenas cerca de 0,78% dos pacotes de ajuda a nível mundial.

É de bom senso considerar que a pandemia não criou *per si* situações injustas, apenas tornou evidentes e manifestas as assimetrias sociais, económicas e culturais pré-existentes e que, no atual contexto, se agudizaram para aqueles que já viviam no limiar do risco ou da exclusão. A UNESCO salienta a este propósito que, mesmo antes da crise provocada pela Covid-19, apenas um em cada cinco países demonstrava um forte empenho na equidade na educação através do seu financiamento, situação que não mudou com a pandemia. Na perspetiva dos direitos das crianças, especialmente das mais vulneráveis, a experiência da UNICEF evidencia que os sistemas educativos mais resilientes têm sido aqueles em que se manifesta a capacidade das crianças, das comunidades e dos sistemas para antecipar, prevenir, suportar, adaptar e recuperar de stresses e choques.

No entanto, as pandemias também constituem oportunidades para os sistemas educativos se fortalecerem quando antecipam riscos e desempenham um papel protetor e promotor da “segurança, da resiliência e da coesão social...”³. No atual contexto, a resiliência escolar tem vindo a desempenhar um papel decisivo para as crianças, famílias e comunidades, na medida em que resulta de processos multifacetados de superação de obstáculos nos quais atores e estruturas

1 - Cf. UNESCO <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>

2 - Vegas, E., & Winthrop, R. (2020). Report - Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19. In <https://www.brookings.edu/research/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/>

3 - Cf. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do ODS 4, n.º 26

se envolveram para obter resultados melhores do que o esperado frente ou após as adversidades.⁴

Estas e outras reflexões são aprofundadas no presente número temático da revista “Escolas encerradas: que educação em tempos de Covid-19?”. De entrada, o artigo com o sugestivo título “As escolas fecharam, a educação não ficou suspensa”, da autoria do Secretário de Estado Adjunto e da Educação João Costa, faz um balanço breve, mas estimulante, dos ensinamentos que o encerramento forçado das Escolas em Portugal proporcionou aos mais diversos atores e à própria instituição Escola. Muitas das suas constatações encontram eco nas supramencionadas recomendações da UNESCO de que se destaca a afirmação que o encerramento total da escola deve ser o último recurso e a sua reabertura em segurança constituir uma prioridade na atual situação. Algumas destas conclusões são retomadas, a partir da Alemanha, por Dirk Oesselmann (Evangelische Hochschule Freiburg). O autor oferece-nos um retrato temporal dos constrangimentos sentidos por alunos, pais e docentes durante o ano de 2020 naquele país e, não menos importante, assinala alguns comportamentos que acompanham os vários atores no terreno neste contexto.

Nesta pandemia, e segundo a UNESCO⁵, os sistemas educativos mais resilientes têm sido os que estiveram mais envolvidos com as famílias e comunidades na preservação dos Direitos das Crianças. À luz desta constatação, chega-nos do Brasil, através das autoras Juliana Pedreschi Rodrigues, Valéria Aroeira Garcia e Talita Alessandra Tristão (EACH da Universidade de São Paulo), uma análise sobre os efeitos que a Covid-19 está a ter sobre as crianças e as famílias mais desfavorecidas. A partir de um ensaio pertinente, enformado pelo olhar das/dos educadores sociais, propõem-se discutir a necessidade de dar prioridade ao “cuidado mútuo e à construção de redes de solidariedade como forma de manutenção da vida” de tantas crianças e famílias em risco ou já em efetiva exclusão social. Do mesmo país, e num tom crítico, Danielle do Nascimento Rezera (Universidade Federal de São Paulo) e Raquel Gomes D’Alexandre (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), dão conta da precarização do trabalho docente neste contexto pandémico e da degradação da qualidade no sistema educacional público.

Nos estudos que começam a ser conhecidos para avaliar os impactos desta pandemia sobre os vários atores

escolares, é dada especial atenção às consequências que as medidas iniciais de confinamento, tomadas para proteger a comunidade escolar, tiveram sobre os alunos em termos de evolução das aprendizagens, ressonância emocional, relacional e motivacional. Neste número da revista, Ana Catarina Ferreira Pinto e Margarida M. Marques (Universidade de Aveiro) dão conta de como num projeto no âmbito de um curso de mestrado em ensino, se consegue promover a educação em valores no ensino a distância com alunos do 1º ciclo do ensino básico neste período. Pedro Duarte (ESE do Instituto Politécnico do Porto), por sua vez, disserta sobre a possibilidade de uma outra forma de pensar o currículo, assente num comprometimento humano, social e ético.

Entre os estudos divulgados, e não menos importante, já são conhecidos resultados que medem igualmente o desempenho docente na brusca adaptação a que esta classe profissional foi sujeita, destacando-se, neste aspeto, a eficácia das estratégias de ensino por meios tecnológicos adotadas, mas também fenómenos associados ao cansaço ou, no limite, ao *burnout*. Este dois aspetos aparecem esperançosamente entrelaçados no artigo de José Verdasca (Universidade de Évora). Neste, o autor recorre às narrativas dos professores para exemplificar o quanto o papel liderante dos professores concorre para sublinhar o papel resiliente da educação em tempos de grandes angústias, com e muito para além das suas competências digitais manifestas. A sua leitura permite-nos aferir do papel quase incomensurável que a educação e os seus pedagogos desempenham neste período atípico que vivemos.

Desejamos boas leituras na expectativa que possamos todos cultivar a resiliência, isto é, aumentar a capacidade de uma adaptação positiva face às adversidades que enfrentamos, sem por elas sermos destruídos, mas, pelo contrário, tornando-nos mais fortes e capazes de enfrentar com sucesso novas contrariedades.

4 – Cf. van Breda, Adrian D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work*, 54(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.15270/54-1-611>

5 – cf. International Commission on the futures of Education. 2020. Education in a post COVID world: Nine ideas for public action. Paris, UNESCO

Editor: José Luís Gonçalves

Education and Resilience

We might start this thematic issue of the magazine with David T. Hansen's (Teachers College, Columbia University, Nova York, NY, EUA) article "Communication and the global pandemic: sustaining continuity, rhythm, and balance". In that article, the author addresses the existential and spiritual costs arising from distance education as a solution to the pandemic the world is facing. Noting the human disruptions and life imbalances this type of teaching causes, he uses the indispensable figure of John Dewey to demonstrate, from his philosophy of life, how we are able to respond to current conditions through a revaluation of the meaning of "communication". Responding to adversity with educational resilience... It is clear to everyone that in this pandemic period people, institutions and communities are tested to the limit in their ability to deal with vulnerability, adversity and risk. And, while the uncertainty of the present is being managed, national and international studies become known, evaluating the multidimensional impact that the current crisis has on the School institution, particularly on teachers, students and their families, as well the respective local and national communities.

These results and concerns were highlighted by the United Nations on January 24, 2021, International Education Day. UNESCO's¹ ongoing monitoring of the closure of schools shows that, globally, two-thirds of an academic year have been lost because of Covid-19 pandemic, 800 million students have had their education disrupted and, worldwide, ever since the pandemic started, schools have been completely shut down for an average of 3.5 months. That number rises to 5,5 months, if the intermittent closures are considered.

Prospective studies at a global level identify four emerging trends in post-pandemic education²: (i) increasing inequalities where they were already

relevant; (ii) centrality of innovation within the educational system, anticipating changes in education and training; (iii) consensus on the social importance of the school, legitimizing greater public resources allocation; (iv) creation of alliances to boost children's learning with new community actors.

School institution and the teaching role may actually be strengthened in their social esteem as a result of this pandemic, with the educational system regaining an inestimable value of public good, alongside the health system. However, such recognition is not accompanied by the corresponding investment in education: UNESCO has been alerting to the low priority given to education in efforts to recover from the covid-19 pandemic and calls for more financing. Worldwide, the educational sector only benefits from 0.78% of aid packages.

It is consensual that the pandemic did not create unjust situations per se; it made evident the pre-existing social, economic and cultural asymmetries and worsened life conditions for those who already lived on the threshold of risk or exclusion.

In this regard, UNESCO emphasizes that before the Covid-19 crisis only one in five countries revealed a strong financial commitment to equity in education and this situation has not changed with the pandemic. From the perspective of children's rights, especially the most vulnerable, UNICEF's experience shows that the most resilient educational systems have been those where children, communities and systems were able to anticipate, prevent, support, adapt and recover from stresses and shocks.

However, pandemics are also opportunities for education systems to strengthen when they anticipate risks and play a protective and promoting role in "security, resilience and social cohesion..."³. In the current context, school resilience has been playing a decisive role for children, families and communities, as it results from multifaceted processes of overcoming obstacles in which actors and structures have been involved to face adversity and obtain better than expected results.⁴

These and other reflections are explored in this thematic issue of the magazine "Schools closed: what education in times of Covid-19?". This issue begins with a suggestive title "Schools closed, education

1 - Cf. UNESCO <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>

2 - Vegas, E., & Winthrop, R. (2020). Report - Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19. In <https://www.brookings.edu/research/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/>

3 - Cf. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do ODS 4, n.º 26

4 - Cf. van Breda, Adrian D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work*, 54(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.15270/54-1-611>

was not suspended”, an article written by João Costa, Assistant Secretary of State for Education, with a brief but stimulating assessment of what School institution and diverse actors have learned by the forced closure of Schools in Portugal.

Many of its findings are echoed by the aforementioned UNESCO recommendations - the total closure of schools should be a last resort and its safe reopening must be a priority in the current situation. Some of these conclusions are taken up, from Germany, by Dirk Oesselmann (Evangelische Hochschule Freiburg). The author offers us a temporal portrait of the constraints felt by students, parents and teachers during 2020 in Germany and, no less important, points out some behaviors that accompany the various actors on the ground in this context.

In this pandemic crisis, and according to UNESCO⁵, the most resilient educational systems are the ones that have been most involved with families and communities in preserving Children’s Rights. In the light of this finding, Brazil, through Juliana Pedreschi Rodrigues, Valéria Aroeira Garcia and Talita Alessandra Tristão (EACH of the University of São Paulo), provides an analysis of the effects Covid-19 is producing on children and the most disadvantaged families. In a pertinent essay, underpinned by a social education perspective, the authors propose to discuss the need to prioritize “mutual care and the construction of solidarity networks as a way of maintaining life” for many children and families at risk or already in effective social exclusion.

From the same country, and in a critical tone, Danielle do Nascimento Rezera (Federal University of São Paulo) and Raquel Gomes D’Alexandre (Pontifical Catholic University of São Paulo) report the precariousness of teaching work in this pandemic context and the quality degradation in the public educational system. Recent studies assessing the impacts of this pandemic on various school actors have been paying special attention to the consequences that initial confinement measures, intended to protect the school community, had on students in what concerns evolution of learning, emotional, relational and motivational resonance.

In this issue, Ana Catarina Ferreira Pinto and Margarida M. Marques (University of Aveiro) explain how a project within a master’s course in teaching can promote education for values, in distance learning, with 1st basic education cycle students in this period.

Pedro Duarte (ESE of the Polytechnic Institute of Oporto), for its part, talks about the possibility of another way of curriculum thinking, based on a human, social and ethical commitment.

Among published studies, and no less important, results are already known that measure teaching performance in the sudden adaptation to which this professional class was subjected, highlighting, in this aspect, the effectiveness of teaching strategies using technological means, but also phenomena associated with tiredness or, ultimately, burnout. These two aspects appear hopefully intertwined in the article by José Verdasca (University of Évora). The author uses teachers’ narratives to exemplify how the leading role of teachers contributes to underline the resilient role of education in times of great distress, with and far beyond their manifest digital skills. When reading it, we are able to assess the almost incommensurable role that education and its pedagogues play in this atypical period we are living in.

We wish good readings and expect we can all cultivate resilience, that is, increase capacity for a positive adaptation to the adversities we are facing, without being destroyed by them, but, on the contrary, becoming stronger and able to face successfully new setbacks.

5 - cf. International Commission on the futures of Education. 2020. Education in a post COVID world: Nine ideas for public action. Paris, UNESCO

A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES

José Verdasca
Universidade de Évora

Resumo:

O presente artigo analisa, a partir das narrativas de professores do ensino básico e secundário, os modos como, nas singularidades das suas práticas curriculares e pedagógicas com os seus alunos, se têm envolvido profissionalmente e vivenciado a escola em tempos de pandemia. Os resultados sugerem que as interações e interdependências das relações entre professores, alunos, famílias, parecem dar sentido a visões da escola como organização complexa, adaptativa e antecipatória, em que os processos de inovação emergem da sua capacidade de auto-organização e coevolução. Das narrativas interpretam-se mudanças nos processos, tempos e espaços de trabalho dos professores, estratégias e práticas escolares com alunos e com famílias, confinamento e riscos para os alunos e consciencialização dos alunos para a importância da escola.

Palavras-chave:

Escola. Contexto pandémico.
Narrativas de professores.

Abstract:

This article analyzes, from the narratives of teachers of basic and secondary education, the ways in which, in the singularities of their curricular and pedagogical practices with their students, they have become professionally involved and experienced the school in times of pandemic. The results suggest that the interactions and interdependencies of the relationships between teachers, students, families, seem to make sense of the school's views as a complex, adaptive and anticipatory organization, in which the innovation processes emerge from its capacity for self-organization and coevolution. The narratives interpret changes in the processes, times and spaces of teachers' work, school strategies and practices with students and families, confinement and risks for students and students' awareness of the importance of school.

Keywords:

School. Pandemic context.
Teacher narratives.

Nota introdutória

No ensino remoto de emergência a ação dos professores na capacidade de resposta ao fecho das escolas terá colocado Portugal na linha da frente internacionalmente ao pautar-se por uma estratégia adaptativa e mesmo em certos casos antecipativa na gestão da mudança. A inovação tornou-se atributo e fonte de energia perante as contingências e, num certo sentido, as escolas mostraram sinais de aproximação a um estádio evolutivo, que Roberto Carneiro (2017) enquadraria como tendencialmente orientado à inovação. A este mesmo propósito e em artigo recentemente publicado intitulado *Os Equívocos da Educação à Distância*, António Dias Figueiredo destacava a ação dos professores portugueses referindo-se-lhes nos seguintes termos:

Em vez de baixarem os braços, os professores começaram de imediato a discutir soluções nas redes sociais. Em 14 de Março (de 2020), dia seguinte ao fecho das escolas, criaram no Facebook, por sua livre iniciativa, o grupo “E-learning – Apoio”, dedicado à ajuda entre professores. Três meses depois, esse mesmo grupo registava quase 30 mil membros e uma atividade intensiva e ininterrupta de entreajuda entre professores. Quantos países poderão gabar-se de que um terço dos seus professores, totalizando dezenas de milhares, se auto-organizaram espontaneamente num grupo de ajuda recíproca que se transformou num exercício gigantesco de formação mútua em exercício? (2020, p. 3).

Por outro lado, mas na mesma linha, parece consensual que em Portugal e no atual contexto pandémico as escolas são reconhecidas como dos lugares públicos provavelmente mais seguros. Não resisto a este propósito em citar João Miguel Tavares que, em artigo de opinião no *Jornal Público*, sob o título *O meu elogio público aos professores portugueses*, escrevia: “Professores, auxiliares da acção educativa e directores de escolas foram heróis à sua escala e merecem saber que há milhares de pais que viram, que repararam, e que lhes estão gratos por isso mesmo”. (Edição de 17 de dezembro de 2020).

À semelhança de muitos outros países que fecharam escolas, Portugal preparou a reabertura do ano letivo 2020/21 no modelo presencial, com planos de contingência respeitando as orientações da Direção-Geral da Saúde, para garantir normas de segurança sanitária nas escolas como o uso de máscara, circuitos

próprios, reorganização de grupos-turma, horários e espaços, distanciamento, mantendo para alunos e turmas em confinamento a modalidade de ensino remoto de emergência (ensino à distância) ou outras respostas complementares como o “Estudo em Casa”. Os últimos meses, primeiro integralmente com recurso à solução do ensino à distância na segunda metade do ano letivo de 2019/20, depois com o regresso no 1º período de 2020/21 à modalidade de ensino presencial, foram, por razões diferentes, de elevadíssimo stress para o sistema educativo, mas também uma oportunidade para os professores experimentarem novos modelos pedagógicos e novas formas de utilizar os tempos de aprendizagem e afirmarem perante a sociedade o seu poder criativo e capacidade de inovar. Esta situação está bem evidenciada nos modos como as escolas responderam a um conjunto de diferentes contingências, com novos problemas que por não serem antecipadamente conhecidos não só não cabiam em categorizações pré-estabelecidas que situações e acontecimentos anteriormente relatadas e estandardizadas permitiriam ter estabelecido, como não lhes permitia dispor de respostas, medidas educativas e normas associadas a boas práticas que pudessem ser replicadas ou servir de orientação. Estas novas dinâmicas, em boa parte auto-organizadas e de decisão *ad hoc*, evidenciaram sobretudo a natureza da escola como sistema adaptativo complexo, mas também antecipativo, em que as inovações emergem a partir das próprias dinâmicas, as interações e interdependências múltiplas entre os atores acolhem ideias e necessidades perante os desafios que o contexto coloca e os processos de controlo tendem a estar distribuídos. Educadores e professores foram desafiados a fazer uso da sua autonomia dispondo de uma latitude considerável na definição e controlo do seu próprio trabalho que, por ser complexo - isto é, assente em interações humanas e na natureza imprevisível que as caracteriza -, tende a ser em boa parte autorregulado (Silva, 2019). Em última análise, os professores e educadores dispõem de um poder de competência que não é de natureza hierárquica, mas profissional, adquirido e aprofundado em contextos de formação e socialização prolongadas e de elevada especialização (Verdasca, 2019). O facto de as escolas se apoiarem, para poderem funcionar, nas competências e conhecimentos dos professores e educadores, permitindo-lhes agir ao mesmo tempo nas dimensões horizontal e vertical da estrutura escolar, empurra-as, por um lado, para lógicas de ação e coordenação baseados na estandardização es-

pecializada das qualificações dos seus profissionais (Mintzberg, 1990; Bilhim, 2004) e, por outro, como sugere Silva (2019), porque o controlo está distribuído, as inovações pedagógicas tendem muitas vezes a emergir a partir de dinâmicas auto-organizadas.

Esta terá sido, no atual contexto escolar, uma das evidências mais expressivas a que a pandemia deu expressão. Como sublinharia Dias Figueiredo,

“Nos balanços de fim de ano a que agora assistimos, proliferaram as opiniões dos críticos habituais, que, apesar das suas eternas certezas, foram incapazes, na altura própria, de contribuir com as suas sugestões para a resolução do problema. (...) Estranhamente, nenhum dos críticos parece ter notado a faceta invulgar e magnífica deste ensino remoto de emergência, que talvez tenha colocado Portugal na linha da frente internacional da capacidade de resposta ao fecho das escolas: a ação dos professores.” (2020, p. 3).

Apresentada esta breve nota introdutória, é agora tempo de olharmos as narrativas de uma dezena de professores de ‘sala de aula’, do ensino básico e secundário, maioritariamente do sexo feminino, com tempos de serviço docente entre 12 e 30 anos, que lecionam atualmente em diferentes escolas do ensino público e do ensino privado e que, no atual momento escolar e nas singularidades das suas práticas curriculares e pedagógicas com os seus alunos, se disponibilizaram a responder a um conjunto de questões deixando a sua perspetiva crítica sobre os modos como se têm envolvido profissionalmente e vivenciado experiencialmente a escola em tempos de pandemia.

O recurso à metodologia qualitativa suportada em entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente foram objeto de análise e interpretação em modo temático aberto. As respostas dos dez professores entrevistados estão organizadas respeitando o roteiro das perguntas que as motivaram e que passamos a apresentar agrupadas por categoria de análise no ponto seguinte.

Escola, contexto pandémico e narrativas de professores

A sociedade teve de adaptar-se a novas formas de organização com novos modos de vivência pessoal e profissional e a escola não foi exceção. O novo ambiente externo das escolas determinado pelo contexto pandémico impôs-se como determinante de novas práticas e do rápido impulsionamento de mudanças educativas com novas metodologias e recursos, novos modelos avaliativos, novas relações. Se a capacidade de desenvolver mudanças educativas e inovar passa, em larga medida, pelo comprometimento do professor (Cardoso, 2014; Fullan e Hargreaves, 1996, 2000) e se a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem, e da maneira como a conseguirem construir ativamente (Thurler, 1994), o contexto pandémico confrontou-os com desafios inesperados, de grande incerteza e até de alguma insegurança. Os ‘não casos’, atestados nos silêncios da comunicação social e o escrutínio direto e na hora de milhares de famílias que nas suas casas acompanhavam na ‘sombra’ as aulas *online* dos seus filhos, tornariam clara esta enorme capacidade dos professores no encontrar de novas formas de diálogo, fazendo-o com grande bom senso e mantendo uma grande ‘proximidade humana’ aos seus alunos. Se de um modo geral assim não tivesse sido, ter-se-iam multiplicado as notícias com casos atrás de casos.

A análise e interpretação das narrativas dos professores sugerem o seu agrupamento em cinco grandes grupos categoriais: i) mudanças nos processos, tempos e espaços de trabalho dos professores; ii) estratégias consideradas mais eficazes; iii) vivências experienciadas e práticas escolares com alunos e com famílias; iv) confinamento e riscos para os alunos e impactos percecionados; v) consciencialização dos alunos para a importância da escola.

Analisemos agora mais em detalhe cada uma das categorias anteriores.

i. **Mudanças nos processos, tempos e espaços de trabalho dos professores**

A ideia tantas vezes propalada de que não há tecnologia que substitua a tão necessária presença do professor e do aluno e a construção da relação pedagógica para a realização de aprendizagens ficaria pelo menos temporariamente interrompida perante a demonstração dada. O novo contexto e o imperativo de continuar a oferecer oportunidades de aprendizagens aos alunos com recurso a soluções de formato não presencial dadas as condições sanitárias requeridas e a impossibilidade de o poder assegurar nessas condições, viriam pôr à prova a intuição criativa e a capacidade inovadora e de mudança dos professores perante o novo contexto.

— O trabalho dos professores mudou significativamente. Uma das alterações mais relevantes foi o facto de não poder utilizar, em pleno, uma das estratégias mais importantes no processo de ensino-aprendizagem – a comunicação, verbal e não verbal, no seio da turma.

— O trabalho docente mudou de forma radical durante a pandemia. Com o ensino à distância, a sala de aula passou a ser virtual e a maioria dos docentes, sem ter qualquer tipo de formação ou experiência nesta modalidade de ensino, viu-se confrontado com a necessidade de se familiarizar, de forma célere, com as plataformas digitais e as novas metodologias pedagógicas. Os professores transformaram-se em autodidatas, à descoberta das melhores ferramentas digitais para os seus alunos, de formas de captar a atenção e motivar os alunos para a aprendizagem, de novos instrumentos de avaliação à distância.

— Sim, o trabalho dos professores mudou tal como a maioria dos contextos profissionais, uma vez que foram confrontados com uma realidade inesperada que obrigou a adaptações para as quais nenhum profissional estava preparado. Com os professores não foi diferente, pois o confinamento inicial e o presencial adaptado obrigou a uma alteração de visão paradigmática da educação forçando-os a adaptar recursos didáticos, métodos de trabalho, métodos de avaliação, práticas de lecionação.

— Professores e alunos renderam-se a novas metodologias de trabalho, socorrendo-se de dispositivos com recurso à internet e a atividade educativa decorreu ainda que com constrangimentos como a falta de dispositivos e internet por parte de alunos, bem como de alguns professores.

Algumas das narrativas parecem corroborar a ideia que a maior parte das escolas e dos professores não

possuía nem experiência nem tecnologias para pôr em prática experiências de ensino e aprendizagem *online*. Nessas circunstâncias, na perspectiva de Figueiredo, “a função primordial do ensino remoto de emergência não poderia ser fazer cumprir programas, sobretudo pelos mais jovens, mas manter as crianças funcionais para a aprendizagem e intelectualmente ativas durante os meses em que se sabia que não iriam à escola — um objetivo nobre, meritório e imensamente trabalhoso.” (2020, pp. 2-3).

Também a preocupação com a avaliação não deixaria de tomar conta de um processo educativo que no seu desiderato último se deseja formador de personalidades e de promoção de modos de trabalho pedagógicos centrados no aluno. As narrativas dos professores parecem corroborar os novos sentidos das práticas avaliativas:

— Alterou-se a visão conjunta dos paradigmas da educação, uma vez que foram necessárias adaptações aos modelos de aprendizagem, bem como aos processos de avaliação e acompanhamento.

— Por outro lado, (...) a preocupação com a avaliação poderá ter tomado conta de um processo educativo que se deseja ser formador de personalidades e em que o trabalho tende a ser mais focado no aluno.

— Muito colados a métodos tradicionais de ensino e pouco abertos à modernização das aprendizagens através das novas tecnologias as alterações mais evidentes, serão mesmo o uso das novas tecnologias, a adaptação dos meios físicos (fichas, entre outros) aos meios digitais (utilização de powerpoint, vídeos, entre outros), a adaptação dos meios avaliativos a este novo contexto e a certeza de que cada professor é determinante para a construção de um novo futuro no que respeita à educação.

— O processo de avaliação pode levar a que os alunos, sem o apoio devido, não consigam completar de forma adequada as tarefas propostas (...), provocar um retrocesso nas aprendizagens e ainda gerar algum desinteresse pela escola, principalmente nos alunos em que as dificuldades são mais evidentes.

Mas há também outros lados da questão, relacionados com o acréscimo do tempo de trabalho diário dos professores e com uma certa invasão do seu tempo pessoal e da sua privacidade. A elevada pressão e a enorme exposição a que estão sujeitos, o alargamento do seu papel e função, com novos desafios e responsabilidades e outras lógicas de orientação no seu trabalho, suscitam receios antigos

de demasiada aproximação a contextos propícios a cenários de ‘intensificação do trabalho e colonização administrativa’ em detrimento de uma certa ideia de ‘profissionalismo alargado’ (Hargreaves, 1998), que o princípio da extensibilidade evolutiva da função docente sugere ao requerer dos professores, e ainda mais no atual contexto pandémico, um aperfeiçoamento constante, grande envolvimento e exposição na realização do seu trabalho pedagógico e o crescendo tendencial da multirregulação do mesmo.

— Não estávamos devidamente preparados para que o que estava institucionalizado fosse alterado (...). Ficou evidente, logo após a primeira semana, que o modelo de aula online não podia ser a replicação do processo presencial. Era demasiado tempo em frente ao computador, pelo que as tarefas passaram a estar mais centradas no papel do aluno do que do professor. Houve a necessidade de prepararmos antecipadamente o trabalho com os alunos, prepararmos grupos/turma de WhatsApp para mais rapidamente contactarmos, testar aplicações e colocá-las nos telemóveis dos alunos. Permitted também preparar algumas tarefas em conjunto para poderem ser operacionalizadas mais rapidamente.

— A dificuldade de alguns docentes em trabalhar em contexto tecnológico, dificultando a sua organização e interação com os alunos, a dificuldade de muitos encarregados de educação em apoiar e orientar os seus educandos, (...) por falta de conhecimento em relação à utilização de plataformas acentuou as inquietações e constrangimentos.

— A casa transformou-se no local de trabalho. As redes sociais e aplicações usadas até então para fins pessoais transformaram-se em novas ferramentas para contacto profissional, entre docentes, alunos e pais. A vida pessoal e privada de cada docente foi invadida, ainda de forma mais acentuada, pela profissional, pois mesmo antes da pandemia, os professores deixaram de ter um horário letivo com início às 9 horas e fim às 17 horas. Entre aulas síncronas, por videoconferência, esclarecimento de dúvidas por email, WhatsApp ou plataforma digital, preparação e correção de tarefas, reuniões online, entre outros afazeres, os docentes passaram a estar disponíveis 24 horas por dia, sem tempo para si ou para a família. Todas estas alterações, resultaram num aumento de trabalho e numa sobrecarga psicológica (...) com preparação das aulas à distância, correção e devolução de trabalhos, com o conseqüente desgaste físico e psicológico.

ii. **Estratégias (adotadas pelos professores) consideradas mais eficazes**

Associado à utilização de aplicações e plataformas para promover as aprendizagens, a criação e organização de novas rotinas e modos de trabalho, a valorização do trabalho autónomo, o acompanhamento individual dos alunos, o esforço de estender as interações aos pais para o acompanhamento regular das atividades escolares e a uniformização nas escolas das plataformas, são algumas das estratégias apontadas pelos professores entrevistados como mais eficazes.

— Passamos a trabalhar colaborativamente entre docentes (...) com a criação de grupos de trabalho e reuniões semanais das equipas pedagógicas, no contacto diário com os alunos através da videoconferência, (...) a introduzirmos vídeos e atividades interativas e também a partilharmos material de apoio para anteciparmos o bom funcionamento das aulas.

— A atribuição de tarefas é fundamental para manter o ritmo de estudo (...) e o trabalho autónomo afirmou-se como um importante recurso, com a utilização de documentos em vídeo e áudio (...), a elaboração e entrega de trabalhos, a solicitação de vídeos elaborados pelos alunos para perceberem, por exemplo, como está o nível de oralidade no que respeita a línguas (Inglês, Espanhol, etc.).

— A utilização dos Padlets como ferramenta de organização de aprendizagens foi importante, uma vez que podiam ser criados documentos vários e organizados segundo uma sequência criada pelo aluno sob supervisão do professor. Os alunos foram desafiados a criar documentos digitais em vídeo, sobre variados temas que seriam depois visionados em aula/online e avaliados por todos.

— (...) quando não têm aulas presenciais assumem uma maior responsabilidade individual, pelo facto de não terem a presença física do professor, acabam por desenvolver competências como a autonomia, por forma a tentarem evoluir o seu nível de aprendizagem. É como se se sentissem desamparados (mesmo não estando), e entendessem que têm de ser eles a realizar o trabalho e a empenharem-se para terem bons resultados.

— A adoção de uma única plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem para todos os alunos da escola evitando que professores e alunos se dispersem numa variedade de plataformas foi também uma medida que ajudou.

iii. **Vivências experienciadas e práticas escolares com os alunos e com as famílias**

Nas vivências escolares descritas pelos professores parecem verificar-se ruturas e adaptações nas abordagens curriculares e pedagógicas com os alunos e a emergir novas imagens da escola e novas relações. O contexto pandémico veio acentuar a necessidade de articular e envolver os pais no dia-a-dia da escola e trazer alterações à visão que os alunos e, principalmente, os pais, têm da escola e do trabalho desenvolvido pelos professores.

— O que tive de passar a fazer relativamente à minha prática pedagógica teve dois sentidos: se por um lado me vi forçada a “abandonar” a minha forma de trabalhar em sala de aula (trabalho de projeto, trabalho de grupo, trabalho a pares, debates, pesquisas com orientação, proximidade para ajudar a entender o que é mais difícil de aprender...), por outro lado percebi que apesar da distância há sempre forma de ensinar e forma de aprender. Outras competências foram desenvolvidas, a apropriação de outros conhecimentos foi feita, outros valores foram experienciados (aceitação, resiliência, persistência...).

— (...) num momento em que temos de nos afastar fisicamente, a proximidade afetiva e o desenvolvimento das relações são determinantes para as vivências do ser humano e determinantes para os alunos que se estão a habituar a um contexto de aprendizagem novo e desconhecido.

— Mas há também um envolvimento fundamental na educação: a família. A comunicação com os pais e famílias, por parte dos docentes, o estreitamento das relações escola-família e o papel da escola agora mais valorizado pelos pais.

— Uma outra percepção que tive foi que os alunos revelam dificuldades em realizar novas aprendizagens de forma sólida na modalidade de ensino à distância, principalmente, os que pertencem a faixas etárias mais novas. As famílias, e refiro-me às da minha comunidade educativa, apresentaram uma postura muito colaborante com a escola, reconhecendo igualmente o esforço desenvolvido pelo corpo docente. Nos casos em que não houve esta atitude por parte das famílias, as consequências refletiram-se no desempenho dos alunos e foi mais difícil motivá-los para a realização das tarefas.

— O estreitamento das relações professores-pais e pais-alunos começaram a serem recorrentes. (...) acho mesmo que algumas famílias se aperceberam agora do trabalho real que é desenvolvido com os seus educandos quando estão na escola.

— Parece até contraditório, mas o trabalho dos professores com os alunos e com os pais caracteriza-se neste momento por uma maior proximidade.

Nesta nova relação escola-pais, e no esforço de os envolver na mitigação dos eventuais impactos escolares nocivos da pandemia, emergem apelos otimistas deixando sugestões de algumas ações que se poderiam implementar para melhorar a colaboração escola-família. São sugeridas estratégias de ação como a disponibilização de informação constante sobre os conteúdos a trabalhar ou já trabalhados com os alunos, sobre a sua evolução nas aprendizagens, sobre os modos de envolvimento dos pais nos trabalhos enviados para casa, a solicitação de propostas de trabalho exequíveis e que tendam a beneficiar alunos e pais no envolvimento destes em projetos de trabalho da turma. O próprio interesse dos pais pelos processos de aprendizagem dos filhos é reconhecido como fundamental e determinante para o sucesso escolar dos alunos, pelo que o reforço do diálogo com os pais e a intensificação de contactos entre ambas as partes no sentido do acompanhamento dos seus educandos no dia-a-dia da escola e da sua colaboração num eventual reforço no desenvolvimento de atividades que possam ser realizadas por estes no domicílio, enquadram-se nesta lógica estratégica de estreita cooperação e convergência entre professores e pais no apoio, acompanhamento e regulação das atividades escolares dos alunos.

Mas há também outras perspetivas que, embora reconhecendo a importância da relação escola-família nas aprendizagens dos alunos e, ainda mais neste contexto de pandemia, a sua imprescindibilidade na minimização dos impactos nocivos nas aprendizagens, destacam a existência de constrangimentos limitadores destas opções face às enormes desigualdades sociais e culturais dos alunos, fragilizando muitas das ações bem intencionadas pelo facto de as mesmas poderem agravar essas diferentes oportunidades entre os alunos e, em última análise, contribuir para ampliar ainda mais as desigualdades educativas e a falta de equidade do processo escolar.

— O feedback dos pais é importante e é preciso tentar aferir com mais frequência quais as preocupações dos E.E. relativamente ao processo de aprendizagem dos filhos. O maior problema é que em alguns locais a baixa escolarização dos pais e também o pouco interesse pela escola dificulta esse diálogo.

— O reforço dos laços escola-família é essencial para atenuar alguns dos impactos mais negativos, em

termos educativos, da pandemia. Esse reforço verificou-se desde o início da pandemia, pois, em alguns casos, a falta de autonomia e de literacia digital dos alunos, impediram-nos de realizar os trabalhos escolares de forma autónoma. Na verdade, apenas nos casos de alguns alunos da turma os pais podem assumir o papel de ‘explicadores’ dos seus próprios filhos e solicitar a ajuda dos professores para que pudessem desempenhar corretamente esta (nova) função.

— Infelizmente muitas das nossas famílias, em pleno século XXI, ainda não usufruem das condições básicas tão enunciadas quando se fala de direitos universais ... acesso à internet. Para muitos há um risco real de abandono não no sentido de abandono escolar. Esse aspeto é transversal a todos os grupos sociais, embora para alguns seja mais evidente pelas carências de toda a espécie que vivem no seio familiar e no grupo a que pertencem.

Na tentativa de mitigar a questão, e uma vez que neste contexto não há experiências anteriores adquiridas que orientem localmente as respostas ao problema, sugerem que se proporcionem nas escolas estruturas de resposta para que no seu seio possam, na base de compromissos comuns, coordenar e unir esforços, já que as dinâmicas de ensino e aprendizagem requerem o trabalho de muitos e não iniciativas individuais desarticuladas.

³/₄ O contacto e acompanhamento dos professores e outros elementos das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva de todos os alunos especialmente daqueles que estavam em maior situação de risco, por terem um fraco apoio familiar ou mais dificuldades em participar nas aulas síncronas e assíncronas, revelou-se muito eficaz.

iv. Impactos percebidos da pandemia: confinamento e riscos para os alunos

A inevitabilidade de recorrer aos meios tecnológicos e a valorização do papel da família como agente colaborativo e facilitador das aprendizagens foram apontados como impactos significativos nos modos de equacionar as respostas educativas para os alunos neste contexto escolar pandémico.

— Um dos impactos da pandemia foi o facto de olharmos para a família como elementos ativos do processo de aprendizagem dos seus educandos. (...) Esta alteração não é sentida só na visão, mas também nas práticas, pois emergiu uma necessidade: dotar os alunos de saberes e ferramentas para as aprendizagens.

— As aulas expositivas e ministradas há décadas

deixaram de fazer sentido e de serem possíveis. (...) houve uma consciencialização de que esta não seria a metodologia eficaz neste contexto e muito menos para o futuro da educação.

Por outro lado, a ideia de um hipotético ‘pânico moral’ dos docentes pelo facto de os alunos poderem ter um maior domínio do digital face ao adulto tendo como consequências o menor uso destes recursos tecnológicos pelos docentes (Cohen, 2002), parece não se verificar, pelo menos o grupo de professores entrevistados não faz qualquer referência a tal cenário.

— Utilizo agora muito mais estratégias que promovam a descoberta do conhecimento através de documentação variada e fugindo mais à sequência mais ou menos literal do manual. Os alunos que têm possibilidade têm trazido o seu portátil para a sala, o que permite aulas mais dinâmicas e em que são os próprios a questionar sobre as temáticas em vez de esperarem pelas respostas de uma aula meramente expositiva.

— Agora é muito mais fácil e são eles (os alunos), muitas vezes, a proporem estratégias diferentes para abordarmos os temas programáticos. (...) facilmente se adaptam a novos contextos de ensino-aprendizagem (...) mas, apesar da facilidade que revelam no uso das novas tecnologias, demonstram poucas competências digitais.

As narrativas sugerem que as situações de confinamento têm associados vários riscos, de variadas intensidades, para os alunos. Desde logo, pelos prejuízos na dimensão pessoal, de socialização e convivialidade presencial entre pares, nas rotinas escolares e ritmo diário, no esvaziamento de oportunidades de contacto e interajuda, nas diferenciações das condições dos espaços de aprendizagem casa *versus* escola. São ainda receadas perturbações ao nível do bem-estar dos alunos pela ausência de interações presenciais podendo pôr em risco o seu crescimento equilibrado e saudável.

— Para os alunos que revelam mais dificuldades de socialização, o confinamento pode levá-los a um isolamento maior, conduzindo a perturbações do seu bem-estar. A ausência de interações presenciais leva a que os alunos se refugiem, de forma excessiva, nos jogos online ou nas redes sociais, impedindo um crescimento equilibrado e saudável. O confinamento significou, para muitos alunos, a ausência de exercício físico, o que afetou o seu bem-estar físico e psicológico, resultando num aumento de casos de obesidade juvenil.

— O principal risco, para estes alunos é que fiquem à margem de todo o processo educativo, não acompanhando a necessária e gradual progressão da turma, por falta de acompanhamento dos encarregados de educação, ou por falta de meios técnicos.

Para além destes aspetos, os professores entrevistados sublinham também riscos de agravamento das desigualdades educativas e a maior exposição dos alunos de contextos sociais mais vulneráveis a situações escolares de elevado risco de desmotivação e maior fracasso nas aprendizagens.

— A escola tem sido para muitas crianças o único local de sociabilização real, uma vez que pelo contexto de organização laboral das famílias, pouco ou nenhum tempo de qualidade têm para dedicar às suas crianças. A necessidade sentida de salvar refeições, equipamentos, apoio domiciliário para algumas crianças, veio pôr a nu situações graves de carência que pareciam estar mascaradas e que com o confinamento mostraram-se visíveis.

— Para os alunos com perfis específicos de dificuldades de aprendizagem e pouco apoio por parte das famílias, a inexistência de ensino presencial teve fortes impactos negativos na sua motivação para as aprendizagens.

As narrativas expõem de forma bastante clara as vulnerabilidades sociais que muitos dos alunos enfrentam, e que, em muitos casos, se agravaram ainda mais com a pandemia. De novo, nos parece oportuno convocar Figueiredo (2020), quando considera que a “transição para o ensino remoto não pode ser a reprodução por videoconferência do modelo presencial, com os defeitos que lhe são próprios, agora acentuados pelo recurso improvisado às tecnologias. Quanto aos alunos mais desfavorecidos, foi claro que ficaram ainda pior. Alguns deles, três meses volvidos sobre o início do processo, ainda nem tinham aparecido.” (p. 2)

Não há, todavia, a este propósito, uma posição totalmente consensual da parte dos professores entrevistados, como se depreende das declarações seguintes:

— (...) pela minha experiência, tanto de docente como de encarregada de educação de uma criança de 10 anos, surpreendentemente não existe risco negativo para os alunos confinados. (...) os alunos vêm-se obrigados a desenvencilharem-se, procurarem ler os emails dos professores, estarem atentos a mensagens, datas de submissão de trabalhos, a estudarem tanto

com livros, como aprenderem desde tenra idade a manusear aparelhos eletrónicos para fins educativos, fazendo pesquisas, e a trabalhar com determinados programas e aplicações. É uma aprendizagem diferente, distante, menos calorosa, mas com a devida competência dos professores, acredito ser uma aprendizagem e igualmente uma boa aprendizagem, numa perspetiva nunca dantes vista. Até porque existe uma maior supervisão parental e isso só traz benefícios à aprendizagem.

v. Consciencialização dos jovens para a importância da escola

Tende a existir um sentimento geral da parte dos professores entrevistados que os alunos valorizam muito o estar na escola e o estarem com os amigos, e a considerarem isso essencial na formação e no desenvolvimento físico e emocional equilibrado das novas gerações. Poder estar em interação social com os seus pares e crescer no dia a dia acompanhado daqueles que são a sua referência escolar mais próxima corresponde a uma necessidade natural do próprio ser humano. Na perspetiva dos professores, a escola ganhou na consciência dos alunos uma importância nas suas vidas que antes da pandemia não parecia tão salientada e reconhecida, não apenas como espaço de diversão, de convivialidade, de socialização, mas também como centro de aprendizagem e de afirmação pessoal na sociedade.

— Penso que as situações de isolamento foram as que mais contribuíram para essa consciencialização. O facto de não poderem manter (presencialmente) a rotina social pesou um pouco nesse âmbito. Contudo, a privação no seu processo de aprendizagem gerou alguma preocupação nos jovens que, perante este cenário, viram o seu percurso escolar comprometido de certa forma.

— Julgo que a pandemia nos alertou para muitas questões que normalmente nos passavam, um pouco, ao lado. Os jovens têm agora a noção de que nada é absolutamente certo e que tudo muda de um momento para o outro. O que muitas vezes acabavam por desvalorizar, momentos de aprendizagens e partilhas, fazem, hoje, muita falta nas suas vidas. O isolamento e a impossibilidade de vivenciar a escola como antigamente faziam, trouxe à consciência dos jovens a noção da importância da escola nas suas vidas.

— A pandemia trouxe uma maior consciencialização dos alunos para a importância da escola e das aprendizagens. Só com a pandemia os jovens, que se

consideravam, por exemplo, detentores da sabedoria tecnológica, tomaram consciência dos défices de conhecimento a todos os níveis.

— Muitos alunos chegaram este ano mais motivados pois finalmente estavam na escola. Referiram também que no início do confinamento tinha sido “fixe” mas depois da segunda semana tinham saudades dos amigos... e até dos professores.

— A pandemia ajudou os jovens a compreender a importância da responsabilidade das ações de cada indivíduo, neste caso, para a garantia da saúde pública. A valorização da escola, em regime presencial, foi um outro aspeto evidenciado pelos alunos, uma vez que a interação social em idade escolar é um fator que contribui para um desenvolvimento físico e emocional equilibrado.

Nota conclusiva

Em jeito de conclusão e encerramento recorro a uma breve história, real, de alunos e professores, de famílias, de uma escola, de uma comunidade:

«A turma do 1ºB AS viveu a sua primeira experiência ‘Zoom’ no final do mês de novembro/início de dezembro. Com a colaboração das famílias os alunos conseguiram assistir às aulas da RTP “Estudo em casa”, tendo participado numa sessão diária via Zoom, pelas 11 horas. A partir das 14 horas decorria o trabalho autónomo, durante o qual desenvolviam um conjunto limitado de tarefas, as quais, procurando manter o ritmo de trabalho e de aprendizagem, procuravam igualmente contribuir para o desenvolvimento de uma saudável relação de confiança entre o aluno, a sua família e a escola.

Introduzimos a letra “t”, tivemos aulas de Inglês (com a professora ON), aulas de Música (com a professora FS) e a “história do dia” (com a professora OG); desenvolvemos uma experiência sobre o paladar em família (com registo vídeo e partilha via WhatsApp); propusemos danças tradicionais (enviadas pela professora SA e pelo RM) e nasceu o irmão da M, o B! Os alunos conseguiram participar nas sessões Zoom realizadas e, diariamente, todos conseguiram dar resposta às tarefas propostas através da plataforma GoogleClassroom. Considerando as limitações inerentes ao processo de ensino à distância, registamos com agrado que os alunos desenvolveram as suas aprendizagens a nível da leitura, graças ao acompanhamento dos encarregados de educação e do trabalho em parceria desenvolvido entre a escola e a família (...).»

(AM e OG, 1ºB AS - Uma turma em Zoommm!, 2020).

Esta história corrobora e sintetiza, no essencial, o que os professores nos narraram a propósito das suas vivências e práticas escolares com os alunos em tempo de pandemia Covid-19. Fica-nos a ideia da ‘educação da criança’ como um bem-comum, que agrega vontades e move montanhas na concretização desse valor e bem maior de cada comunidade.

A expressão é esta, propositada, querendo com ela (comunidade) significar pessoas em interação que partilham necessidades e que se juntam e mobilizam na procura de soluções para os problemas que os afetam na base de compromissos comuns. Destacamos, por isso, a vertente dinâmica, adaptativa e até antecipatória da escola e, sobretudo, a capacidade dos

professores se auto-organizarem para responderem aos desafios curriculares, pedagógicos, organizativos desta organização complexa que se tece nas interações e interdependências das relações entre as pessoas que a habitam e onde, em última análise, o poder e o controlo por estarem distribuídos, a inovação emerge da sua capacidade de auto-organização e coevolução (Silva, 2019).

O contexto pandémico introduziu novas urgências e desafios, mas também desconstruiu alguns mitos.

Um desses mitos é que o facto de os alunos viverem rodeados de tecnologia desde o início da sua vida não significa necessariamente que tenham desenvolvidas as competências de literacia digital. Não é por demonstrarem o domínio de plataformas e ferramentas digitais como redes sociais, motores de busca, chats, que não deixam de revelar imensas lacunas na utilização de ferramentas operativas e de processos digitais mais elaborados. A imponderada aceitação da superioridade do domínio do digital pelos mais jovens e que tem tido como consequência uma maior retração dos docentes no uso destes materiais e ferramentas não parece, por isso, fazer sentido. (Verdasca, et al., 2020a).

Mas sobretudo novas urgências, com novos desafios, fazendo emergir outras visões e lógicas de ação, algumas das quais consideramos relevante aqui sublinhar, nomeadamente: i) a escola e a comunidade escolar como um todo; ii) as abordagens curriculares abertas e enriquecidas suportadas em conteúdo-tecnologia-pedagogia; iii) a maturidade digital das escolas. A escola e a comunidade escolar como um todo, numa visão e ação integradas da escola, da comunidade e do território, colocando a criança no centro do processo de aprendizagem - uma aprendizagem para o bem-estar (Kickbusch, 2012; Verdasca, et al., 2020b) - e implicando e responsabilizando as famílias e outros atores com impacto educativo na comunidade na vida das escolas; abordagens curriculares suportadas em conteúdo-tecnologia-pedagogia, requerendo uma lógica de formação em competências digitais contextualizadas, não propriamente em software geral, mas em ferramentas que explorem a centralidade do currículo de modo a tirar partido da sua utilização em sala de aula, seja ela presencial, à distância ou combinada (mista). Na verdade, não basta dispor de computadores ou de outros meios tecnológicos digitais, é preciso 'enchê-los com conteúdo curricular'; a maturidade digital das escolas e dos professores (Lagarto, 2013), significando a apropriação de determinadas ferramentas digitais,

mas também a capacidade de construir e utilizar um diversificado e sólido repositório de materiais digitais e de o naturalizar como uma comunidade reflexiva de práticas.

Referências bibliográficas

- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: UTL-ISCS.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Carneiro, R. (2017). A dinâmica de evolução dos sistemas educativos – um ensaio de interpretação institucional: um ensaio de interpretação institucional. *Povos e Culturas*, nº 20, pp. 23-63.
- Figueiredo, A. (2020). Os Equívocos da Educação à Distância. *Sinal Aberto*. Edição de 20 de junho.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting For In Your School*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa – um processo de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lagarto, J. (2013). *Inovação, TIC e Sala de Aula*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, N. (2019). *Liderar Organizações Complexas: o caso das Escolas*. Lisboa: Chiado Books
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma concepção da gestão da inovação. In M. Thurler & P. Perrenoud, *A Escola e a Mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar.
- Verdasca, J. (2019). A formação contínua como recurso inovador na produção e disseminação de conhecimento. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, nº 4.
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateira, J., Procópio, M. e Magro, T. (2020a). *Melhorar Aprendizagens em Matemática pelo uso Intencional de Recursos Digitais: o Hypatiamat como intervenção preventiva na CIM do Ave*. Lisboa: Ministério da Educação | PNPSE-DGE.
- Verdasca, J., Ramos, J., Candeias, A., Cristóvão, A., Monginho, R. e Calisto, I. (2020b). *Promoção de Mudanças na Aprendizagem: O caso das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI*. Évora: CIEP-UÉvora.

COMMUNICATION
AND THE GLOBAL
PANDEMIC:
SUSTAINING
CONTINUITY,
RHYTHM, AND
BALANCE

David T. Hansen

Teachers College, Columbia University, Nova York, NY, EUA

Resumo:

Neste artigo, David Hansen aborda as implicações existenciais e espirituais da realização do trabalho educacional na modalidade online em resultado da pandemia global. Ele ilumina estas implicações examinando o papel dinâmico da continuidade, do ritmo e do equilíbrio na condução de uma vida. Estas características que dão corpo à experiência humana foram interrompidas ao serem forçadas a terem lugar num mundo virtual. No entanto, Hansen baseia-se na filosofia de vida democrática de John Dewey para demonstrar como as pessoas podem responder habilmente às condições atuais, por meio de uma revalorização do próprio significado de "comunicação".

Palavras-chave:

Comunicação. Continuidade. Ritmo. Equilíbrio. Filosofia da Educação. Pandemia.

Abstract:

In this article, David Hansen addresses the existential and spiritual costs of having to undertake educational work online as a result of the global pandemic. He illuminates these costs by examining the dynamic role of continuity, rhythm, and balance in leading a life. These embodied features of human experience have been disrupted by being forced into a virtual world. However, Hansen draws upon John Dewey's philosophy of democratic life to show how people can respond artfully to current conditions, through a heightened appreciation of the very meaning of 'communication'.

Keywords:

Communication. Continuity. Rhythm. Balance. Philosophy of education. Pandemic.

David T. Hansen is the Weinberg Professor in the Historical and Philosophical Foundations of Education at Teachers College, Columbia University, where he also directs the Program in Philosophy and Education. Hansen has written widely on education in books such as *Exploring the Moral Heart of Teaching* (2001, Teachers College Press), *The Teacher and the World* (2011, Routledge), and *Reimagining the Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching* (forthcoming, Teachers College Press).

Introduction

Observers everywhere seem to agree that the effects on education of the current global pandemic will be felt for a long time. A generation of students – children, youth, and adults – have had their educational journeys disrupted, sometime severely, in ways that will be difficult if not impossible to rectify, at least in a holistic sense. At the same time, a generation of teachers in schools and universities have had their lives thrown off course. For nine months, and counting, they have faced intense pressure to find creative ways to sustain their pedagogy in the midst of a massive movement to online platforms. Moreover, educators and students, along with their families and communities, have had to redistribute their focus and energies away from education in an entirely unanticipated manner. They have been forced to address life-threatening health issues, unemployment and other forms of economic precarity, and the psychological and spiritual costs of confinement to homes and apartments (and many people continue to lack secure housing). All of this comes on top of challenging political and environmental concerns, such as the rise of autocratic regimes in our time and the intensity of global warming. The term ‘pandemic’ transforms to encompass an extraordinary array of simultaneous, challenging circumstances.

Under such conditions, countless people have attested to how difficult it has been to retain their human bearings: that is, their sense of perspective, of value, of purpose, and of hope. This loss of bearing can be characterized, in a broad sense, as a breakdown of continuity, balance, and rhythm in life. In this article, I want to examine these terms in order to capture the existential situation so many persons feel themselves in today. At the same time, I hope to show how the meaning of the terms points to a path of recovery and reconstitution, even as material realities continue to press down on people.

Drawing upon John Dewey’s Naturalistic Vision of Life

The philosopher John Dewey devotes considerable attention to the three terms. I will draw especially upon his *Democracy and Education*, *Experience and Nature*, and *Art as Experience*.

Continuity is the carrying over of the lessons and insights from one experience to another. It denotes an awareness on the part of persons of where they are and of what is happening, fueled by memory of previous events and how they responded to them. This mindfulness includes consciousness of their resources and, again, of the pertinent range of their past experiences. Instead of approaching life as a disjointed, unrelated set of activities and moments, the spirit of continuity helps people see that life, like breathing, is indeed continuous. It is our perceptions, our expectations, our concerns and worries, and our sensibilities – *not events themselves* – that break the world apart into separate, supposedly unrelated compartments.

However, life is not homogenous, and continuity does not imply sameness across time and space. Experiences, events, and meanings really do differ, and sometimes radically so. People cannot enact the same degrees of agency across the situations of life. In some, what they say and do makes a direct difference. In others, their influence may be minimal or non-existent. Furthermore, surprise and the unanticipated seem to be a part of each day, in matters large and small. In addition, human beings are vulnerable and fallible, and the world does not wait upon them. To be sure, people are not vulnerable in the same way or to the same degree. Economic and political inequality, with its accompanying insecurity, throws some people and communities into far greater danger of harm than others.

Fallibility is an unavoidable feature of being human, as contrasted with being a machine. Education has long been recognized as a way to lessen both ignorance and the damage and willfulness it can produce. As Socrates, Confucius, the composers of the South Asian Upanishads, and other educational pioneers showed,

the awareness of one's fallibility is itself a mark of education, not to mention a profound spur to a more ethical and humane form of community. Education, here, encompasses not just what transpires in institutions set aside for that purpose, but what people learn across all the domains of life.

Dewey's focus on the spirit of continuity as an outcome of a good education does not downplay these heterogeneous features of life. On the contrary, continuity necessarily fuses with a sense of rhythm and balance. Rhythm appears most organically in activities where a person is 'at home'. When truly immersed in their endeavors, parents, teachers, artists, plumbers, taxi drivers, and others enjoy the natural rhythm of 'putting in' and 'responding'. They experience the rhythmic back and forth, the give and take, in holding the child (parent), dialoguing with the student (teacher), sculpting the vase (artist), replacing pipes (plumber), and dealing with traffic (taxi driver). Dewey often refers to the rhythm of experience itself: the person tries something out, and undergoes the consequences. Life, as he comprehends it, can be understood as an ongoing experiment with the world to find out what it is like (Dewey, 1985, pp. 146, 147). Significantly, through education persons can learn to anticipate possible consequences and to vary their activity accordingly. They learn to learn, including from difficult or unpleasant situations. Here, rhythm points to the capacity to respond as nimbly as possible to circumstances, to move with them but also to retain one's wits and intervene in their course to the full extent that their resources permit. These resources encompass all that they have learned across the fields of life, as well as whatever material support is at hand that might be applicable.

Rhythm merges with a sense of balance. Some events and situations can generate doubt, confusion, uncertainty, worry, and fear. Others trigger joy, delight, inspiration, and gratitude. Education can help persons retain a sense of balance through these vicissitudes of being human in the social and natural world. Education can help persons learn to walk the unsteady beam, or tightrope, they may sometimes feel under their feet: not to fall into despair or nihilism, and not to hide inside a sentimental, rose-colored outlook. Moreover, the sense of balance links back to continuity, as the person learns to see the effects of their participation across the diverse range of their activities with family, friends, colleagues, and communities. In this light, the sense of balance has an integrative function. It helps the person hold together, rather than be ruptured by, their diverse experiences, however unlike emotionally and spiritually they may at first glance be.

The Necessity of Response – But not of Reaction

Continuity, rhythm, and balance can be seen as ongoing aspects, or constituents, in leading a life day by day. Dewey constantly argued that education is not a preparation for such a life, but is life itself. Put another way, he contended that life can itself be continuously educative. Here, lifelong education does not denote what it so often seems to mean today, namely, the acquisition of credentials in order to get ahead. Rather, the educational ideal is to build or cultivate one's life as a continuity. This orientation implies that the person learns not to react to events and their surroundings, but to respond. The difference between a response and a reaction is central to grasping the impact of education on a person. A reaction to something is often, quite literally, thoughtless and disjointed. It can be the expression of unexamined habit and disposition. As such, a reaction to a problem can become part of the problem itself. But a response – or, put another way, to be *responsive* to life experience – engages thought, promotes intellectual agility, and develops the habit of drawing on past experiences to address present encounters (for discussion, see Hansen, 2007). The person who engages life educationally learns to respond, not to react. As such, they can move with balance and rhythm, rather than being thrown from one state of mind to another, and rather than losing control of their focus and their sense of purpose. I think here of the dramatic closing sentence of Dewey's magnum opus on education, *Democracy and Education*, where he writes: "Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest" (1985, p. 370). Note how he focuses on the human being learning to learn from *all* the contacts in life, not just some – not just those with which persons are familiar or comfortable, but also those contacts that are difficult and challenging. Dewey characterizes this commitment, or "interest," as moral because it constitutes the person's fundamental relation with other people and the world. Consider the effects of the shift of so much formal educational work to online platforms under conditions of the current pandemic. Since last March, 2020, my colleagues and I have had to do all

our teaching, and conduct all our meetings with one another and our students, online. Time and again, teachers in schools in my place of residence, New York City, have had to do so as well. It seems to me we can rightly say that this situation has disrupted continuity, balance, and rhythm for teachers and students alike. Many of the pedagogical habits that educators have developed through years and years of face-to-face interaction in educational settings do not work anymore, because these habits literally cannot function if educators are not physically together with students. In this situation, their habits have no 'room' to be expressed. And because human beings cannot develop new habits overnight, this pandemic period has triggered tremendous anxiety as a consequence of the suppression, or the lack of expression, of important structures of habit built into the human fabric, of teachers and of everyone. These structures reside deep in the core of human beings, as a result of the nonstop social life in which they were raised as children and which were in operation right up to the point of the pandemic. Like numerous scholars across philosophy, psychology, anthropology, and other fields, Dewey showed that humans are *embodied, holistic beings*. He rejected dualistic theories that separate mind from body, reason from emotion, logic from feeling, and so much more. People are permeable, or porous, creatures constantly being influenced by the environments in which they move, even as they influence those environments themselves, however modestly or microscopically in given situations. It is not possible to determine 'here the person stops, and the environment begins', or vice versa. The existential challenge of the moment is that under conditions of having to work almost exclusively online, teachers and students are forced, in effect, into *disembodiment*. They are forced into the very dualisms or separations that Dewey and others perceive as highly problematic for holistic well-being. Teachers cannot 'read the room' - they cannot take note of important student gestures, exchanges, mutual responses, and much more - because there is no *room* to read, only a screen before their eyes. Thus, we see many reports of 'Zoom Fatigue' (a new concept coined for our era), which captures the strain people experience when they try to make up for what is absent - that is, to make up for all that they used to take for granted and had learned through their face-to-face lives. People concentrate as hard as possible on those faces on the screen. They try as hard as possible, through this *limited* presence, to make up for absence, which for educators has to do with all those spontaneous gatherings before and after

class, all those spontaneous meetings in the library and other places on campus or in school, where students and teachers *live* so much of what it means *to be* a student and a teacher (cf. Agamben, 2020). On top of all of this are the many reports of teachers, at all levels of the system, who are worrying about their students. Without the familiar moments of spontaneity and contact so characteristic of normal life in educational settings, there is a constant feeling many teachers have of concern. Just as the expression of many of their habits is blocked by not being physically present with students, and with one another, so their emotions have no clear outlet either. And the life of any dedicated teacher is a deeply emotional life, not necessarily on the surface, so to speak, but as embodied in their sense of care and commitment. As Director of the Program in Philosophy and Education at my institution, I have still not met *in person* the new students who began this past September, 2020. I lack a suitable way to describe the deep sense of missing something fundamental, amounting to a form of sadness, that I feel about this strange situation. The questions force themselves to the front: What might be done to restore continuity, balance, and rhythm? How can people re-integrate their wholeness as human beings? How might they re-integrate, or re-balance, their interactions and collaborations with other persons? To recall that closing line from Dewey's *Democracy and Education*, how can people learn from the challenging and difficult 'contacts' that comprise our current pandemic moment?

Reimagining Communication as a Response

Philosophy's role in human affairs comes into play as a response to the questions that close the previous session. I think especially of Dewey's philosophy of language and of communication. In his book, *Experience and Nature*, which I mentioned a moment ago, he writes: "Of all the affairs in nature, communication is the most wonderful" (1988, p. 132). Dewey means communication is a source of wonder, in that it is through communication that people live not in a world of mere events but rather live in a *meaningful world*, that is, a world where events have meaning rather than being no different than rocks rolling down a hill, or sand stirring in water. Events acquire this meaning through communication. They do not 'speak' for themselves. At the same time, Dewey considers communication wonderful because it is precisely through communication that human beings are rescued from isolation and solitariness. Communication literally lifts human beings to a new existential platform where they can share in a communion of meanings.

This platform is dynamic, though from time to time - like in the current pandemic era - people have to work to retain its dynamism. I am thinking of Dewey's argument that social life, as contrasted with mere brute existence, exists in, by, and through communication. Consider his perspective as expressed here:

Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication is to have an enlarged and changed experience. One shares in what another has thought and felt and in so far, meagerly or amply, has his own attitude modified. Nor is the one who communicates left unaffected. Try the experiment of communicating, with fullness and accuracy, some experience to another, especially if it be somewhat complicated, and you will find your own attitude toward your experience changing; otherwise, you resort to expletives and ejaculations. The experience has to be formulated in order to be communicated. To formulate requires getting outside of it, seeing it as another would see it, considering what points of contact it has with

the life of another so that it may be got into such form that he can appreciate its meaning. Except in dealing with commonplaces and catch phrases one has to assimilate, imaginatively, something of another's experience in order to tell him intelligently of one's own experience. All communication is like art. (1985, pp. 8-9)

In genuine communication, which is more than merely an exchange of information or of facts, participants are always undergoing personal transformation, however subtle or microscopic in a given case. People have to be artful in their communications with one another. They have to be creative - even if they are quite unaware of being so - in order to truly express their thought or their feeling to others, and in order to really listen to and grasp what another is saying to them. "All communication is like art."

This dynamic view of communication does not dissolve the very real constraints of communication when forced to go online. The elements of disembodiment that I mentioned are a genuine cost that I believe educators have to suffer until this pandemic finally ends, when their online activity as educators becomes one element of their lives rather than THE dominating element. Nonetheless, I think Dewey's rich conception of the nature of communication, and of how it articulates with the generation of a world of meaning and of purpose for humans, sheds light on how to *respond* rather than to *react* to the current pandemic environment. Again, to respond is different from a mere reaction. A response is what it means, to recall the other terms from Dewey, to learn from all the contacts of life including those that are most pressing. To learn something is to be able to say something. To have experienced life under the pandemic, and above all to *learn* from this experience, means, in part, to give it a name, to describe it. By naming the existential difficulties of this life, its disembodiment and the other aspects touched on here, people can begin to see it differently. They can begin to give it a *different meaning*. It becomes a call to action - it beckons a response (not a reaction). As mentioned, we cannot eliminate the disembodied dimensions. But the suffering they cause can be transformed if people remember that communication is also bound up with democracy.

Here, I have in mind Dewey's conception of democracy as more than a system of government, but as a way of life. To be sure, democracy requires institutions that can support justice and equity, and Dewey fully acknowledges that reality. However, in many of his writings, including his famous essay entitled "Creative Democracy: The Task Before Us" (1991), Dewey underscores that democracy at its core

actually lives in and through communication. It lives, or *comes to life*, in the most open, mutually respectful, honest, and informed communication of which humans are capable. Democracy describes the quality of communicative life, not just a set of institutions, crucial as they are. Democracy invites persons to broaden their consciousness of the contours, the reach, and the impact of communication.

In practical terms, people's current lives online can be reimagined as continuing the task of promoting democracy: precisely through using media as imaginatively as possible and in a conscious, deliberate manner, where people are mindful of both the intended and unintended consequences of their communications, of both their direct and indirect effects. The flip side of disembodiment, as a disempowering condition, is the added range of contacts online communication can facilitate. If these are conducted with a consciousness of the democratic meaning in genuine communication, the current existential constraints may feel a bit less debilitating.

As everyone knows, today's modes of communication have created platforms for attacking the conditions for democracy. Numerous online movements are undermining openness, respect, honesty and trust, and truthfulness about reality. If democracy *lives in communication*, it is *harmed in miscommunication*, which is often rooted in misology – a hatred of reasoned deliberation, discourse, and inquiry – and misanthropy – a hatred of other human beings seen as alien or foreign. Institutions are indispensable to withstand such attacks and to support democracy as a way of life. These institutions include a judicial system, legislatures, free and fair elections, and the like. But such institutions themselves require democracy as a way of life. That is, there is a dynamic reciprocal relation at work here. Without good institutions, life on the ground can become chaotic and dispersive. But without democratic life on the ground, to which every person can contribute through the quality of their everyday communications, there can be no soil in which vibrant institutions can grow.

This life on the ground has been transferred, in broad respects, to life in the virtual online world. Nonetheless, a conscious remembrance that democracy lives through communication can remind us that while online contact may be a second-best way, with respect to the conception of the human being as an embodied creature, it is 100% more powerful than no way at all. I think here of what educators did – and could not do – during the world pandemic of 1918, when communication technology was vastly less instantaneous than today. How harrowing it must have been for so many teachers and students not to be able to communicate.

Final Note

This remembrance of what communication means, of how it literally creates a world of meaning in which people share communally as human beings, may help persons keep an eye on the 'After Time'. I use that term as a contrast to what my students began calling, months ago, the 'Before Time' when we were living face to face. In the After Time to the pandemic – which is coming – when people have reconstructed continuity, balance, and rhythm, I hope human lives take on a new intensity of appreciation, of gratitude, and of commitment to democracy and education as a dynamic unity. I hope persons can remember how their very being as human beings suffered by having been forced into a virtual world, so that they can resist the pressure, which is sure to come, to make being online the new educational 'normal'. They might then perceive why, in the After Time, it will be more important than ever to be face to face. Human beings can exist and function online, but they can only live when fully embodied.

References

- Agamben, G. (2020). Requiem for the Students. Available at: <https://medium.com/@ddean3000/requiem-for-the-students-giorgio-agamben-866670c11642>
- Dewey, J. (1985). Democracy and Education. In *The Middle Works of John Dewey 1899-1924*, Volume 9: 1916, ed. J. A. Boydston. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988). Experience and Nature. In *John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Volume 1: 1925*, ed. J. A. Boydston. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). Art as Experience. In *John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Volume 10: 1934*, ed. J. A. Boydston. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991). Creative Democracy – the Task Before Us. In *John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Volume 14: 1939-1941*, ed. J. A. Boydston, 224-230. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hansen, D. T. (2007). Introduction: Ideas, Action, and Ethical Vision in Education. In D.T. Hansen (Ed.), *Ethical Visions of Education: Philosophies in Practice*, 1-18. New York: Teachers College Press.

AS ESCOLAS FECHARAM, A EDUCAÇÃO NÃO FICOU SUSPENSA

João Costa

Secretário de Estado Adjunto e da Educação

Resumo:

Também na educação foi (e continua a ser) enorme o impacto da pandemia. De acordo com dados da UNESCO, mais de 1,5 mil milhões de crianças estiveram sem aulas, cerca de 90% dos estados tiveram as escolas com as portas fechadas. O vocabulário da educação passou a integrar, quase de um dia para o outro, novas palavras: álcool-gel, bolha, aula síncrona, regime misto, isolamento.

Palavras-chave:

Educação. Pandemia.

Abstract:

In education, the pandemic impact was (and continues to be) enormous, too. According to UNESCO data, more than 1.5 billion children were without classes, about 90% of States had schools with the doors closed. The vocabulary of education started to integrate, almost from one day to the next, new words: alcohol gel, bubble, synchronous class, mixed regime, isolation.

Keywords:

Education. Pandemic.

Escrevo este texto a pouco dias do Natal de 2020. Estamos, desde março, a gerir a pandemia e os seus múltiplos impactos, desde a saúde até alguns dos nossos direitos fundamentais. Sentimos o peso na vida de cada um de nós, na saudade do abraço, na dor dos que sucumbem perante a doença, no receio da normalização de tudo isto, nos terríveis impactos financeiros e económicos, na forma como nos relacionamos. Temos saudades de ver sorrisos sem ser na janela do computador. As prioridades no mundo alteraram-se subitamente e tivemos de encontrar respostas, em todos os setores, para problemas nunca antecipados e realidades absolutamente novas.

Também na educação foi (e continua a ser) enorme o impacto da pandemia. De acordo com dados da UNESCO, mais de 1,5 mil milhões de crianças estiveram sem aulas, cerca de 90% dos estados tiveram as escolas com as portas fechadas. O vocabulário da educação passou a integrar, quase de um dia para o outro, novas palavras: álcool-gel, bolha, aula síncrona, regime misto, isolamento.

Tivemos uma resposta de emergência, em que os profissionais da educação. Alteraram-se métodos, implementaram-se novas formas de avaliação, reconfiguraram-se apoios.

Questiona-se este livro sobre o pós-pandemia. 2020 ensinou-nos a não nos perdermos em grandes futurologias. Por isso, centrar-me-ei não tanto nas surpresas que ainda teremos, mas naquelas que me parecem ser consequências do momento que vivemos. Se recuarmos ao dia 1 de janeiro de 2020, sabemos que ninguém antecipava esta vida estranha em que estamos metidos. As escolas reabriram em setembro, depois de um encerramento inesperado, de uma adaptação rápida a formas diferentes de ensinar, mas também com o conhecimento adquirido que nos permite projetar o ano de forma diferente e perspetivar uma escola segura, saudável e de aprendizagens plenas.

Em março, quando as escolas foram encerradas, havia muito que não sabíamos: a duração do encerramento (recorde que foi reavaliado durante as férias da Páscoa), quando chegariam equipamentos de proteção individual para todos os cidadãos, as taxas de infeção grave em crianças e jovens, como ensinar em modelos remotos, os impactos do ensino remoto para muitos alunos. A própria opinião pública flutuou, consciente da incerteza. Em março e abril pediam-nos para fechar escolas. Em maio para não abrir, quando se abriu o ensino secundário parcialmente. Em junho para abriremos para os mais

novos. Uma oscilação natural, porque nesta crise, todos gerimos o desconhecido, a proteção individual e coletiva e o medo que está associado.

Já sabemos mais sobre todas estas dimensões. Já rotinámos procedimentos de higiene. O distanciamento já não nos é completamente estranho. O uso de máscara já não é novidade. Há máscaras acessíveis. Dominamos melhor plataformas e técnicas de ensino. A cibersegurança é maior. E já sabemos que pode ser necessário fechar, como sabemos que, para muitos, a distância não funciona.

Neste contexto, as escolas e o Ministério da Educação, durante o verão de 2020, não prepararam um ano letivo nos termos normais, mas um ano letivo com múltiplas formas de organização em função da evolução da pandemia. Apresento aqui exemplos das medidas adotadas durante este ano letivo.

1. **A preparação antecipada de vários regimes.**

Para que a pandemia não nos apanhe de surpresa, as escolas prepararam formas de funcionamento para a necessidade de encerramento parcial ou total. Sendo o ensino presencial a regra, como é normal em qualquer ano letivo, as escolas organizaram, com o apoio de roteiros disponibilizados pelo Ministério da Educação em julho, como funcionar em regimes mistos, em que os alunos têm parte das aulas presenciais e parte em trabalho autónomo, e em regime não presencial. Esta cenarização foi fundamental para que toda a escola possa fazer uma transição rápida e de qualidade em caso de necessidade. Esta transição entre regimes decorre sempre das orientações das autoridades de saúde, conforme o estabelecido entre as áreas governativas da educação e da saúde. Há setores particularmente afetados pelo ensino não presencial, como o ensino artístico e o ensino profissional. A antecipação permite que também sejam estudadas por cada escola, com antecedência, as formas de possibilitar a realização de componentes práticas em segurança

2. **A presencialidade como garantia de igualdade.**

No terceiro período do último ano letivo, o sistema educativo respondeu de forma urgente e rápida. O papel dos professores e das direções e lideranças intermédias foi fundamental para se continuar a garantir o direito à educação. Contudo, desigualdades que já marcavam o nosso sistema agravaram-se e, em alguns casos, de forma

muito grande. A dependência dos encarregados de educação tornou-se maior. A desigualdade de condições de estudo em casa – espaço individual, acesso a recursos informáticos – foi impeditiva de aprendizagens para muitos. A diminuição de sinalização de crianças às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens foi preocupante. Percebeu-se também que a aprendizagem dos mais novos, com muito menor autonomia, se fez com muito mais dificuldade. Por este motivo, identificaram-se grupos específicos a que não se devem aplicar o ensino misto e não presencial: alunos até ao segundo ciclo, alunos que beneficiam de terapia em contexto escolar, alunos em risco sinalizados pelas CPCJ, alunos com quem a escola não consegue manter contacto. Proteger estes grupos é travar o acelerador de desigualdades que esta pandemia trouxe.

3. **A escola como espaço seguro.**

As escolas prepararam-se para receber os alunos, mas a responsabilidade é de todos, incluindo das famílias. Num tempo em que a Cidadania é currículo, as escolas desenvolveram o que preconiza a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: o respeito por todos, o cuidado com a saúde, a responsabilidade individual como garante do bem-estar de toda a comunidade. As escolas têm gel e máscaras, percursos assinalados, cantinas adaptadas, organização para funcionamento em bolhas, mas isto não é suficiente. Alunos e encarregados de educação precisaram de cumprir a sua parte não tendo nem legitimando comportamentos e atitudes que põem em risco a saúde de todos. Com o compromisso de todos e em cooperação sadia e promotora de saúde, conseguimos chegar a dezembro com a evidência de que as escolas se constituíram como os lugares mais seguros do país.

4. **A recuperação e consolidação de aprendizagens.**

Sabemos que houve aprendizagens perdidas no final do ano letivo passado. Sabemos que, em muitos casos, houve um total afastamento do registo académico, menos leituras feitas, menos escrita. Ao longo deste ano e até dos próximos, é preciso recuperar e consolidar, identificando-se também aquelas áreas do currículo que são impeditivas de progressão. Por exemplo, é possível ler uma obra sem ter lido uma outra, mas é difícil aprender a ler com fluência se não tiver

descoberto a relação entre grafemas e fonemas. Neste sentido, o calendário escolar previu um tempo dedicado a um trabalho de identificação de dificuldades, de incidência sobre áreas que têm de ser desenvolvidas, para que todo o processo de consolidação e de aprendizagem se proceda com maior segurança ao longo de todo o ano. Conscientes de que este trabalho não é coerente com programas extensos, as escolas receberam orientação para um foco no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nas *Aprendizagens Essenciais*, sendo que estas já resultam de um trabalho desenvolvido no sentido de emagrecimento do currículo.

5. **Os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário.**

Conforme especialistas da área da Psicologia têm sinalizado, a pandemia trouxe também as consequências que o confinamento trouxe à saúde mental. Houve alunos que estiveram muito tempo fechados em ambientes de conflitualidade, de violência ou que simplesmente viram a sua ansiedade alterada devido ao isolamento. Há crianças e jovens que viram interrompidos abruptamente laços que estavam a criar com a instituição e com os colegas. Por isso, o Ministério da Educação desafiou as escolas a candidatarem planos conducentes ao recrutamento de técnicos especializados para a intervenção nestes domínios, assumindo-se, em coerência com o *Perfil dos Alunos* e com os princípios da Educação Inclusiva, que o bem-estar individual e comunitário é simultaneamente pré-requisito e objetivo da escola. As escolas responderam com mais de 600 planos de grande interesse, o que permite a afetação de 900 técnicos que incluem psicólogos sociais e educacionais, mediadores socioculturais, artistas residentes, assistentes sociais. Não se trata apenas de colocar recursos nas escolas, mas de fazê-lo com intencionalidade e com o compromisso de associar estes recursos à redução das desigualdades.

6. **O Apoio Tutorial Específico e o Mentorado.**

As desigualdades aprofundam dificuldades. Desde 2016, implementou-se o acompanhamento tutorial aos alunos, que visa o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, ajudando-os a organizar o estudo, a questionar a sua atitude face à escola, identificando as barreiras que os impedem de aceder ao currículo. O trabalho de

acompanhamento desta medida pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência revela uma melhoria no sucesso dos alunos envolvidos, bem como na sua assiduidade e comportamento. Sabendo que as dificuldades foram acrescidas, foi alargado o âmbito desta medida para todos os alunos com insucesso no ano letivo passado e também para os alunos do ensino secundário. Este reforço do apoio tutorial representa um forte investimento, na medida em que estas atividades com grupos de 10 alunos são desenvolvidas no horário letivo dos professores. A par desta medida, desenvolveu-se a partir deste ano um programa de mentorado, em que os alunos são convidados a fazer parte do apoio aos seus colegas. Esta medida parte do pressuposto de que, quando algum aluno tem alguma dificuldade acrescida, isso não é só problema dele, também é um problema do aluno com mais facilidade. Por isso, os alunos são convidados a ajudar os seus colegas, promovendo uma escola que não é um campeonato individual, mas sim um espaço de cooperação e colaboração.

7. **A Transição Digital na Educação.**

A pandemia acelerou a urgência da transição digital na educação, porque evidenciou as desigualdades entre os alunos com e sem computador, com e sem conectividade. O Programa do Governo já inscrevia este plano de transição digital, pelo que deve ser claro que as medidas em curso são independentes da pandemia. O plano prevê a formação de professores, a distribuição de equipamentos – priorizando os alunos mais carenciados – a utilização de recursos digitais. Pretende-se um triângulo infraestrutura – intencionalidade pedagógica – capacitação dos professores. Este trabalho já arrancou, com a distribuição dos primeiros equipamentos e kits de conectividade, potenciando uma escola mais assente no acesso a múltiplas fontes de conhecimento, a novas formas de colaboração entre alunos e professores, ao desenvolvimento de pensamento computacional e literacia de informação. Se algo esta pandemia confirma é que nada substitui a relação professor-aluno que se estabelece no contacto presencial. Mas essa relação pode ser complementada – nunca substituída – por outros recursos.

8. **A arte e a cultura na escola.**

Se não nos cuidamos, o contexto de pandemia pode tornar-se um momento de ditadura do vírus,

em que todos nos movemos apenas e só em função do que é imediatamente acessível e utilitário. Uma das maiores riquezas do sistema educativo é a possibilidade de alargar horizontes culturais, de abrir a mente a outras possibilidades e interpretações. A pandemia convida à criatividade e requer uma educação em que não nos limitamos a reproduzir o que funcionou noutros contextos. A arte assume este papel fundamental na educação que não pode ser desprezado, prejudicado ou confinado: trabalha as emoções, traz bem-estar, traz valor e capacidade de sonhar, traz esperança para além do vírus e desenvolve o pensamento criativo. Por este motivo, previmos que as atividades culturais se desenvolvam, através de um coordenação do Plano Nacional das Artes e em conjunto com os agentes culturais, um conjunto de iniciativas que permitem que a arte e a cultura não deixem de ir à escola e que a escola não se torne um espaço sem janelas abertas para a arte. Este é um trabalho específico, mas também outros programas como o Plano Nacional de Leitura têm vindo a produzir recursos que potenciam este enriquecimento cultural do currículo.

Ninguém tem dúvidas sobre a complexidade deste período que vivemos. Mas há certezas que temos. Não podemos privar as crianças da aprendizagem ou da proteção social que a escola confere, porque estudar é uma condição essencial para o crescimento saudável e para a preservação da democracia.

A pandemia trouxe as suas lições e forçou alterações no sistema educativo, para além das que já aqui listei. Há quatro aspetos que me parecem fundamentais como marcos para o planeamento do futuro da educação.

Nenhuma máquina substitui um professor.

Educar é um ato relacional. O cérebro vai à escola, mas também vão o corpo e as emoções. Os melhores algoritmos do mundo não substituem o olhar atento do professor ao aluno que está perdido ou o que se intui a partir da postura. O algoritmo não vê o brilho nos olhos do aluno que entende o que se lhe explica. Por isso, apesar de passarmos a dominar novas técnicas, desenganem-se os que pretendem um ensino em que a digitalização substitui a relação. O digital faz falta, mas como um instrumento de trabalho e de aprendizagem.

Só a escola presencial é elevador social – a diversidade é a norma.

A escola garante mobilidade social, porque é

transmissora de conhecimento – o principal instrumento para a tomada de decisão esclarecida – mas também porque garante aos que menos têm a atenção personalizada, a refeição que não existe em casa, a proteção quando está em risco, o afeto que falha noutros espaços. Se é verdade que a pandemia acelerou desigualdades, também é verdade que ainda estamos longe de conseguir desenhar currículo e procedimentos pedagógicos para que os que começam mais atrás não fiquem sempre no último lugar da corrida.

É preciso continuar a trabalhar a avaliação.

Com tanto trabalho desenvolvido, os principais debates públicos no início do confinamento foram sobre avaliação – na verdade sobre classificações. A nota final é do segundo período? A média é esta ou aquela? É justo avaliar os alunos em ensino a distância? Torna-se evidente que, em linha com o trabalho iniciado com a publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e com os referenciais para avaliação inscritos na legislação recente sobre currículo e educação inclusiva, é preciso diferenciar na avaliação para que esta seja justa, diversificar instrumentos de avaliação para que não se ache que se faz à distância o que se aplica em condições radicalmente diferentes no regime presencial. Torna-se urgente esclarecer mais uma vez que toda a avaliação é eminentemente formativa, caso contrário não cumpre a sua função. Em suma, entender que avaliar não é classificar.

O sentido de ser comunidade educativa.

Os papéis de cada um foram bastante alterados. Os pais estão mais conscientes do trabalho que os filhos fazem e são chamados a um apoio maior. Os professores estão mais expostos, porque ao invadirem a casa dos alunos têm também mais olhos postos na sua aula. Ser comunidade nunca foi tão importante. Já sabíamos que a qualificação académica dos pais é preditor do sucesso escolar. Mas não tem de ser assim. Citando o Professor Joaquim Azevedo: “a escola é democrática, mas não é justa” quando não garante sucesso a todos, porque tantas vezes o sucesso depende de uma família por trás. A pandemia abre-nos os olhos que entram pelas casas das famílias. Nada é novo, mas entende-se a dimensão ecossistémica da escola. Todos dependemos de todos e não é justo esperar que tudo caia em cima dos ombros de um só, seja do professor, do aluno, da família ou de quem mais estiver envolvido. Educar implica colaborar, o que se tornou evidente nas plataformas de colaboração online que se criaram.

Relação, visibilidade, diferenciação, colaboração. Já eram necessárias. O vírus tornou-as evidentes. Também tornou evidente a importância de uma investigação sobre a escola que é mais do que reflexão. Tem de ser prática e proximidade. Tem de sugerir o que fazer, em vez de constatar apenas o que poderia ser. A escola faz-se de prática, sustentada em teoria, mas vivida em métodos, recursos e instrumentos concretos, a aplicar nas aulas reais, com os alunos de carne e osso. Levaremos desta pandemia novas técnicas e meios. Mas só levaremos mudança se os velhos desafios da mobilidade social, da justiça educativa, da inclusão, tornados agora tão evidentes, forem definitivamente assumidos como a função principal da escola.

COVID-19, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O PAPEL DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL: SOBRE O SOBREVIVER E O CUIDADO MÚTUO

Juliana Pedreschi Rodrigues

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo

Valéria Aroeira Garcia

Secretaria de Educação da Prefeitura de Campinas. Programa Mudança Social e Participação Política da EACH-USP

Talita Alessandra Tristão

Doutoranda em educação na Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

Resumo:

O presente ensaio discute o impacto da Covid-19 no Brasil que resultou no isolamento social, no prudente fechamento das escolas e, em especial, traz reflexões sobre o papel da escola e dos educadores e educadoras sociais nesse contexto de fragilidade global. Nesse sentido, buscou-se dar luz aos principais problemas enfrentados por crianças e adolescentes das classes populares brasileiras e suas famílias que, em razão da pandemia, viram-se diante do agravamento da vulnerabilidade social, do crescimento da pobreza, da fome e da violência em suas múltiplas faces. Por meio de pesquisa bibliográfica e do levantamento de artigos da mídia impressa e online, se propõe uma discussão que prioriza o cuidado mútuo e a construção de redes de solidariedade como forma de manutenção da vida, tendo como ponto de partida a ocorrência da comemoração dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente em julho deste ano.

Palavras-chave:

Estatuto da Criança e do Adolescente. Isolamento social. Educação Social. Cuidado mútuo.

Abstract:

This essay discusses the impact of Covid-19 in Brazil that resulted in social isolation, the prudent closure of schools and, in particular, brings reflections on the role of schools and social educators in this context of global fragility. In this sense, we sought to shed light on the main problems faced by children, adolescents of the Brazilian lower classes and their families who, due to the pandemic, were faced with the worsening of social vulnerability, the growth of poverty, hunger and violence in its multiple faces. Through bibliographic research and survey of articles from the printed and online media, a discussion is proposed that prioritizes mutual care and the construction of solidarity networks as a way of maintaining life, taking as its starting point the occurrence of the celebration of 30 years of the Child and Adolescent Statute last July.

Keywords:

Child and Adolescent Statute. Social isolation. Social Education. Mutual care.

Primeiras palavras

Nesse momento pelo qual estamos passando, com a emergência da Covid-19 e o consequente e necessário isolamento social, buscamos destacar o caráter social da escola, a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a importância do cuidar de si e do outro, e o papel das educadoras e educadores sociais nesse contexto.

A situação imposta pela pandemia nos chama para a proposição uma educação para a vida e para a garantia da saúde do maior número de pessoas possível. Vale lembrar que até o início do mês de novembro de 2020 foram contabilizados no Brasil, aproximadamente, 162 mil mortes em razão da Covid-19¹.

Assim sendo, a nossa defesa nesse texto é a de que, nesse momento trágico e de completo abandono e desamparo da população pelo mandatário do governo federal, a educação deve ser sinônimo de cuidado. De todos os cuidados possíveis. De nos cuidarmos e todos e todas.

Muitos dirão que a educação não deve ter papel assistencialista, e concordarmos com tal posição, mas defendemos que educar também é e sempre foi cuidado. Quem nunca foi ou não está sendo protegido não tem condições de cuidar do outro, ou então não aprendemos nada com Paulo Freire (2005, p. 96) que nos ensinou que a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” que é, justamente, o que estamos precisando nesse momento. Amor para fazer o que já sabemos fazer: ensinar no ambiente da escolar, e coragem para continuar esse fazer, fora dela, de outras formas, mesmo correndo o risco do erro e da crítica.

Nesse sentido a educação escolar, considerada por nós como o direito social mais presente e sólido em todo o território nacional entre as crianças e adolescentes brasileiros e brasileiras, apesar das fragilidades e das condições de desigualdade existentes pelo país, no atual contexto de exceção gerado pela disseminação da Covid-19, fechou-se pela necessidade da preservação da vida de professoras e professores, estudantes, seus familiares e demais profissionais que garantem a infraestrutura e a sua gestão, abrindo espaço para outras formas educação e relações que precisaram olhar para questões mais graves e para além do conteúdo curricular.

Com isso, em conjunto com os debates sobre como promover o ensino de forma remota, como criar recursos online de aprendizagem durante o isolamento social, outras dificuldades decorrentes da ausência do estado e da desigualdade social, nos colocaram diante de problemas anteriores e que agravaram àqueles que a epidemia evidenciou, tais como: a falta de acesso à internet ou a impossibilidade de aquisição de equipamentos como um telefone celular, tablet ou um computador nas residências brasileiras seja para o contato com as professoras e professores ou para o desenvolvimento das atividades relacionadas aos conteúdos curriculares.

Sobre essa barreira ao universo e as relações online, uma recente matéria de Tokarnia (2020) publicada pela Agência Brasil² baseada no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2018 revela que:

“(…) o percentual de brasileiros com acesso à internet aumentou no país de 2017 para 2018, passando de 69,8% para 74,7%, mas que 25,3% ainda estão sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chega a 53,5%. Em áreas urbanas é 20,6%”.

A matéria destaca que a dificuldade de acesso à internet se deve, principalmente, aos seguintes fatores:

“(…) quase a metade das pessoas que não têm acesso à rede (41,6%) diz que o motivo para não acessar é não saber usar. Uma a cada três (34,6%) diz não ter interesse. Para 11,8% delas, o serviço de acesso à internet é caro e para 5,7%, o equipamento necessário para acessar a internet, como celular, laptop e tablet, é caro. (...) para 4,5% das pessoas em todo o país que não acessam a internet, o serviço não está disponível nos locais que frequentam. Ou seja, mesmo que queiram, não conseguem contratar um pacote de internet. Esse percentual é mais elevado na Região Norte, onde 13,8% daqueles que não acessam a internet não têm acesso ao serviço nos locais que frequentam. Na Região Sudeste, esse percentual é 1,9% (Tokarnia, Agência Brasil, 2020)”.

Sabe-se que as causas decorrentes, de maneira geral, do empobrecimento do brasileiro vêm aumentando progressivamente desde o golpe de 2016 conforme indicam Souza “et al” (2020) e Doria e Cleto (2016).

1 - Dados completos em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/saude/noticia/2020-11/covid-19-brasil-tem-162-mil-mortes-e-567-milhoes-de-casos-acumulados>

2 - Dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE disponíveis em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>

Então, entre o suprimento das necessidades básicas para a sobrevivência, como se alimentar e pagar um aluguel ou manter a moradia, o acesso à internet e as tecnologias da comunicação e informação torna-se, ao nosso ver, secundário.

A relevância está na ocorrência da fome e a violência, em suas diferentes faces, que voltaram a protagonizar o cotidiano de muitas crianças e adolescentes durante a pandemia.

No Brasil, grande parte das crianças, nas cinco regiões do país, uma vez distantes da escola e desassistidas pelo estado, se encontram atualmente sem a garantia da alimentação necessária que, em geral, era oferecida pela escola³. Isso se deve, ademais, a redução ou corte de investimentos em programas sociais decorrentes do congelamento dos gastos públicos, implementado pelo governo federal ao final do ano de 2016, que comprometeram também os recursos financeiros destinados ao Sistema Único de Saúde, ao saneamento básico, ao setor de moradia e infraestrutura urbana nas regiões mais carentes do país como aponta Costa (2020, p. 974).

“(…) 46% das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos estavam em condição domiciliar de baixa renda, além disso: 4,1% das crianças de 0 a 5 anos viviam em situação de desnutrição, e mais de 1,3 milhão de crianças e adolescentes estavam fora da escola. Foi destacado em 2018 as mortes de 9,8 mil de crianças e adolescentes entre zero e 19 anos de idade. Dentre esse número, chama atenção que quatro em cada cinco vítimas eram negras”.

O estudo revela ainda que, a partir de meados do mês de março de 2020, o aumento da violência social de maneira geral e, particularmente, as violências contra as crianças e adolescentes que, por se encontrarem em isolamento social e distantes do ambiente e da proteção da escola, se tornaram ainda mais vulneráveis como relata Cavalcante (2020) ao afirmar que:

“(…) diante de um cenário de risco e vulnerabilidade social, o isolamento domiciliar expõe crianças e adolescentes aos conflitos e tensões e até mesmo episódios de violência. Que os diversos estressores característicos desse período podem aumentar a chance de violência e os desfechos negativos à saúde física e mental das crianças. Contudo, com o

fechamento das escolas, principais porta vozes na denúncia das violações, essas notificações podem não acontecer”⁴.

Ao refletirmos sobre esses índices de violência contra a infância e adolescência nesse momento, à violência familiar, que ocorre, muitas vezes, dentro de casa, retomamos o contexto de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, e da contemporaneidade presente na afirmação de Paulo Freire (2005, p. 96) que, mais uma vez nos incomoda ao afirmar que “(...) a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Freire (2005, p. 96) parece nos falar dos dias atuais, e do que estamos precisando como educadoras e educadores para lidar com essa cruel realidade que tragicamente nos atravessa.

Por isso entendemos que, primeiro, precisamos nos cuidar, cuidar do outro para assim nos (re)encontrar na empatia e na solidariedade com as famílias de estudantes, sem ter medo do debate sobre qual é a educação necessária para esse momento de fragilidade global.

Que fique bem claro que a proposta aqui apresentada não é analisar e ou fazer crítica a educação a distância ou aos modelos online. Nesse momento a nossa proposição é a de que temos urgência mais do amar e do cuidar e do manter a vida. Mas, para isso, necessitamos também da coragem para criar outras formas de educar, informar e dialogar para fazer o enfrentamento necessário e correto das mazelas que a realidade da doença nos impôs⁵. Por isso entendemos que seria uma farsa negar a fome e a violência em detrimento do debate sobre a aprendizagem.

Conforme o recente estudo de Sipioni “et al” (2020, p. 7), sobre a Covid-19, o enfrentamento à fome no Brasil e o atual desmantelamento e a descontinuidade dos programas de combate à fome no Brasil como, por exemplo, o Programa Fome Zero com o Bolsa Família e do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, o Consea, recriado a partir do ano de 2003, para o combate da fome que hoje retorna com as mesmas características das décadas anteriores ao ano 2000, tornando urgente a organização da “sociedade civil no sentido de pressionar o poder público, a classe

3 - Dados da Unicef disponíveis em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/familias-com-criancas-e-adolescentes-sao-vitimas-ocultas-da-pandemia-revela-pesquisa-do-unicef>

4 - Sobre a violência contra a infância ler: <https://www.informasus.ufscar.br/a-violencia-contr-a-crianca-durante-a-pandemia/>

5 - Nos referimos ao uso de máscaras e álcool gel, a necessidade de isolamento social, ao lockdown entre outras medidas sanitárias para a contenção da contaminação.

política, para que o país não retroceda nesse sentido”. Em estudo análogo sobre a questão da fome, Bicalho e Lima (2020, p. 8) ao se debruçarem sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar do Governo Federal, analisam a importância do fortalecimento do programa reconhecendo nele a existência de:

“(…) diversas potências nos programas existentes na agenda pública como forma de amenizar as consequências da fome, sugerindo-se também adaptações em sua implantação no contexto da pandemia. É preciso que a garantia do direito à alimentação adequada continue para toda população, especialmente os mais impactados diante da pandemia da Covid-19. A fome é hoje!”

Bicalho e Lima (2020, p. 2) discutem ainda a garantia da “segurança alimentar e nutricional dos estudantes brasileiros no período da pandemia” e ressaltam a:

“(…) importância da sociedade civil organizada em defesa das políticas públicas de segurança alimentar, em especial no apoio e sustentabilidade ao programa de alimentação escolar, bem como no papel do Estado como protagonista do combate à fome e da redução da miséria no país, assumindo o fortalecimento das políticas sociais existentes”.

Outra questão que deve ser destacada em relação a insegurança alimentar e ao aumento da vulnerabilidade de crianças, adolescentes e de suas famílias, durante a pandemia, diz respeito ao fato de estarem sofrendo com a morte dos adultos idosos que, em geral, eram os responsáveis pelo sustento delas, como chama a atenção Camarano (2020, p. 4171) ao salientar a fragilidade desse momento onde:

“(…) 74,7% das mortes por Covid-19 ocorrem entre as pessoas com 60 anos ou mais, sendo que 56,4% são homens. Dentre essas, aproximadamente um terço acomete as pessoas de 70 a 79 anos (dados atualizados em 13/08/2020). Levando em conta as condições de saúde de 2018, um indivíduo com 70 anos pode esperar viver mais 12,8 anos e trabalhar por mais dois (estimativas da autora)”.

E a autora resalta ainda o fato de que:

“(…) a morte precoce desses idosos está trazendo consequências devastadoras em termos de perdas de vidas humanas e de emprego, afetando as famílias de várias formas. Uma delas é a diminuição da renda de seus membros, seja pela morte ou pela perda

de emprego num momento de difícil acesso a um trabalho remunerado”.

O cenário apresentado, envolvendo a fome, a morte dos idosos, o crescente desemprego e a desvalorização de importantes programas sociais pelo atual Governo Federal, é confirmado pelos dados de Costa (2020, p. 975) que relatam a “diminuição dos orçamentos de programas sociais de amparo às pessoas de baixa renda, como o Minha Casa minha Vida e o Bolsa Família”.

Dessa forma, em razão da fome, da violência, do desemprego e das mortes precoces e desnecessárias que estão nos atingindo, a nossa compreensão é a de que temos que priorizar a vida das crianças, adolescentes e de seus familiares, com as escolas fechadas temporariamente para as aulas, mas aberta para o desenvolvimento de ações que disseminem o cuidado, para que de forma intersetorial e articulada com outros serviços no território, as escolas possam estar envolvidas em redes de proteção.

Viver em segurança e ter a proteção de uma família é direito das crianças e adolescentes em qualquer lugar do mundo. E, coincidentemente, em meio à tragédia da Covid-19 e do isolamento social, comemorou-se os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente⁶, popularmente conhecido como o Eca, que foi criado, ao final da ditadura militar que durou 21 anos (1964-1985), justamente por força da empatia, da solidariedade e a partir dos esforços de militantes dos movimentos sociais, da sociedade civil e de educadoras e educadores sociais de rua que lutaram pela defesa desses direitos, pela proteção e vida e dignidade das crianças e adolescentes do Brasil.

6 – Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente ver: https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017

Os 30 anos de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) em meio a pandemia da Covid-19: será que temos o que comemorar?

A história das crianças e dos adolescentes pobres no Brasil é marcada por muitas violações. Nesse contexto o assistencialismo e a repressão foram algumas maneiras pelas quais o Estado lidou com essa população específica.

A privação de direitos fez parte das políticas públicas que antecederam o Estatuto da Criança e do Adolescente. Conforme estudo de Paes (2013) em 1927 foi promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil, instrumento que justificava a tutela do Estado às crianças e aos adolescentes, os classificando como menores em situação irregular. Ainda de acordo com Paes (2013) o poder Judiciário criou e regulamentou, na ocasião, o Juizado de Menores, além de instituições auxiliares. Com isso, as crianças órfãs ou abandonadas, bem como aquelas que praticavam atos infracionais, deveriam permanecer institucionalizadas.

Entretanto, em meio ao processo de redemocratização do Brasil, a autora destaca a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, cujos artigos pautam os

direitos e deveres dos sujeitos brasileiros, como o Artigo 227 do capítulo VII da Constituição Federal (Brasil, 2012, p. 129) que enfatiza o:

“dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Já o Artigo 228 da Constituição de 1988 ressalta que “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (Brasil, 2012, p. 130). Esse conjunto de leis teve como propósito fazer a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. As regulamentações dos Artigos 227 e 228 da Constituição Federal são apontadas por Grandino (1998, p. 21) como uma das iniciativas que inspiraram o surgimento de uma lei mais ampla voltada para a proteção integral de crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Um fato importante para o início da idealização do Estatuto da Criança e do Adolescente, também de acordo com Grandino (1998, p. 22) foi o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua realizado em Brasília, no ano de 1986. Na ocasião, várias crianças e adolescentes participaram das discussões e puderam opinar sobre problemas que os afetavam e, a partir do encontro, diversos movimentos sociais uniram-se com os jovens na organização de uma campanha cujo foco era a efetivação dos direitos citados na Constituição Federal. Na mesma perspectiva o estudo de Garcia, Rodrigues e Moraes Filho (2017, p.189-190) considera que:

“o Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua’, financiado pela Unicef, no início dos anos 1980 articula diversas iniciativas comunitárias com concepções opostas ao modelo repressivo do Código de Menores e fomentou o surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR/1985. Pode-se afirmar que tanto o PAMEN como o MNMMR protagonizam, com diversas outras organizações e grupos o processo de lobby para inclusão no texto constitucional dos artigos 227 e 228 (1988) e para sua regulamentação no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. O que caracteriza o MNMMR e o coloca em destaque em sua primeira década de existência é um investimento forte em dois campos de atuação: organização e

formação política de meninos e meninas, colocando como tema central o chamado ‘protagonismo infanto-juvenil’ e a formação política de educadoras e educadores sociais”.

Assim, por estímulo dos Artigos 227 e 228 da Constituição Federal iniciou-se um novo paradigma relacionado às crianças e aos adolescentes, que passaram a ser vistos como sujeitos de direitos e não mais como menores. Com isso, o termo menor passou a ter uma conotação pejorativa, não sendo mais utilizado para se referir às crianças e aos adolescentes.

A grande mobilização dos movimentos sociais em conjunto com representantes de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em 1988, deu origem ao Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, responsável por mediar o diálogo entre a sociedade civil e o Congresso Nacional, tendo como resultado a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente constituiu-se em uma legislação cujo objetivo foi defender os direitos delas e deles e que determinou, a partir de sua promulgação, um novo ordenamento jurídico voltado à política de proteção integral dos mesmos, conforme afirmação de Rovaron (2017, p. 70-71):

“o Estatuto passa a entender a infância e a juventude como portadoras de direitos e não mais como sujeitos passíveis de penalização a partir da situação social em que se encontravam. Agora eram consideradas como pessoas em situação de desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. Portanto, sua condição de sujeitos implica a necessidade de participação em decisões de seu interesse, além de respeito à sua autonomia. Há a mudança do enfoque doutrinário que de ‘situação irregular’ passa a ser de ‘proteção integral’. Ou seja, não são as crianças e adolescentes que estão em situação irregular, mas sim a condição de pobreza em que vivem que é irregular. A efetivação do ECA permite a adoção de uma perspectiva que intenta a total superação da concepção punitiva e assistencialista no trato desse público específico”.

No entanto, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente seja uma legislação plausível e avançada no que se refere à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, é perceptível que, na prática, até hoje, ainda existe muitos desafios para a plena implementação.

Lamentavelmente, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020) revelam que em 2020, ano

no qual o estatuto completou 30 anos, o homicídio ainda se configura como a principal causa de morte de adolescentes pobres no país, dentre muitas outras violações de direitos humanos com as quais crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social são obrigados a sobreviver.

Por fim, diante desse contexto de fragilidade da infância e adolescência é que, reiteradas vezes, nos perguntamos se a dificuldade de acesso às tecnologias de informação e comunicação deve mesmo ocupar o espaço principal nos debates sobre o papel da reabertura das escolas em plena pandemia, como tem acontecido, ao invés da urgência do debate com a sociedade e com educadoras(es) sociais sobre o cuidado com a integridade física e a sobrevivência dos estudantes e de suas famílias na constituição de redes de cuidado e proteção.

Sobre o lugar da educação social no contexto da pandemia

Ao buscarmos as contribuições da educação social e das práticas das educadoras e educadores sociais nesse momento, buscamos ouvir as diferentes e dissonantes línguas que circulam nas comunidades para o estar junto, estar próximo na solidariedade e no compromisso com a sociedade. Entendemos que a coragem, a criação e a inventividade nesse momento tão difícil, devem estar aí!

De maneira geral, as e os educadores sociais, têm em sua prática estarem junto com as comunidades com as quais atuam, até porque militam com elas, estão envolvidas(os) com elas e, muitas vezes, até mesmo fazem parte delas.

Assim sendo, nesse momento de distanciamento social, as defesas e as brigas das quais não se pode abrir mão, como a defesa das crianças e adolescentes, não podem nos impedir de defender e experimentar outras formas de fazer educação social e viver a organização comunitária em um momento que a necropolítica conforme Santos et al (2020, p. 4213) parece ocupar o lugar das políticas públicas de saúde.

Mas, vale dizer, que não apontamos aqui novos formatos para atuar no campo da educação social, até porque muito já foi experimentado, relatado e estudado, em um longo caminho já trilhado que se fez e se faz em conjunto com as comunidades. Sugerimos que educadoras(es) e comunidade se conheçam e estabeleçam as suas necessidades e prioridades, como nos ensinou Marchioni (2002, p. 470) nas suas reflexões sobre o processo de intervenção comunitária ao esclarecer que:

“una comunidad no puede avanzar en su proceso de cambio y de mejora sin conocerse a sí misma. Por ello en el proceso comunitario el estudio y el conocimiento de la realidad y de sus modificaciones, de sus problemas y de sus

potencialidades, es una necesidad intrínseca a la que hay que dar respuesta”.

E no atual contexto entendemos que o trabalho das educadoras e dos educadores sociais em conjunto às comunidades se mostra essencial para o diagnóstico de necessidades, em tempos de pandemia, pois no Brasil, o governo federal pouco ofereceu recursos e alternativas para a assistência social, uma vez que vem, desde seu início, promovendo o desmonte das políticas públicas na área social, em especial, as áreas ligadas à saúde e da segurança alimentar, com o abandono do Programa Bolsa Família (Costa, 2020, p. 975) e o enfraquecimento da maior parte dos serviços do Sistema Único de Assistência Social - SUAS que passa por processo de terceirização como aponta a pesquisa de Cordeiro e Sato (2017, p. 43-44).

Sendo assim, nota-se que no Brasil, as educadoras e educadores sociais estão atuando com recursos mínimos e tendo que, muitas vezes, fazerem denúncias sobre a falta de recursos ao Ministério Público brasileiro.

Na lógica neoliberal o governo, quando atua no campo da assistência, tem “priorizado recursos para o setor privado por meio da distribuição de vouchers e da burocratização dos serviços públicos o que não se caracteriza como uma política pública e nem como garantia de direito” (Costa, 2020, p. 974).

Nesse cenário de desmonte, muitas organizações não governamentais, programas e projetos sociais já estabelecidos e com grande aderência nas comunidades, estão perdendo financiamentos e, conseqüentemente, demitindo educadoras e educadores que deixam de realizar as ações básicas e imprescindíveis no campo da educação social por todo o país.

A situação atual é bastante complicada mas, apesar do abandono do Estado, muitas educadoras e educadores sociais mesmo durante o caos que a pandemia provoca em nosso país, estão trabalhando com moradores de rua, crianças e adolescentes nos espaços de convivência e fortalecimento de vínculos, nos abrigos, em escolas públicas de favelas da cidade de São Paulo⁷ ou com famílias em situação de vulnerabilidade social, atingidas com a situação de aumento da violência doméstica durante o confinamento como relata Brisa Campos et al (2020, p. 6). E tudo isso só vem reforçar o cenário de desafio para a realização das ações necessárias para o combate da pandemia

7 - Sobre as escolas públicas de uma das maiores favelas de São Paulo foram organizadas pela comunidade para receber moradores doentes e em dificuldade para fazer o isolamento social. Ler: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/covid-19-duas-escolas-estaduais-em-paraisopolis-funcionaram-como-centros-de-isolamento/>

e reestabelecimento do que se considerava ser a “normalidade social”.

Todo esse cenário faz com que as educadoras e educadores sociais tenham que atuar no imediatismo, se debruçando sobre as causas emergenciais. E ainda há que se considerar que os atendimentos em saúde têm se agravado no Brasil, que também está sofrendo com a falta de recursos e retrocessos no setor da saúde, por exemplo, com o fim do Programa Mais Médicos⁸ que contribuiria, sobremaneira, nesse momento com a contenção da Covid-19 que se estende por quase dez meses matando de forma trágica brasileiros e brasileiras, quase que em sua maioria, desassistidos pelo Estado.

Considerações finais: criando redes de proteção e ajuda mútua

Ao abordarmos as condições atuais das famílias das classes populares no Brasil, damos luz aos principais problemas enfrentados por crianças, adolescentes das classes populares brasileira que, em razão da pandemia, vivem o aprofundamento da vulnerabilidade social durante esse período, em detrimento dos inúmeros debates sobre a educação online, o acesso à internet e, especialmente, sobre a retomada das aulas presenciais – que não entendemos como um risco diante da ausência de condições sanitárias favoráveis.

Nesse ensaio tivemos como intenção priorizar os aspectos relativos aos cuidados que devem estar presentes nas ações educacionais como forma de manutenção da vida das famílias dos estudantes que padecem com o aumento da miséria, seja pela fome, pela morte dos mantenedores do lar, pelas sequelas deixadas pela Covid ou pelo desemprego e as violências geradas por esse quadro.

Defendemos aqui a ação das escolas na intersetorialidade em seus territórios para a constituição de redes de cuidados e proteção para a criação de estratégias de enfrentamento da Covid-19, para a criação de redes de solidariedade, para a mobilização popular e reivindicação de políticas públicas de saúde que dê respostas efetivas à pandemia, fazendo cumprir os direitos propalados na Constituição de 1988.

Nessa perspectiva é que o trabalho das educadoras e educadores sociais se mostra essencial no contexto atual, fazendo com que estas(es) profissionais se desdobrem em suas ações.

Em meio a necessidade de mobilização pela saúde pública, educadoras e educadores sociais, como grande parte da população, também estão sofrendo com demissões e adoecendo ao exercerem sua profissão e serem contaminados. Em outras situações alguns

8 - Sobre o desmonte do Programa Mais Médicos ler: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/especial-coronavirus/fortalecer-a-estrategia-saude-da-familia-no-enfrentamento-da-covid-19/47785/>

deles, ao denunciarem as faltas dos serviços públicos de saúde são perseguidos e até mesmo ameaçados no exercício da sua profissão.

Se por um lado a pandemia está sendo aproveitada por pessoas e empresas inescrupulosas que, como abutres famintos, estão apenas interessadas em lucrar com a terceirização do trabalho social e da saúde pública, por outro lado, o momento também está fortalecendo e fazendo emergir uma série de ações nas comunidades por meio da promoção do cuidado, da solidariedade e da ajuda mútua⁹ como princípio mediador, propiciando as comunidades vivências e experiências que valorizam a luta não apartada do cuidado coletivo. Nesse sentido, e, em conjunto a esses esforços, a defesa dos direitos humanos tão ameaçados no Brasil, nos últimos três anos, tem se tornado a questão principal de atuação das educadoras e educadores sociais e das comunidades. Talvez nunca tenhamos tido tanta chance de viver e praticar, de fato e coletivamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente como neste momento, vivendo-o e defendendo-o intensamente, por meio da defesa da vida de crianças, adolescentes e de suas famílias.

Vale dizer que, a proposta aqui exposta não parte de uma visão romântica do momento mas, talvez seja, exatamente todo esse atravessamento pela tragédia que nos force, nos empurre à esse lugar de usar toda a energia e coragem que temos para propor ações de cuidados para todas e todos nesse momento tão difícil não só para o Brasil.

Por fim, seguimos entendendo que a prioridade nesse momento é o fortalecimento dos vínculos comunitários, da capacidade de empatia e de valorização e manutenção das políticas públicas de saúde e de proteção social conquistadas com muitas lutas e mobilizações. Priorizamos o esforço para que continuemos vivos e firmes na luta por um mundo melhor e mais justo para que, principalmente, não nos tornemos frios e insensíveis, a exemplo do chefe do Estado brasileiro que se mostra indiferente as milhares de mortes em nosso país¹⁰, e para não fiquemos como diz a canção *In(dig)nação* de Samuel Rosa e Chico Amaral¹¹:

*A nossa indignação
É uma mosca sem asas
Não ultrapassa as janelas
Das nossas casas...*

9 - CUFA - Sobre a Central Única das Favelas e os coletivos de solidariedade acesse: <http://cufa.org.br/noticia.php?n=NTc3>

10 - Em 22 de novembro de 2020 o Brasil soma um total de 168.000 mortes. Dados disponíveis em: <https://olhardigital.com.br/coronavirus/noticia/covid-19-brasil-tem-712-mortes-nas-ultimas-24h-total-ultrapassa-164-mil/98089>

11 - Letra completa da canção *In(dig)nação* de autoria de Samuel Rosa e Chico Amaral disponível em <http://www.chicoamaral.com.br/discografia-letra.php?c=10>

Referências

- Bicalho, D., Lima, T. de M. (2020). O Programa Nacional de Alimentação Escolar como garantia do direito à alimentação no período da pandemia do COVID-19. Consultado em 15/11/2020, disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/852/version/903>
- Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente. (1999). Lei Federal nº 8.069. São Paulo: Condeca. Consultado em 10/11/2020, disponível em <http://www.condeca.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Lei-de-Cria%C3%A7%C3%A3o-e-Regimento-Interno.pdf>
- Brasil. (2012). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial. Consultado em 11/11/2020, disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Camarano, Ana Amélia. (2020). Os dependentes da renda dos idosos e o coronavírus: órfãos ou novos pobres? *Ciência & Saúde Coletiva*, Volume: 25, Suplemento 2, p. 4171-4183. Consultado em 14 de novembro de 2020, disponível em <https://scielosp.org/article/csc/2020.v25suppl2/4169-4176/>
- Campos, B., Tchalekian, B., Paiva, V. (2020). Violência contra a mulher: vulnerabilidade programática em tempos de sars-cov-2/ Covid-19 em São Paulo. *Psicologia & Sociedade*, 32, Epub. Consultado em 12 de novembro de 2020, disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240336>
- Cavalcante, Déborah Carvalho. (2020). *INFORMASUS - A violência contra a criança durante a pandemia*. UFSCAR. Consultado em 14 de novembro de 2020, disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/a-violencia-contra-a-crianca-durante-a-pandemia/>.
- Congresso Digital dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. (2020). Comissão Nacional de Justiça, Brasil. Consultado em 11/11/2020, disponível em <https://www.cnj.jus.br/agendas/congresso-digital-dos-30-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/>
- Cordeiro, M. P., Sato, L. (2017). Psicologia na política de assistência social: trabalho em

- um “setor terceirizado”. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(1), 41-52.
- Costa, Simone da Silva. (2020). Pandemia e desemprego no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 969-978.
- Freire, Paulo. (2005). *Educação como Prática da Liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, V. A., Rodrigues, J. P., Moraes Filho, N. (2017). Educação social na América Latina e algumas reflexões sobre o contexto brasileiro: diálogos e debates do XIX Congresso Mundial de educadores e educadoras sociais. *RES - Revista de Educación Social*, nº 25, p. 179-196.
- Grandino, Patrícia Junqueira. (1998). O Educador de Rua e suas práticas educativas. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). (2020). *Atlas da Violência 2020*. Brasília. Consultado em 15/11/2020, disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php>
- Jinkings, I., Doria, K, Cleto, M. (orgs). (2016). *Porque gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise*. São Paulo: Boitempo.
- Marchioni, Marco. (2002). *Organización y desarrollo de la comunidade: La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. In: Satarre, M. L. (coord.). *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid: UNED.
- Nobre, Marcos. (2020). *Ponto-final: A guerra de Bolsonaro contra a democracia*. São Paulo: Todavia.
- Paes, Janiere Portela Leite. (2013). *O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos* Conteúdo Jurídico, Brasília-DF. Consultado em 15/11/2020, disponível em <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/35183/o-codigo-de-menores-e-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-avancos-e-retrocessos>
- Rovaron, Marília. (2017). *Fundação Casa: o passado ditatorial no cotidiano democrático?* Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Brasil.
- Santos, Hebert Luan Pereira Campos et al. (2020). Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl.2): 4211-4224. Consultado em 15/11/2020, disponível em <https://scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl2/4211-4224/pt>
- Silva, M. H. A., Procópio, I. M. (2020). A fragilidade do sistema de saúde brasileiro e a vulnerabilidade social diante da COVID-19. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v.33, n.1, p.1-12. Consultado em 13/11/2020, disponível em <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/10724>
- Simão, Mario Pires. (2020). Como as favelas nos ajudam a pensar a cidade após a pandemia do Coronavírus? *Revista Tamoios*, v.16, n.1, p.50-62. Consultado em 10/11/2020, disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50437/33472>
- Sipioni, Marcelo Eliseu et al. (2020). Máscaras cobrem o rosto, a fome desmascara o resto: COVID-19 e o enfrentamento à fome no Brasil. *Scielo Preprints*, p.1-21. Consultado em 10/11/2020, disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/660/866/909>
- Souza, Jessé. (2020). *A Guerra contra o Brasil: como os EUA se uniram a uma organização criminosa para destruir o sonho do Brasileiro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Tokarnia, Mariana. (2020). Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet. Agência Brasil - Rio de Janeiro. Consultado em 11/11/2020, disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>

POR UM CURRÍCULO
QUE NOS UNA:
UMA REFLEXÃO
EDUCATIVA EM
TEMPOS DE COVID 19

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Resumo:

O presente texto é resultado de uma reflexão, no domínio dos estudos curriculares, impulsionada, pelo menos em parte, pela pandemia que marca o ano de 2020 e as suas consequências sociais e humanas. Deste modo, o trabalho assenta, essencialmente, em dois eixos. Inicialmente, procura-se apresentar o modo como a Covid-19 possibilitou uma consciencialização mais clara e evidente face a algumas das tendências sociais contemporâneas. Depois, partindo dessa discussão, e com uma influência direta da perspectiva de Reboul (2017), que defende «vale a pena ensinar o que une e o que liberta» (p.106), apresenta-se a ideia de ‘*um currículo que nos una*’. Tal enquadramento teórico, que se assume como incompleto, visa possibilitar uma outra forma de pensar o currículo, assente num comprometimento humano, social e ético.

Palavras-chave:

Currículo. Finalidades educativas. Pandemia.

Abstract:

This text is the result of a reflection, in the field of curriculum studies, driven, at least in part, by the pandemic that marks the year 2020 and its social and human consequences. Thus, the work is essentially based on two axes. Initially, the aim is to present how Covid19 has enabled a clearer and more evident awareness of some of the contemporary social trends. Starting from this discussion, and with a direct influence from the perspective of Reboul (2017) who defends “it is worth teaching what unites and what liberates” (p.106), the idea of ‘a curriculum that unites us’ is presented. This theoretical framework, which is assumed to be incomplete, aims to make possible another way of thinking the curriculum, based on a human, social and ethical commitment.

Keywords:

Curriculum. Educational purposes. Pandemic.

Introdução

Neste texto, procurarei, num tom informal, por vezes conversacional, refletir sobre currículo, argumentando a partir das condições conjunturais que marcam a vida de cada um de nós, nomeadamente a nível social e económico. Este ensaio, dada a sua proximidade com o presente, ficará, inevitavelmente, incompleto. De facto, pensar sobre este período temporal, caracterizado pela sua imensa volatilidade, é, por definição, um exercício imperfeito. Mais ainda, pelo menos por ora, não é possível desenhar todas as consequências (políticas, económicas, sociais, culturais, ...) provocadas pela Covid-19.

Embora consciente dessas (inúmeras) limitações, na primeira secção procurarei discutir sobre a forma como a pandemia se implicou no quotidiano de cada qual. Tal análise não se limitará àquilo que são/foram as perdas humanas ou as condições de isolamento, sentidas um pouco por todo o globo. Contemplará, também, a reflexão sobre os seus efeitos políticos e sociais e, em certa medida, sobre alguns movimentos cívicos despoletados.

Na segunda secção, em interação com as tendências apresentadas na primeira, apresentarei um (incompleto) constructo teórico assente na ideia do necessário desenvolvimento de um *currículo que nos una*. Uma expressão que convoca as propostas de Reboul (2017), mas cujo conceito subjacente interage com um referencial mais amplo e que aí explicitarei.

Uma incompleta análise do tempo presente

Devo anunciar, desde logo, que ao contrário do que é indiciado nos textos de Matos e Collado (2020) não subscrevo (pelo menos não o faço em completo) a ideia de que a pandemia propulsionará uma mudança significativa nas estruturas sociais e políticas. Tal descrença e ceticismo não me impedem, porém, de analisar a realidade atual e de reconhecer que os últimos meses tornaram mais visível um conjunto amplo de fragilidades do tempo contemporâneo, entre as quais saliento: i) o isolamento humano e estatal; ii) a desvalorização do bem-comum e do estado providência; iii) a desconsideração dos direitos humanos; iv) a relação entre humanidade e economia.

Ao iniciar a reflexão em torno das questões relacionadas com o isolamento, é particularmente importante destacar dois tipos distintos de isolamento. Por um lado, e talvez aquele com maior visibilidade, um (auto-)isolamento humano, quando as pessoas tiveram (e ainda têm) que se recolher em casa, sem que o fizessem por vontade própria. Por outro lado, e numa dimensão macropolítica, o modo como diferentes países, em distintos momentos da pandemia, evidenciaram lógicas de isolamento estatal.

Apesar de identificar que existem especificidades socioeconómicas, e até geográficas, que alteram as condições específicas como cada um experienciou/experiencia os efeitos da pandemia (Žižek, 2020), penso ser possível reconhecer-se que o recolhimento, em vários países obrigatório, se converteu num elemento distintivo da experiência humana no ano de 2020.

A este propósito, torna-se evidente que, nas sociedades contemporâneas, se consolidaram práticas e sentidos comuns concernentes com o individualismo e a desarticulação de cada um em relação à esfera pública. No entender de Arendt (2007), tal pode ser explicado pela descaracterização dessa esfera pública (que, depois, potenciou o mesmo processo no seio da esfera privada), uma vez que, atualmente, a dimensão pública e social vai sendo encarada como um modo, privado, para a obtenção de determinada propriedade e/ou admiração social. Esta tendência faz com que «os homens [se] torn[em] seres inteiramente privados,

isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles» (Arendt, 2007, p. 67). E também assim se promove um tempo em que as pessoas experienciam a alienação em relação ao mundo e à interação com os outros.

Numa linha de pensamento similar, Bauman (2001) defende que «o espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas» (p. 140). Nesse sentido, afirma que a esfera pública, da cidadania democrática, é ameaçada por uma corrente que, para além de outras influências no domínio do poder e da sua legitimidade, sustenta a sociedade em torno da individualidade. Assim, o autor caracteriza a contemporaneidade como um período de proteção individual com *fechaduras, cercas e carros blindados* que ocasionam a fragmentação da sociedade, e a ausência de reflexão sobre o bem-comum e/ou uma sociedade justa, em detrimento da autoafirmação e da liberdade individual (e, também, da sua responsabilização/culpabilização). Num seu trabalho mais recente (2017), corrobora que tais especificidades históricas farão com que o medo, a solidão, o antagonismo e a antipatia se afirmem como factos da *sociedade líquida*.

A partir das ideias anteriores nota-se uma tendência que enfraquece as redes e relações sociais, tanto individuais como institucionais, numa lógica de sobrevivência e proveito próprios e com os valores da competitividade e da hierarquização a destacarem-se. Porém, dadas as características planetárias, parecem ressurgir, com maior expressividade, pensamentos que se afastam de tal tendência. Isto porque, também através do vírus, se compreendeu o impacto das ações individuais no coletivo e, inevitavelmente, a necessidade de intervenções concertadas e de responsabilidades comuns para o bem de todos.

De modo muito articulado, penso que, com as drásticas imagens a que fomos assistindo se tornou (ainda) mais fácil reconhecer que o «Estado de bem-estar social [é] um dos grandes avanços da humanidade» (Bauman, 2001, p. 109). Porém, após um período de aceitação genérica sobre a importância desse enquadramento político, outras correntes começaram a estabelecer-se.

Por exemplo, certa tendência de privatização da educação e da saúde (a par de outros) (Matos & Collado, 2020). Dialogando com Harari (2020), creio que a atual situação pandémica tornou por demais evidente que a ausência de sistemas de saúde fortes é um risco não apenas para o indivíduo que não consegue aceder a cuidados de saúde (pagos), mas para todos os habitantes de um país. Nesse sentido, penso que o cenário

decorrente da Covid-19 ilustra a importância da existência de estados sociais que garantam os serviços essenciais a todos os seus cidadãos, como forma de contribuir para um bem público.

Ainda a este respeito, penso que este período também permitiu reforçar a necessidade de existirem estruturas sociais que funcionem como garantia dos direitos humanos. Com efeito, e apropriando-me com alguma liberdade da perspectiva de Harari (2018), a experiência, mais ou menos, por todos partilhada sublinhou a importância de perceber a constante interação entre os direitos humanos e a sociedade, não numa lógica individualista dos mesmos. Por isso, é realmente «essencial a proteção dos direitos do homem através de um regime de direito, para que o homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão» (Assembleia Geral Da Organização Das Nações Unidas, 1948, preâmbulo).

Acredito que esta experiência coletiva nos permita, doravante, melhor refletir sobre os direitos humanos, sobre a forma como os experienciamos e procuramos viver de acordo com os mesmos e, com maior relevância, sobre o modo como interpretamos e (re) agimos aos casos em que tais direitos, nos diferentes contextos geográficos, não são respeitados. Na realidade, este aspeto leva-me até ao último elemento que gostaria de integrar neste debate e que remete para a ligação entre a humanidade e a economia.

Diferentes autores têm destacado a forma como os postulados económicos têm contribuído para uma certa desconsideração da especificidade humana (Arendt, 2007) e, ainda, para o agravamento das desigualdades sociais (Bauman, 2017) na sociedade contemporânea. Sobre este aspeto, Giroux (2018) é especialmente acutilante ao defender que «markets now use their economic and ideological resources to weaponize and militarize all aspects of everyday life» (2018, p. 230). Neste domínio, constata-se que, por vezes, o interesse no desenvolvimento e bem-estar social e humano, que a economia deveria facilitar e promover, é ignorado em prol dos interesses financeiros de uma dada elite, numa realidade que se encontra «at the mercy of market mechanisms» (Žižek, 2020, p. 44).

De modo complementar, e dialogando, uma vez mais, com o trabalho de Giroux (2014), pode estabelecer-se umnexo entre o que foi anteriormente apresentado e um processo que consolidou uma justaposição entre o capital monetário de cada um e o seu valor humano. Essa dinâmica favoreceu entendimentos economicistas e individualistas da humanidade que, em grande medida, ignoram a sua complexidade, o seu valor in-

trínseco e a sua implícita relação com os outros, isto é, com a sociedade.

Porém, neste âmbito, creio que o ano de 2020 tornou evidente dois aspetos particularmente pertinentes. Desde logo, que o bem-comum da sociedade e o bem-estar e a saúde dos membros que a compõem são mais importantes do que a manutenção de um modelo económico. E, às vezes de forma tímida, certas ações políticas foram capazes de o evidenciar. Em segundo, que um desenvolvimento económico que não possibilite uma melhoria, generalizada, das condições de vida das pessoas é profundamente injusto, funcionando com bases éticas que necessitam de ser revistas. Explícitando de outra forma, parece cada vez mais claro que a economia e as dinâmicas de mercado deverão estar ao serviço da humanidade, não o seu inverso.

Face ao que apresentei, e sem grandes certezas sobre as efetivas mudanças, penso que a pandemia e a experiência de confinamento criaram condições para uma reflexão mais ampla sobre a humanidade, nomeadamente sobre o bem coletivo e comum, os direitos humanos ou o desenvolvimento de uma economia social, humana e eticamente comprometida. Convergindo com tais ideias, este tempo pode, também ele, ser promotor de novas reflexões no domínio específico da educação.

Currículo: uma aproximação conceptual

Antes de iniciar a reflexão, e porque reconheço a inexistência de uma conceção universalmente aceite de currículo (Kelly, 2004), creio ser importante esclarecer o conceito que tomarei em consideração para o presente ensaio – *um projeto político-educativo, humana e interativamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares*. Outras conceções há que poderiam ser consideradas, porém, para os propósitos deste texto, esta surge como particularmente pertinente, sobretudo por três motivos:

- i. a ideia de pensar o currículo como projeto tem sido consolidada por diferentes autores (Gimeno Sacristán, 2013), sendo possível, por isso, reconhecer-se a sua tradição no campo dos estudos curriculares. Opto pela conceção de *projeto político-educativo*, utópico, porque possibilita, desde logo, integrar dois aspetos relevantes: primeiro, e à partida, uma ideia de deliberação (Schwab, 1969), que pressupõe a formulação de juízos e fundamentações educativas (Craig, 2020; Torres Santomé, 2017), partilhados por uma diversidade de agentes sociais, entre eles os alunos, docentes e, também, os decisores políticos (Biesta, 2013); segundo, uma profunda dimensão social, política e ideológica, estruturante para compreender o currículo e as suas tensões e conflitos (Gimeno Sacristán, 2013; Kliebard, 2004; Paraskeva, 2011).
- ii. em estreita articulação com o apresentado no parágrafo anterior, subscrevo a conceção do currículo como uma *construção humana e interativa*. Esta ideia interage com outras correntes de pensamento deste campo de estudos que, contrariando entendimentos *cientificizantes* (Kliebard, 1975), o definem não como uma descoberta, mas sim como uma construção humana (na sua dimensão individual e coletiva) (Kelly, 2004). Este processo de construção e reconstrução interativa e plurivivenciada evidencia, também, a necessidade de se pensar o currículo como algo em constante mudança, valorizando-se, aqui, os contex-

tos locais e específicos de cada realidade escolar (Craig, 2020), como elementos fundamentais para a compreensão e cada uma das experiências vivenciadas por cada estudante (Gimeno Sacristán, 2013; Gobby, 2017). Nesse sentido, a metáfora proposta por Steinberg (2016) é especialmente elucidativa de tal interação sistemática: «curriculum must become the perfect-fitting glove for every student and teacher, and the glove should be removed often and replace consistently» (p. 721);

- iii. por fim, a definição explícita a centralidade do conhecimento, porque, «in short, what is at stake – and always has been – is knowledge (selected, diffused, and evaluated)» (Paraskeva, 2011, p. 22). Efetivamente, distanciar o conhecimento do currículo implicaria uma desvirtuação do conceito, pois o conhecimento é o seu elemento central, no qual se suporta (Apple, 2019; Biesta, 2013; Gimeno Sacristán, 2013; Young, 2014). Porém, é importante não circunscrever este conhecimento aos conteúdos a ensinar e a aprender, optando-se, antes, por um entendimento mais abrangente e que integra diferentes saberes, nomeadamente culturais, éticos, atitudinais, comportamentais, entre outros. A par do referido, ao associar o currículo aos conhecimentos e às dinâmicas escolares, perspetivo, como subscreve Kelly (2004), que os processos didático-pedagógicos e as experiências escolares, por si só, são elementos que integram o currículo, pois condicionam aquilo que é aprendido pelos estudantes.

Partindo do explicitado, verifica-se que o currículo interage com múltiplos domínios sociais e educativos, entre estes destaque dois. Desde logo, o facto de ser um eixo particularmente representativo para se compreenderem as interações entre a sociedade (à qual associo a cultura, a política, as correntes ideológicas, o funcionamento social, etc.) e a escola. Assume-se, portanto, como um projeto que, concomitantemente, ilustra a influência das macroestruturas sociais nas realidades e processos escolares e as potencialidades destas últimas para promoverem mudanças sociais (Gimeno Sacristán, 2013; Giroux, 2014). Depois, a articulação e justaposição de dois focos de intervenção distintos, uma vez que no currículo se inscrevem, de modo simultâneo: i) formas de interpretar e agir sobre a sociedade (no seu todo) (Apple, 2019); ii) formas distintas de compreender e interagir pedagogicamente com cada um dos alunos, contribuindo para a sua maturação como pessoas únicas, com identidades,

culturas e histórias próprias (Freire, 1967; 2015).

Recuperando o apresentado nas páginas anteriores, parece-me importante centralizar a discussão sobre a educação, e por inerência sobre o currículo, em correntes de pensamento que ultrapassam a dimensão técnico-metodológica ou, então, a definição burocrática dos conteúdos a ensinar, associada à ideia de ensinamentos únicos (Arendt, 2007).

Creio que as condições pandémicas possibilitaram um tempo particularmente próprio para se divergir de entendimentos que defendem, direta ou indiretamente, uma subalternização da educação e dos educadores aos princípios, não raras vezes pouco democráticos, da economia. São, pois, concepções que estreitam e empobrecem o conceito de educação, quando o restringem a uma dimensão instrucionista, ao mesmo tempo que o despolitizam e o *desdemocratizam* (Giroux, 2014; 2018). Aparentemente, assim se recuperam, pelo menos em parte, concepções tecnológicas do ensino e do currículo (Kliebard, 1975), consolidando-os como neutrais e limitando o debate educativo a elementos meramente técnicos, didatistas.

Por conseguinte, são valorizadas discussões sobre ‘boas práticas’ genéricas, sobre ‘técnicas pedagógicas’ universalizáveis, sobre ‘tecnologias educativas’, por vezes entendidas como panaceias inevitáveis, e sobre tantas outras temáticas, ora como receitas simples (talvez simplistas), ora como uma desvirtuação dos processos pedagógicos, da função social de profissionais e instituições e dos saberes científicos e enquadramentos filosóficos que balizam e sustentam a educação. Estas concepções aproximam-se de enquadramentos que, de acordo com Kliebard (2004), fizeram com que «social utility became the supreme criterion against which the value of school studies was measured» (p. 77).

Não quis sugerir, acima, que as didáticas ou as tecnologias educativas não são áreas do saber estruturantes. Crítico, antes, entendimentos que pretendem sujeitar tais campos de investigação a uma lógica utilitária, afastada de qualquer sentido crítico e reflexivo, como se os processos educativos se desenvolvessem sem qualquer interação com outras estruturas políticas e sociais ou, então, sem quaisquer referências ontológicas e axiológicas (Paraskeva, 2011). É, então, fundamental que o debate educativo interaja com outros planos sociais e humanos, numa lógica ecológica da investigação e discussão (Carr & Kemmis, 1986).

Sem negar a dimensão social e política e dialogando com Biesta (2013), espero que as reflexões que de seguida apresento se perspetivem como «distinctively educational, both in its theoretical substance and in its practical orientation» (p. 694).

O currículo que nos una: apontamentos para uma teorização

Revisitando a experiência quotidiana durante a pandemia, lembrei-me da perspetiva Reboul (2017), que defende que «vale a pena ensinar o que une e o que liberta» (p. 106). Efetivamente, ao longo deste período de isolamento social, e em conformidade com o que apresentei nas páginas iniciais deste pequeno texto, a necessidade de nos sentirmos unidos e livres surgiu como recorrente.

Partindo das ideias do autor, mas não me circunscrevendo a elas, penso que a pandemia clarificou a necessidade de as escolas e de os seus agentes desenvolverem um trabalho em torno de um *currículo que nos una*. Facilmente se constata que optei por não incluir a ideia de liberdade/libertação na expressão proposta. Faço-o, não porque discorde da importância de a escola promover a liberdade individual e coletiva, mas porque perspetivo tal currículo como um projeto das sociedades democráticas e, como tal, assumo a liberdade e a autodeterminação como condições necessárias (mas não suficientes) para a vivência em democracia (Bauman, 2001; Giroux, 2014; Freire, 1967).

Em diálogo com o referido, recupero o entendimento de Schostak e Schostak (2007, p. 269), «Democracy exists, and is understood to exist, only if there is a general – indeed universal – sense of being at home with otherness». É sobre este posicionamento – de uma união humana como condição necessária para o tecido social e para a vivência democrática – que parto para uma discussão reflexiva

A ideia de *currículo que nos una* surge, assim, influenciada por outras conceções que vão permitindo que se pense sobre o conceito e as dinâmicas pedagógicas, das quais destaco as de *currículo democrático* (Apple & Beane, 1997) e de *currículo integrado* (Torres Santomé, 2015). À semelhança das mesmas, o *currículo que nos una* não emerge subjacente ao pressuposto de identificar

linhas de pensamento ou ação muitíssimo concretas, que direcionem tecnicamente o trabalho dos docentes ou as matrizes curriculares. Mobilizando o escrito por Torres Santomé (2015), a propósito do *currículo integrado*, é possível perspetivar o *currículo que nos una* a partir de:

ênfasis particulares, perspectivas que se toman en consideración para poder comprender la necesidad de la educación institucionalizada y para proponer y justificar una praxis curricular distinta de la que, hasta el presente, vino siendo mayoritaria y que denominamos como pedagógica o educación tradicional (p. 149).

Deste modo, aquele último poderá ser entendido como um currículo que toma em consideração interações políticas, organizacionais e pedagógicas, que contraria lógicas de hipervalorização económica e de reducionismo cultural, que se distancia do individualismo, egocentrismo às vezes, e que rejeita a ausência de referenciais éticos e a desumanização dos agentes escolares e da sua estratificação (Apple, 2019; Burns, 2018; Giroux, 2014; Torres Santomé, 2017). Características que, após este período de pandemia, vão ao encontro das necessidades da sociedade e de cada um dos cidadãos que a compõem.

Nas próximas linhas, apresentarei quatro princípios capazes de esclarecer esse *currículo que nos una*, partindo de uma interação discursiva com o que foi apresentado, inicialmente, a propósito da experiência social em tempos de pandemia. Decerto estarão incompletos, até por ser uma ideia recente e ainda em construção, mas penso que podem proporcionar um interessante início de debate.

1. *Um currículo que nos una contribui para a metacosciençialização de cada sujeito*. Mobilizando, de modo pessoal, a metáfora proposta por Paraskeva (2011), o currículo pode ser entendido como *um rio que, sistematicamente, retorna à sua nascente*. Isto é, o mesmo deverá proporcionar o desenvolvimento de uma mais profunda e complexa consciencialização de si mesmo, associada ao autoconceito e à perceção da identidade por cada estudante. Tal perspetiva converge, ainda, com as ideias de Craig (2020) e Schwab (1967), uma vez que os autores defendem que o currículo que é, efetivamente, vivenciado e aprendido não poderá ser entendido quando se desconsideram ou ignoram as idiossincrasias e singularidades dos agentes que tornam a experiência curricular uma realidade. Em sintonia com o apresentado, recordo os contributos de Burns (2018), em particular quando o autor identifica a necessidade de o currículo

auxiliar os estudantes a melhor compreenderem-se a eles próprios, como forma de maturação intelectual, ética, cultural e social, como condição indispensável para a vida democrática.

Como têm afirmado diferentes autores (Apple, 2019; Gimeno Sacristán, 2013; Giroux, 2014), este entendimento não visa uma educação autocentrada, enquanto processo de egocentrismo intelectual que compromete o crescimento de cada indivíduo. Até porque o mesmo não nega o contributo do saber externo a cada sujeito. Efetivamente, talvez de modo simplificado, poder-se-á ligar à ideia de *conhecimento poderoso* (Young, 2014), não como uma apropriação estéril do saber, mas como forma de *consciencialização crítica*, pela qual os alunos são «capaz[es] de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade» (Freire, 1967, p. 106). Nesse sentido, reconheço duas racionalidades associadas a este ponto.

Em primeiro, e dialogando livremente com Sousa Santos (2008), assumo a premissa de que o conhecimento escolar deverá ser um eixo estruturante de/para o autoconhecimento. Por outras palavras, a escola, através do currículo, assume a responsabilidade de contribuir para que cada estudante melhor se compreenda a si próprio, à sua relação com os outros, à forma como interage com e em sociedade (Freire, 2015). Deverá, ainda, contribuir para que os alunos refletiam sobre a sua própria forma de pensar, tomando consciência do que sabem e de como o sabem. Deste modo, o conhecimento não é, apenas, uma forma de compreensão do mundo e de desenvolvimento pessoal é, também ele, um contributo basilar para o desenvolvimento de processos de metacognição e de metacongiencialização. Valoriza-se, então, não só a possibilidade do ‘novo conhecimento’ interagir com os conhecimentos prévios de cada estudante, como se enaltece tais interações como uma forma de cada aluno se consciencializar da aprendizagem, da incompletude dos saberes detidos e, eventualmente, reconfigurar aquela que é a percepção de si próprio.

Nesse sentido, o currículo poderá ocasionar, direta ou indiretamente, a formulação de diferentes perguntas, como: *Este conhecimento é novo? O que eu já sabia sobre isto? Como posso saber se sei? Como é que este conhecimento altera o que eu conhecia? Esta aprendizagem modifica a minha forma de pensar e de agir? Através deste conhecimento, o que(re)descobri sobre mim? A perspetiva sobre mim mesmo alterou-se com este conhecimento? Porquê?*

Em segundo, e contrariando algumas tendências internacionais (Apple, 2019; Burns, 2018; Torres Santo-

mé, 2015; 2017; Riemen, 2018), este racional implica que o conhecimento escolar não seja, cada vez mais, comprimido por um espartilho (economicista) que o procura limitar à língua materna, à matemática, às ciências físicas e naturais e à língua estrangeira (em particular, o inglês). Urge a afirmação de um currículo que integre uma mais ampla variedade de saberes e epistemologias, para efetivar a possibilidade de a escola se afirmar como um espaço de pluralidade. Ainda assim, não basta promover uma maior diversidade de conhecimentos se estes se assumirem como conteúdos estéreis e que em nada contribuem para metacongiência de cada estudante. Em contrapartida, será pertinente valorizarem-se os contributos curriculares que favorecem a complexificação do pensamento ou a estruturação de outras (novas) formas de pensar. A diversidade não reside na adição disciplinar, mas antes no modo como as diferentes componentes curriculares ilustram a pluralidade de possibilidades para interpretar a realidade e, inevitavelmente, o próprio sujeito.

2. *Um currículo que nos una facilita a compreensão da humanidade comum, entre todos.* Partindo do pensamento de Sócrates, captado por Platão (1993), a dignidade da vida humana, em grande medida, sustenta-se na possibilidade de cada um desenvolver uma crítica analítica da realidade (e de si mesmo). Tal entendimento foi recuperado por Arendt (2007), quando defendeu que pensar é «a mais alta e talvez a mais pura atividade de que os homens são capazes» (p. 13).

Um currículo que nos una facilitará aos alunos a tomada de consciência de si, enquanto ser único, mas também enquanto indivíduo pertencente a uma dada comunidade (local, nacional e global), com a qual interage, pela qual é influenciado e onde potencia mudanças. A experiência escolar não pode, então, circunscrever-se a um exercício egocentrado, de reflexão sobre si. A este propósito, mobilizo o pensamento de Riemen (2018), que nos explica que

our true identity is encapsulated not in the ways we differ from others (money, power, origin, race, sex) but precisely in what connects us to our fellow men: the universal capacity to elevate one’s soul, to live in truth, to do what is right, to create beauty (p. 19).

Nesse domínio, é premente subscrever uma perspetiva profundamente humanista e humanizada, facilitadora do reconhecimento da humanidade

partilhada por todos, apesar da diversidade (cultural, física, biológica, etc.). Ou seja, terá de se desenvolver numa lógica dialética singularidade-alteridade (Pinar, 2015), porventura assente em três eixos complementares.

O primeiro - e defendo-o ao dialogar com a obra freireana (1967; 2015) -, referente à necessidade de se sustentarem as dinâmicas pedagógicas em relações humanas. Tal pressupõe contrariar entendimentos de opressão dos estudantes, pelos quais a instrução hierárquica e uniformizante é entendida como o elemento matricial dos processos de ensino e de aprendizagem.

Num outro sentido, é fundamental que a escolarização seja um processo de conhecimento, reflexão e vivência dos direitos humanos. Assim, o currículo terá que integrar aqueles que são os valores e os propósitos consagrados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), como princípios universais da convivência humana a serem conhecidos, compreendidos, experimentados e salvaguardados. A este propósito, recordam-se as palavras de Torres Santomé (2017, p.139), quando refere a necessidade de se «promover una amplia conversación de la humanidad, que celebre la convivencia, la solidaridad y la vida».

Por fim, e em consonância com o referido no parágrafo anterior, é fundamental que o currículo contribua para que todos sejam capazes de «agir uns para com os outros em espírito de fraternidade» (*Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948, artigo 1.^o). Deste modo, o currículo contribuirá para que a heterogeneidade seja tomada como uma característica intrínseca à humanidade e, por isso, como algo a valorizar e preservar. Tal converge, por exemplo, com as concepções curriculares defendidas por Gimeno Sacristán (2013).

As três ideias acima apresentadas surgem como pilares para que, através do currículo, cada indivíduo, enquanto cidadão, simultaneamente do seu país e do mundo, tenha a capacidade de encontrar, na interação com (quaisquer) outros sujeitos, a humanidade que todos partilham. Assim, a educação, enquanto *bem público*, assume a sua estruturante função social de contrariar movimentos antagónicos aos direitos humanos ou aos princípios das sociedades democráticas, porque sustentados em ideologias segregacionistas, sexistas, xenófobas, racistas, entre outras (Giroux, 2014).

Face ao apresentado, o currículo poderá auxiliar os alunos a, por exemplo, ponderarem sobre questões como: *O que significa ser homem ou ser mulher? Quais as suas características? Quais os seus direitos e responsabilidades? O que há em mim diferente ou igual face aos outros? Qual é a história/*

quais são as histórias da humanidade? Quais são as suas culturas? De que forma as minhas ações influenciam as restantes pessoas? Qual é a minha responsabilidade para com todos?

O referido diverge, assim, de uma ideia de *unicidade da humanidade*, marcada por uma conceção monolítica de análise e interpretação da especificidade e ações humanas (Arendt, 2007). Na mesma linha de pensamento, Paraskeva (2011) explicita importância do currículo se estruturar como humana e culturalmente diverso. Num sentido complementar, Burns (2018, p.27) identifica a necessidade de «theorize and develop curriculum as conceptual montages that open possibilities to discuss provocative issues of historical importance to all humankind».

3. *Um currículo que nos una auxilia a consolidação da agência individual e coletiva.* Além dos dois princípios já apresentados é igualmente relevante que a experiência escolar de cada um contribua para o desenvolvimento do seu sentido de agência.

Na realidade, existe já uma tradição de associar o currículo e as práticas pedagógicas a propósitos emancipatórios que visam facilitar o desenvolvimento da autonomia individual e coletiva dos estudantes, contrariando contextos e estruturas sociais caracterizados pela subserviência ou obediência acrítica (Freire, 1967; Giroux, 2014; Torres Santomé, 2017). Ressalva-se, portanto, que um *currículo que nos una* é promotor da liberdade, porque a ideia de união, no domínio das sociedades democráticas, não pode ser afastada da autodeterminação de cada agente.

Neste domínio, é possível considerar-se que:

curriculum at all levels should be concerned to provide a liberating experience by focusing on such things as the promotion of freedom and independence of thought, of social and political empowerment, of respect for the freedom of others, of an acceptance of variety of opinion, and of the enrichment of the life of every individual in that society, regardless of class, race or creed (Kelly, 2004, p. 3).

A citação mobilizada ilustra o modo como o currículo tem especial importância na promoção de saberes e experiências que possibilitem aos estudantes agirem, socialmente, de forma livre (Freire, 2015).

Em primeiro, o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes que facilitem a ação. Recuperando, uma vez mais, as concepções de múltiplos autores (Burns, 2018; Freire, 2015; Young, 2014; Torres Santomé,

2015), esse desenvolvimento favorece uma compreensão mais sustentada das realidades, locais e globais. Em segundo, e recuperando diretamente as propostas de Giroux (2018), é importante que o currículo escolar favoreça o desenvolvimento do *sentido de agência* dos alunos. Tal processo implica-se na forma como os alunos reconhecem, ou não, a possibilidade de agirem de acordo com as suas influências identitárias, culturais, axiológicas, gnosiológicas, entre outras. Deste modo, o sentido de agência contraria um sentido de inevitabilidade do decurso humano e social (Bauman, 2001) ou, explicando de outro modo, afasta-se de uma atitude de certa indiferença delineador da ação social de cada estudante. Retoma-se, assim, um entendimento que integra uma dimensão utópica da instituição curricular, assim como da intervenção individual e coletiva dos seus agentes (Giroux, 2014).

Em terceiro, e por último, um *currículo que nos una* deverá promover espaços de experiência da agência em contexto escolar. Este projeto deixa de ser algo desenvolvido de forma unidirecional e independente das concepções e perspectivas dos alunos, para passar a ser co-decidiado por estes agentes (Gobby, 2017). Valoriza-se, portanto, a possibilidade, profundamente democrática, de os alunos assumirem a sua agência na escola, ora ao envolverem-se nas tomadas de decisão sobre o que aprendem e como aprendem, ora ao envolverem-se, também, em processos de efetiva participação naquele ambiente (Apple & Beane, 1997; Torres Santomé, 2015).

Tal concepção aproxima-se do que é defendido por Craig (2020, p.77): «students need creative license to contribute to curriculum making in ways that fulfill their needs and desires as learners». Em consonância com tais eixos, perspetivo o currículo como promotor de saberes, sentidos e experiências que permitam aos estudantes afirmarem, livremente, a sua agência, contribuindo, assim, para que mais facilmente possam envolver-se em processos de participação, enquanto dinâmicas fundamentais para o funcionamento das democracias e, também, para a sua manutenção (Apple, 2019; Giroux, 2014).

De facto, o currículo deverá contribuir para a reflexão dos estudantes em torno de perguntas como: *Como posso melhor interpretar a realidade (social, histórica, política, natural, artística, ...)? Que ações e práticas são socialmente adequadas? De que forma a sociedade, a cultura e as minhas relações sociais influenciam as minhas ações? Qual poderá ser o meu contributo para a sociedade? Como posso agir democraticamente? Quais são os impactos das minhas ações nos outros?*

As questões acima apresentadas concorrem, de forma

muito próxima, com o que é pensado por Gimeno Sacristán (2013, p.25), que explicita que o currículo deverá «capacitá-los [aos alunos] para a tomada democrática de decisões». Em sintonia, e interagindo com as perspetivas de Gobby (2017, p.19), reconhece-se que as perguntas curriculares sugeridas possibilitam que «curriculum content can be interpreted and explored in relation to students' lives and current events».

4. *Um currículo que nos una contribui para o desenvolvimento de um sentido de compromisso social.* Este último princípio que gostaria de destacar é, em certa medida, resultado da articulação dos anteriores.

Efetivamente, não é possível pensar-se um processo pedagógico que procure reforçar a ideia de união se tal ignorar a forma como esta experiência pode contribuir para a consolidação dos princípios de envolvimento e compromisso social. É estruturante que o currículo favoreça o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade social, ora associado à subscrição dos valores subjacente à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), ora relacionado com uma análise crítica dos problemas que afetam a humanidade na contemporaneidade. Nesse sentido, é premente que a escola ocasione a consciencialização face a situações de desrespeito pelos direitos humanos - cenários de escravatura ou trabalhos forçados, racismos latentes - e, também, face a alguns dos desafios que urgem ser resolvidos - situações de pobreza extrema em vários contextos geográficos, enfraquecimento dos regimes democráticos e crescente tendência de afirmação de autoritarismos, entre outros.

Deste modo, o currículo escolar deverá auxiliar os alunos a compreenderem melhor o seu tempo, analisando aquilo que são as situações concretas da sua comunidade, assim como os desafios humanos e políticos à escala global. Por conseguinte, pretende-se reintegrar no currículo uma profunda dimensão política, que permita a cada estudante posicionar-se em relação a situações concretas e, igualmente, imaginar possíveis modos de ação. Nesse sentido, contrario, de modo evidente, a ideia de um *currículo fast-food* que nega a possibilidade de os estudantes desenvolverem um sentido de responsabilidade cívica e cidadã, porque centrado em conteúdos de reduzida substância social e humana (Giroux, 2018).

Reafirma-se, assim, a importância de a escola não só assumir uma função de garantia acesso ao conhecimento (Young, 2014), mas também contribuir para que os alunos se posicionem criticamente em relação à realidade social (Freire 1967; 2015). Na realidade,

mais importante do que expor uma qualquer conceção genérica sobre este bem-comum, a experiência escolar deverá auxiliar os estudantes a construírem a sua própria conceção.

Assim, o currículo escolar poderá auxiliar os estudantes a responderem a questões como: *Quais são os problemas sociais e ambientais atuais? Como se poderão colmatar? Quais são as responsabilidades sociais de qualquer indivíduo? O que é o bem-comum? Como podemos agir de acordo com tal propósito? De que modo a minha ação contribui positiva e negativamente para a sociedade e o ambiente?*

As perguntas acima enunciadas, não esgotam as possibilidades curriculares, antes ilustram as suas potencialidades. Efetivamente, o compromisso social deverá ser entendido numa lógica de responsabilidade planetária e inter-geracional, recuperando a ideia de que as ações do presente poderão ter (incógnitas) implicações no futuro.

De modo sumário, o presente princípio visa contrariar lógicas de individualismo e desresponsabilização social ou, então, um entendimento minimalista da responsabilidade social (Apple, 2019). De modo muito particular, destaco a importância de o currículo contrariar o sentido de indiferença em relação aos outros, aos direitos humanos e aos problemas sociais e ambientais presentes e futuros, valorizando-se, por isso, a promoção de uma *compaixão universal* (Harari, 2018). Na mesma linha de pensamento, Apple e Beane (1997, p.37) revelam a importância do currículo contribuir para, na escola, se abordarem «cuestiones que revelan las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad», como as relacionadas com o racismo, a pobreza, a discriminação (de género, cultural, étnica, etc.), entre outras.

Em jeito de conclusão

Para terminar, recupero, uma vez mais, o pensamento de Paraskeva (2011), em particular quando o mesmo defende que «education should take us from the space and time in which we find ourselves» (p. 174). De facto, considero que as sugestões desenvolvidas em torno da ideia de um *currículo que nos una* possibilitam convergir com tal conceção, pois serão capazes de potenciar uma alteração na forma como cada um se consciencializa sobre si, sobre a sua relação com os outros e com a sociedade e, também, sobre o seu compromisso que ultrapassa contextos geográficos e temporais.

Este texto poderá, ainda que de modo singelo, contribuir para uma discussão mais ampla que se tem vindo a desenvolver neste campo, em particular, a crítica a modelos tecnicistas e economicistas e a exaltação de reflexões políticas e sociais. A par disso, as interrogações em várias passagens elencadas ilustram distintas perguntas a considerar no domínio do currículo e do seu desenvolvimento, contrariando uma certa canonização das quatro perguntas propostas por Tyler. Porventura, as dinâmicas curriculares serão fortemente empobrecidas se entendidas a partir da estrutura linear e homogeneizante que marcou a génese deste campo de estudos e dos processos escolares (Burns, 2018; Kliebard, 1975; 2004; Paraskeva 2011).

Assim, o presente texto, resultado de uma reflexão sobre a educação em tempos de Covid-19, contribuirá para uma reflexão que, decerto, vai ultrapassar, temporalmente, a conjuntura pandémica, mas que não a nega como um elemento social e educativo.

Referências

- Apple, Michael W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4.ª ed.). New York | London: Routledge Falmer.
- Apple, Michael W., & Beane, James A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. Em M. W. Apple, & J. A. Beane (Orgs.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Ediciones Morata.
- Arendt, Hannah (2007). *A Condição Humana* (10.ª ed.). (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (10 de Dezembro de 1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Obtido de <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Bauman, Zygmunt (2001). *A sociedade individualiza: vidas contadas e histórias vividas*. (J. Zahar, Ed., & J. Gradel, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, Gert (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696. doi:10.1080/00220272.2013.798839
- Burns, J. P. (2018). *Power, Curriculum, and Embodiment: Re-thinking Curriculum as Counter-Conduct and Counter-Politics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.
- Craig, C. J. (2020). *Curriculum making, reciprocal learning and the best-loved self*. Cham, : Palgrave Macmillan.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2015). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa currículo? Em J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso Editora.
- Giroux, H. A. (2014). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. New York: Routledge.
- Gobby, B. (2017). What is curriculum? Em B. Gobby, & R. Walker (Edits.), *Powers of curriculum: sociological perspectives on education* (pp. 5-34). South Melbourne: Oxford University Press.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. (J. Cape, Ed.). London: Random House.
- Harari, Y. N. (2020). *Na batalha contra o coronavírus, faltam líderes à humanidade*. (O. Leal, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum* (5.ª ed.). London: SAGE Publications.
- Kliebard, Herbert M. (1975). The Rise of Scientific Curriculum Making and Its Aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5(1), pp. 27-38. doi:10.1080/00784931.1975.11075792
- Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958* (3.ª ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Matos, Andityas S., & Collado, Francis G. (2020). *El virus como filosofía, la filosofía como virus: Reflexiones de emergencia sobre la pandemia de COVID-19*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230119628
- Pinar, W. F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity*. New York: Routledge.
- Platão. (1993). Apologia de Sócrates. Em Platão, *Êtífron, Apologia de Sócrates, Críton* (J. T. Santos, Trad., 4.ª ed., pp. 57-100). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da Educação*. Lisboa: Almedina.
- Riemen, R. (2018). *To fight against this age: on facism and humanism*. New York: W. W. Norton & Company.
- Schostak, J., & Schostak, J. (2007). *Radical research: how to design, develop and write emancipatory research*. New York: Routledge.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1084049>
- Sousa Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Steinberg, S. R. (2016). Curriculum? Tentative, at best. Canon? Ain't no such thing. Em J. M. Paraskeva, & S. R. Steinberg (Eds.), *Curriculum: Decanonizing the field* (pp. 719-721). New York: Peter Lang.
- Torres Santomé, J. (2015). Sin muros en las aulas: El currículo integrado. Em J. Gimeno Sacristán, *Ensayos sobre el currículo: Teoría y práctica* (pp. 148-159). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Young, M. (2014). Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202. doi:10.1590/198053142851
- Žižek, S. (2020). *Pandemic! Covid-19 shakes de World*. New York: OR Books.

EDUCAÇÃO EM VALORES EM ENSINO A DISTÂNCIA COM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO - PROJETO NO ÂMBITO DE UM CURSO DE MESTRADO EM ENSINO

Ana Catarina Ferreira Pinto

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia

Margarida M. Marques

Universidade de Aveiro, CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia

Resumo:

Este trabalho diz respeito a um processo formativo desenvolvido no âmbito de um Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Aveiro (Portugal). Emergiu a partir de situações observadas no contexto educativo onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada, que suscitaram uma reflexão sobre a importância de promover uma Educação em Valores intencional e integrada no currículo. A pandemia COVID-19 provocou o encerramento das instituições de ensino a nível nacional (entre março e julho de 2020), tendo fomentado a transição para o Ensino a Distância. Este trabalho visa apresentar o projeto de intervenção e investigação desenvolvido e refletir sobre os seus contributos para o processo formativo de uma futura professora.

Palavras-chave:

Educação em Valores. Ensino a Distância.
1.º Ciclo do Ensino Básico. Investigação-Ação. Tecnologia digital no Ensino.

Abstract:

This work concerns a professional development process conducted in the context of a Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences of the 2nd Cycle of Basic Education in Aveiro (Portugal). It emerged from situations observed in the educational context where the Supervised Pedagogical Practice took place, which fostered a reflection on the importance of promoting an Education in Values that is intentional and integrated in the curriculum. The COVID-19 pandemic led to the closure of educational institutions at the national level (between March and July 2020), which motivated the transition to Distance Learning. This work aims to present the developed project of intervention and research, and to reflect on its contribution to the training process of a future teacher.

Keywords:

Education in Values. Distance Education.
1st Cycle of Basic Education. Action
Research. Digital technology in Education.

Introdução

O projeto de intervenção e investigação (i&i) que se reporta neste trabalho visa promover uma Educação em Valores em Ensino a Distância (E@D) com alunos do 4.º ano de escolaridade de uma Escola Básica de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Ílhavo (Portugal). O projeto foi desenvolvido no âmbito de um curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro (Portugal) e encontra-se vinculado à Unidade Curricular de “Prática Pedagógica Supervisionada II”¹ (PPS II). O estudo emergiu de um episódio observado pela primeira autora durante a fase de observação de PPS II, em que um aluno retorquiu num tom inapropriado a uma assistente operacional. Esta situação suscitou uma reflexão sobre os valores que seriam mais significativos para o aluno e sobre a importância de uma Educação em Valores intencional e integrada no currículo, como defende Moreira (2016).

O encerramento a nível nacional dos estabelecimentos de ensino, entre março e julho de 2020, alterou significativamente a vida escolar de alunos e professores, tendo sido necessária uma adaptação rápida ao ensino e aprendizagem à distância. Deste modo, concebeu-se uma intervenção educativa em E@D que inclui 12 sessões, síncronas e assíncronas. Procurou-se oferecer aos alunos várias oportunidades para refletirem sobre os valores morais que lhes são mais significativos, promovendo o seu desenvolvimento integral, no sentido de se tornarem cidadãos reflexivos, autónomos, responsáveis e críticos (Goergen, 2005, p. 1006). Comparativamente a uma situação de ensino presencial, o papel dos pais/Encarregados de Educação (EE) torna-se mais preponderante uma vez que os seus educandos, com cerca de nove/dez anos, necessitam de acompanhamento das sessões síncronas e atividades assíncronas.

A questão de investigação que orientou este projeto de i&i foi: “Como promover uma Educação em Valores, integrada nas áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para alunos do 4.º ano de escolaridade em Ensino a Distância?”. Os objetivos de investigação associados enumeram-se de seguida: 1. Planificar, implementar e avaliar uma intervenção em modalidade de E@D dirigida a alunos do 4.º ano de escolaridade que promova uma Educação em Valores, em parti-

cular justiça, solidariedade, cooperação, tolerância, respeito, empatia e compromisso e responsabilidade pelo património humano e edificado; 2. Identificar mudanças no quadro axiológico dos alunos após a intervenção educativa; 3. Compreender as escolhas axiológicas realizadas pelos alunos, com base nos argumentos que apresentam para as sustentar; 4. Identificar as principais potencialidades, dificuldades e limitações da Educação em Valores em E@D com alunos do 4.º ano de escolaridade; 5. Refletir sobre o impacto da implementação do projeto de i&i no processo de formação da Mestranda/Investigadora.

Este trabalho ilustra um processo de adaptação ao período de encerramento de escolas em tempos de COVID-19, em contexto de formação inicial de professores. Apresenta ainda o projeto de i&i concebido e a reflexão sobre os seus contributos para o processo formativo de uma candidata a professora. Desta forma, constitui um duplo contributo, para as práticas educativas em tempo de adaptação a crises e para a própria formação docente. De seguida, será feito um breve enquadramento teórico sobre Educação em Valores e três pedagogias usadas no E@D, o qual fundamentou as decisões tomadas em relação à intervenção educativa. Posteriormente apresentam-se e fundamentam-se as opções metodológicas e principais resultados obtidos. Finalmente, reflete-se sobre todo o processo nas considerações finais.

1 – Unidade curricular do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro (Portugal), que decorreu durante o 2.º semestre, ou seja, entre fevereiro e julho de 2020.

Enquadramento teórico

Segundo Matheus (2002, p.21) os valores são coletivos e transmitidos pela Família e Sociedade e, consequentemente, mutáveis com as escolhas feitas por cada indivíduo. Este conceito não é universal pelo seu carácter pessoal e pelo livre-arbítrio que o indivíduo tem na sua seleção, não obstante, existe a necessidade de todos os indivíduos possuírem valores morais, de modo a se integrarem numa Sociedade.

A formação moral do indivíduo desenvolve-se no âmbito da tríade Família-Sociedade-Escola. A Família é o primeiro contacto educativo que o indivíduo tem e é neste ambiente que a criança recebe os primeiros estímulos de socialização com a transmissão de valores, costumes e tradições (Alexandre, 2012, p.18). Todavia, os valores não são transmitidos nem trabalhados no âmbito familiar de forma intencional, o que pode ter implicações no papel do professor. A elevada carga horária das crianças na Escola torna-a na sua segunda casa e, naturalmente, desempenha um papel relevante na sua formação moral. Valente (1995) afirma que a Educação em Valores se realiza nas interações entre os indivíduos no seu seio familiar e em contexto escolar. Assim, o papel do professor nos primeiros anos da escolaridade alberga a instrução e a educação. Nesta linha, a Escola deve oferecer às crianças aprendizagens científicas, morais e afetivas (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p.101). A Sociedade assume o seu papel moral quando permite que o indivíduo se identifique com os valores morais que prioriza, os quais tendem a mudar ao longo do tempo. A cultura que caracteriza uma dada Sociedade é vista como orientadora e impulsadora dos valores pelos quais os indivíduos se regem. No entanto, Matheus (2002, p.21) afirma que a Sociedade não sofre alterações quanto aos seus valores, mas permuta o seu *ethos*, ou seja, a sua identidade. Em suma, a tríade viabiliza a formação moral do indivíduo, conferindo-lhe autonomia nas suas escolhas enquanto cidadão. Considera-se que a Escola deve procurar encaminhar os alunos neste processo de autoformação, tendo o cuidado de não interferir nas decisões dos alunos e oferecendo-lhes uma Educação em Valores (Moreira, 2016, p.14). Esta Educação deve ser intencional, permitindo que os indivíduos selecionem os valores com que melhor se identificam, sem seguirem um modelo específico. Para promover a autonomia dos seus alunos, o professor deve incentivá-

-los a realizarem escolhas ponderadas, adotando uma postura neutra face à decisão de cada aluno (Sá, 2008). Esta é a postura que se imprime na intervenção educativa apresentada neste trabalho. Dado que a intervenção será realizada na modalidade de E@D, importa agora analisar esta modalidade.

A E@D pressupõe uma interação entre professor e aluno apoiada por tecnologias de comunicação. Os alunos têm acesso a diversos recursos de aprendizagem com reduzida presença do professor (Soares, 2014, p.142). Assim, cabe ao aluno a responsabilidade de aumentar a sua dedicação e envolvimento na realização das tarefas propostas. Esta abordagem proporciona ao aluno oportunidades de desenvolvimento de autonomia, requerendo que organize o seu dia e as atividades a realizar (Soares, 2014, p.144).

Segundo Anderson et al. (2012) existem três linhas pedagógicas a considerar na análise do E@D: a Cognitivista-Behaviorista, a Sócio-Construtivista e a Conectivista (p.119). A pedagogia Cognitivista-Behaviorista tem sido a mais adotada e conceptualiza a aprendizagem como o desenvolvimento de um comportamento novo ou uma mudança que se pretende alcançar. É instruída por estruturas lineares, como ganhar a atenção dos alunos, comunicar sobre o objetivo pretendido, recordar informações anteriores, orientar nas tarefas de aprendizagem e dar *feedback* sobre o desempenho (Anderson et al., 2012, p.121). A pedagogia Sócio-Construtivista foi fundamentada nos trabalhos de Vygotsky e Dewey e destaca a importância dos professores adotarem um papel orientador no processo de aprendizagem dos alunos. Estes assumem um papel ativo, construindo conhecimento mediado pela interação social (Anderson et al., 2012, p.123). Por fim, a pedagogia Conectivista é a mais recente e foi desenvolvida para ser aplicada na resolução de situações problemáticas, através da construção de conexões em rede que sejam atuais e flexíveis (Anderson et al., 2012, p.126). Nesta pedagogia assume-se que o aprendiz tem facilidade em aceder a redes com grande potencial de pesquisa, realizando e concluindo tarefas de pesquisa negociadas com o professor e as suas interações focam-se na pesquisa, adaptação e produção de conteúdos educativos (Anderson et al., 2012, p.127). Por fim, considera-se que a intervenção reportada neste trabalho se insere na pedagogia Sócio-Construtivista, já que a futura professora procurou assumir o papel de moderadora entre o aluno e as aprendizagens visadas.

Opções metodológicas

O projeto de i&i enquadrado-se num paradigma investigativo sociocrítico (Coutinho, 2011) porque pretendeu compreender a realidade do contexto educativo ao mesmo tempo que se visou produzir mudanças nesse contexto, nomeadamente ao nível da promoção de valores para a formação de cidadãos críticos (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013, p.178). Com o intuito de dar resposta à questão de investigação, optou-se por uma metodologia com características de Investigação-Ação (IA).

A IA permite reformular práticas educativas (Latorre, 2005, p.9), iniciando-se com a reflexão sobre os problemas dos contextos educativos, alterando, se necessário, a realidade e modificando o desempenho dos participantes (Coutinho et al., 2009, p.358). Latorre (2005) caracteriza a IA como cíclica, crítica, participativa, interventiva e auto avaliativa (pp.25-26). Cada investigação segue um plano metodológico que deve conter pelo menos três ciclos (Elliott, 1993, p.108), em que cada um é constituído por quatro fases: planificar, atuar, observar e refletir (Latorre, 2005, p.32). O projeto de i&i não se enquadrava completamente numa metodologia de IA devido aos limites temporais impostos pelo contexto em que foi realizado.

3.1. Contexto educativo e problemática do estudo

A escola onde decorreu este estudo insere-se em contexto urbano. A turma² participante era constituída por 25 alunos, 10 rapazes e 15 raparigas, do 4.º ano de escolaridade com nove/dez anos. Os alunos revelavam atitudes e comportamentos muito distintos. Alguns, geralmente revelavam-se atentos e participativos nas atividades de aprendizagem, enquanto que outros manifestavam, frequentemente, comportamentos de distração, competindo pela atenção dos colegas e do professor. Verificou-se que o ritmo de aprendizagem devia ser calmo e direcionado, possibilitando aos alunos compreender as atividades a realizar. O trabalho em pares ou em grupo e o uso das TIC revelaram bons resultados na turma, por fomentarem um maior envolvimento dos alunos nas atividades. Os EE dos alunos tinham entre 29 e 60 anos, variando as suas habilitações literárias entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a pós-graduação.

Devido à pandemia, professores, alunos e EE tiveram

de se adaptar rapidamente à modalidade de E@D, respeitando as diretrizes do Agrupamento de Escolas, a saber, semanalmente: i) cinco sessões de 30 minutos de videoconferência com o Professor Titular de Turma e uma sessão com a Professora de Inglês; ii) atividades de trabalho autónomo assíncrono; iii) os resultados do trabalho autónomo eram analisados e comentados pelos professores, disponibilizando aos alunos *feedback* sobre as aprendizagens realizadas; e iv) acompanhamento das emissões do [#Estudoemcasa](#), do canal televisivo do Estado. Cada emissão durava cerca de 30 minutos e, em alguns dias da semana, os alunos deviam assistir a três emissões de três áreas curriculares distintas.

Uma semana após a transição para o E@D, o Agrupamento reduziu o número de sessões semanais para três. Para esta decisão contribuiu o *feedback* dos EE relativamente às dificuldades que sentiam na conciliação do acompanhamento aos seus educandos com a vida profissional. Embora compreendendo os motivos que conduziram à redução do número de sessões síncronas semanais, o Professor Cooperante e a futura professora sentiram dificuldades em apoiar a aprendizagem dos alunos com apenas três sessões de 30 minutos por semana. No decorrer das sessões síncronas em E@D, prévias à intervenção educativa que aqui se reporta, nem sempre se verificou a existência de um adulto perto dos alunos. Ao nível de condições técnicas, inicialmente verificou-se que muitos alunos possuíam apenas um *smartphone*, dificultando, por exemplo, a observação de documentos partilhados durante as sessões síncronas. Porém, vários EE acabaram por disponibilizar aos seus educandos outras tecnologias, como computadores e *tablets*, garantindo que conseguiriam acompanhar as sessões. Já a Internet sempre esteve disponível para os alunos.

Por fim, destaca-se que durante o E@D os alunos demonstravam pouca atenção e concentração na realização das tarefas e nas aulas síncronas. A falta de capacidade de gestão do seu tempo e de organização da realização e devolução aos professores das fichas de trabalho resolvidas é sentida e referida pelos próprios alunos e, inclusive, pelos EE, que admitiam sentir-se incapazes de alcançar o seu educando a esse nível. Este sentimento de impotência é partilhado pelos professores (Cooperante e Mestranda), que também sentiam dificuldades em motivar para a aprendizagem uma percentagem elevada de alunos.

2 - Solicitou-se autorização para realização do estudo à Direção da Escola. Solicitou-se ainda o consentimento informado, por escrito, aos EE dos alunos que participaram no estudo.

3.2. Intervenção educativa

Para a presente intervenção para uma Educação em Valores contribuíram: a) um incidente observado em PPS II que motivou a primeira autora a refletir sobre esta temática; b) a análise do Projeto Educativo sobre os valores que deveriam ser promovidos pela comunidade escolar; e c) um estudo de caso exploratório (Pinto, s.d.) realizado no âmbito de uma Unidade Curricular frequentada pela primeira autora no curso de Mestrado. Neste estudo recorreu a inquérito por questionário a professores do Agrupamento de Escolas onde decorria a PPS, recolhendo informação sobre quais os valores mais significativos para os docentes, quais os valores que os alunos mais prezam, na perspetiva dos docentes, e se, dada a sua experiência enquanto docentes, sentiam alguma mudança nos quadros axiológicos dos alunos ao longo das suas carreiras profissionais. A intervenção estava inicialmente prevista para ser implementada presencialmente, porém, foi

adaptada para a modalidade de E@d devido à pandemia. Deste modo, apresenta-se uma síntese da intervenção resultante no quadro 1. Destaca-se que se teve em consideração as dificuldades e limitações descritas no ponto anterior. Note-se que as sessões síncronas de videoconferência foram concebidas no sentido de dar orientações relativamente às atividades de aprendizagem a realizar em modo assíncrono, esclarecer possíveis dúvidas dos alunos e disponibilizar *feedback* aos trabalhos realizados. Mediante negociação com o Professor Cooperante, considerou-se que seria adequado solicitar a entrega dos trabalhos realizados pelos alunos assincronamente dois dias após serem dadas as orientações para a sua realização. Por fim, reconheceu-se que a implementação da intervenção teria de ser necessariamente flexível, admitindo-se realizar novas adaptações ao planificado conforme, por exemplo, o ritmo de aprendizagem dos alunos ou os dados recolhidos durante a implementação.

Quadro 1. Planificação geral da intervenção educativa, construída pela futura professora, sob orientação da Orientadora e do Professor Cooperante

Sessão	Duração (min)	Área disciplinar	Atividades	Valores visados com as atividades	Modalidade	
					Síncr.	Assíncr.
1ª	20	-----	Apresentação do projeto Negociação das estratégias para envio de documentos	-----	X	
2ª	30	Expressões	Brasão de Armas Pessoal (A) (Modelo de Clarificação de Valores de Raths, Simon e Harmim retirado de Sá (2008) e Moreira (2016))	Todos os valores mais significativos para os alunos.		X
3ª	20	Português	Visualização de vídeo sobre o <i>Bullying</i>	Respeito		X
	30		Exploração do vídeo sobre o <i>Bullying</i>	Tolerância Solidariedade Cooperação Empatia	X	
4ª	15	Português	<i>Brainstorming</i> sobre valores	Todos os valores mais significativos para os alunos		X
	15		Hierarquização de três valores (Modelo de Clarificação de Valores de Raths, Simon e Harmim)			X
5ª	30	Português	Debate “Eu não concordo contigo, mas respeito” baseado num dilema (Modelo cognitivista de Kohlberg)	Todos os valores mais significativos para os alunos	X	

6ª	20	Estudo do Meio	Apresentação do Projeto “Se esta rua fosse minha...”	Responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado Cooperação	X	
7ª	20	Português	Vídeo toponímico da cidade de Ílhavo com instruções de visionamento	Responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado		X
	20	Estudo do Meio	Pesquisa “Vou contribuir para as minhas raízes”	Tolerância Respeito Cooperação Solidariedade		X
8ª	10	Estudo do Meio	Diálogo de ponto de situação referente às pesquisas	Responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado	X	
	10		Orientação para aceder à app EduPARK	Tolerância	X	
	20		Minijogo do trilho toponímico.	Respeito Cooperação	X	
	10		Orientações sobre como construir questões para o jogo dos topónimos	Justiça Solidariedade	X	
9ª	30	Português	Análise e seleção de informação sobre os topónimos no âmbito do Projeto “Se esta rua fosse minha”	Responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado Tolerância		X
	30	Estudo do Meio	Construção de questões dos topónimos	Respeito Cooperação Justiça Solidariedade		X
10ª	20	Estudo do Meio	Apresentação e análise do trilho toponímico	Responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado	X	
11ª	30	Estudo do Meio Matemática Português Cidadania e Desenvolvimento Expressões	Jogo pelo trilho toponímico da cidade de Ílhavo no âmbito do projeto “Se esta rua fosse minha...” e construção do quadro dos três alunos com maior pontuação.	Responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado	X	
12ª	30	Expressões Português	Brasão de Armas pessoal (B) (Modelo de Clarificação de valores de Raths, Simon e Harmin) retirado de Sá (2008) e Moreira (2016)	Todos os valores mais significativos para os alunos e para os EE		X
	10		Questionários dirigidos aos alunos e aos EE			X

3.3. Recolha e análise de dados

O processo investigativo deste estudo foi sistematizado no quadro 2, que explicita as fases

de investigação e sua articulação com os objetivos e técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Quadro 2. Processo investigativo deste estudo, com características de IA, construído pela futura professora, sob orientação da Orientadora

"Como promover uma Educação em Valores, integrada nas áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico, para alunos do 4.º ano de escolaridade em Ensino a Distância?"				
Fases de investigação	Objetivos de investigação	Ações de cada fase	Recolha de dados	Análise de dados
Planificar	1. Planificar, implementar e avaliar uma intervenção em modalidade de E@D dirigida a alunos do 4.º ano de escolaridade que vise promover uma Educação em Valores, em particular justiça, solidariedade, cooperação, tolerância, respeito, empatia e responsabilidade e compromisso pelo património humano e edificado;	a) Analisar os normativos do contexto e a problemática a estudar b) Planificar atividades c) Selecionar e adaptar recursos	Recolha documental dos trabalhos dos alunos	Análise de conteúdo
			Observação participante	
			Inquérito por questionário dirigido aos alunos e aos seus EE	
Atuar		d) Implementar em concordância com o planificado, de forma flexível		
Observar	1. Planificar, implementar e avaliar uma intervenção em modalidade de E@D (...); 2. Identificar mudanças no quadro axiológico dos alunos após a intervenção educativa; 3. Compreender as escolhas axiológicas realizadas pelos alunos, com base nos argumentos que apresentam para as sustentar; 4. Identificar as principais potencialidades, dificuldades e limitações da Educação em Valores em E@D com alunos do 4.º ano de escolaridade;	e) Acompanhar e registar o processo de ensino-aprendizagem e os produtos resultantes da intervenção	Recolha documental de normativos do contexto educativo (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Turma)	
			Observação participante	
			Inquérito a professores do Agrupamento	
Refletir	1. Planificar, implementar e avaliar uma intervenção em modalidade de E@D (...); 2. Identificar mudanças no quadro axiológico dos alunos (...); 3. Compreender as escolhas axiológicas realizadas pelos alunos (...); 4. Identificar as principais potencialidades, dificuldades e limitações (...) 5. Refletir sobre o impacto da implementação do projeto de i&i no processo de formação da Mestranda	f) Analisar e refletir sobre o processo e produtos resultantes da intervenção		Análise de conteúdo do diário do investigador
				Análise de conteúdo dos trabalhos dos alunos
				Análise estatística descritiva dos dados dos questionários
				Análise quantitativa interpretativa dos dados dos questionários

A recolha de dados inicia-se na fase “Planificar” com o estudo de caso exploratório (Pinto, s.d.). O inquérito aos professores do Agrupamento teve o objetivo de recolher informação sobre os valores que mais prezam e que se encontram, na sua perspetiva, desvalo-

rizados pelos alunos com quem trabalham. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo e os resultados obtidos contribuíram para a análise do contexto educativo e da problemática a estudar. Embora se tenha reconhecido que as fases “Atuar” e “Ob-

servar” ocorrem em simultâneo, seguiu-se a proposta de Latorre (2005), uma vez que possibilita destacar a relevância da observação.

Na fase “Observar” recorreu-se à observação participante, recolha documental e inquérito por questionário. A observação realizou-se ao longo das sessões síncronas, sendo efetuados registos sobre comportamentos, intervenções e evidências de aprendizagem no diário do investigador. Os dados da observação foram submetidos a análise de conteúdo, com categorias inspiradas na literatura e, também, com categorias emergentes dos dados. A recolha e análise documental dos trabalhos dos alunos possibilitou identificar potenciais dificuldades de aprendizagem dos alunos e propor estratégias de superação, evidenciando ainda possíveis mudanças axiológicas. Por último, o inquérito por questionário captou as perspetivas dos alunos e dos EE em relação à relevância da intervenção educativa e da modalidade de E@D. Deste modo, foi possível identificar as limitações e potencialidades, bem como a recolha de sugestões de melhoria. Finalmente, aplicou-se análise estatística descritiva e análise quantitativa interpretativa aos dados recolhidos através de questionário.

Principais resultados

Nesta secção apresentam-se os principais resultados que emergiram do cruzamento dos dados recolhidos durante a i&i. Destaca-se que toda a informação que os sustenta é apresentada no Relatório de Estágio da primeira autora³. Sentiram-se diversas dificuldades na implementação da intervenção. Por um lado, as dificuldades tecnológicas já referidas no ponto 3.1. Adicionalmente, alguns EE participavam nas sessões, quando era solicitada a participação dos alunos, como evidencia o comentário do aluno J: “Eu respondi, mas o meu pai deu-me outra opção”. Realça-se ainda a adesão decrescente dos alunos às atividades, apesar de se ter implementado diversas estratégias para os motivar. Esperava-se receber 25 atividades, mas receberam-se 21 Brasões de Armas Pessoal A, 18 *Brainstorming*/Hierarquias de Valores, 11 Brasões B e 9 questionários de alunos. Diversos EE referiram sentirem constrangimentos no acompanhamento das sessões síncronas e assíncronas dos seus educandos, tendo respondido ao questionário apenas 8. Deste modo, após ponderação, optou-se por cancelar seis atividades da intervenção educativa. Quando inquiridos sobre o contributo das atividades na promoção de aprendizagens, o Brasão de Armas Pessoal ganhou destaque com seis menções. Segundo os alunos, associada a esta atividade encontram-se as aprendizagens sobre os valores, nomeadamente no que diz respeito à importância dos valores, quais os valores que existem e o quão essenciais são para a vida de um cidadão. Realça-se que um destes seis inquiridos evidencia que com esta atividade aprendeu o valor da honestidade.

Os resultados das atividades executadas revelaram ainda que os alunos são conscientes da existência de valores, reconhecendo-lhes polaridade e hierarquia, como ilustram as citações “Há valores maus e bons” e “Há valores que se abdicam e outros que não se abdicam” (aluno X). Reconhecem ainda a importância dos valores para a vida dos cidadãos, como exemplificam as citações “Servem para distinguir o certo e o errado” (aluno C) e “Os valores servem para vivermos melhor com as pessoas” (aluno V).

No que diz respeito aos pilares transmissores de valores, os alunos reconhecem a Família, a Sociedade e a Escola, como revela o comentário “Quem me transmitiu

3 – O Relatório de Estágio será disponibilizado de forma aberta em <https://ria.ua.pt>.

esse valor foi a minha família, os professores e amigos” (aluno J). Relativamente ao primeiro pilar, os alunos nomeiam como influentes nos seus quadros axiológicos a família (3), a mãe (1), a avó (1) e o irmão (1). Porém, verificou-se uma discrepância entre os valores destacados pelos alunos (nas atividades Brasão de armas e Hierarquia de valores) e pelos EE (no Questionário), identificando-se em comum os valores de respeito, sinceridade e honestidade. Deste modo, os valores primordiais dos alunos não parecem coincidir na íntegra com os valores das suas famílias, embora os alunos tenham revelado conhecerem os valores considerados mais importantes no seio das suas famílias. Remetendo ao pilar Escola, um aluno reconhece o professor como transmissor de valores. Destaca-se ainda que os valores que o Professor Titular (inquirido do estudo de caso exploratório de Pinto, s.d.) apresentou como essenciais e os valores pelos quais os alunos se regem têm em comum o respeito e a sinceridade. Já os valores que o Professor considera serem importantes para os alunos e os valores pelos quais estes efetivamente se regem têm em comum apenas a amizade. Por fim, o pilar Sociedade é reconhecido por dois alunos como transmissor de valores quando nomeiam os amigos como promotores de valores, como referiu o aluno J: “Quem me transmitiu esse valor foi a minha família, os professores e amigos” e o aluno M “Aprendemos valores com amigos (...)”. Os resultados deste trabalho apontam para a contribuição dos três pilares referidos para a constituição dos quadros axiológicos dos alunos. Desta forma, os resultados estão em consonância com a literatura (Picanço, 2012, p.16). Com a vivência de novas experiências, os quadros axiológicos são reformulados e reelaborados, adquirindo novos valores que possibilitarão fundamentar as escolhas e ações de cada um. Outro aspeto a evidenciar é a instabilidade dos quadros axiológicos revelada pelos alunos relativamente ao valor de que não abdicam no início e após a intervenção educativa, permanecendo apenas família, respeito e amizade. Finaliza-se destacando que na tomada de decisão nas atividades do dilema de Heinz e na exploração do vídeo sobre o *Bullying*, os alunos mantêm as suas afirmações quanto ao ato de roubar e de coagir, respetivamente. Na primeira atividade, 16 alunos classificaram o ato de roubar como impraticável, tendo-se como exemplo “Teria de deixar morrer. (...) não posso fazer nada quanto a isso” (aluno L). Todavia, dois alunos roubariam o medicamento, caso fosse a única solução, “Sim. Se fosse a única hipótese” (aluno N), ou para salvar a pessoa doente, “Eu roubava o medicamento” (aluno A). Já na segunda atividade, três alunos referem que denunciariam este tipo de violência (alunos M, B e U) (informação registada no diário de investigador).

Considerações finais

Este contributo retrata parte do processo de formação da primeira autora numa situação de pandemia. O projeto de i&i foi inicialmente projetado para um ensino presencial e teve de ser adaptado para o E@D, tendo havido constrangimentos associados. A transição obrigou a que alunos, EE e professores adotassem uma nova gestão nas suas rotinas, num esforço de criar condições para a realização de aprendizagens curriculares. Alteraram-se as interações entre os intervenientes da turma, que passaram a envolver EE, e as interações entre o Professor Cooperante e a Mestranda. Os alunos deixaram de conviver diariamente com os seus colegas e perderam o contacto diário presencial com o Professor. Já os EE procuraram acompanhar os seus educandos e apoiá-los na superação das dificuldades acrescidas emergentes do E@D com crianças desta idade.

A transição para o E@D criou simultaneamente oportunidades para realizar novas aprendizagens para todos os envolvidos. Por um lado, o desenvolvimento de novas competências digitais, o que é expectável no E@D. Por outro lado, os professores experienciaram lecionar, acompanhar e encaminhar os alunos através de um ecrã de computador, os alunos vivenciaram novos hábitos e rotinas escolares que requeriam uma maior autonomia e aos EE foi solicitado que acompanhassem a vida escolar dos seus educandos de uma forma sem precedentes.

No que diz respeito à formação da primeira autora, a i&i proporcionou um leque diversificado de aprendizagens que considera úteis no seu futuro profissional. A necessidade de transitar rapidamente para a modalidade de E@D exigiu adaptar formas de trabalho e recursos a empregar quer ao nível da investigação quer ao nível da intervenção educativa. No futuro, este estudo poderá ser continuado integrando novos ciclos, por exemplo em outro momento da fase profissional da primeira autora. Outros investigadores e/ou professores que desejem enveredar por um estudo desta natureza, poderão beneficiar com os resultados obtidos neste trabalho, na modalidade de E@D e/ou em ensino presencial, tendo a possibilidade de avaliar as limitações e potencialidades de uma Educação em Valores nas duas modalidades de Ensino.

Referências bibliográficas

- Alexandre, S. (2012). *Estratégias para promover a aproximação família – escola*. Dissertação de Mestrado em Ensino publicada, Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja. Consultado em 04/07/2020, disponível em <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/167/4/Susana%20Alexandre%20-%202012.pdf>
- Anderson, T., Dron, J., & Mattar, J. (2012). Três gerações de pedagogia de educação a distância. *EAD em Foco*, 2 (1), pp. 119-134. Consultado em 28/04/2020, disponível em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/162>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª.). Coimbra: Grupo Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), pp. 455-479. Consultado a 13/02/2020, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ªed.). Madrid: Morata.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educ. Soc*, 26(92), 983-1011. Consultado em 23/04/2020, disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, F. (2016). *Desafio de educar para valores no séc. XXI*. Dissertação de Mestrado em Ensino publicada, Instituto Superior de Educação e Ciências. Consultado em 30/11/2019, disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20258/1/Tese.pdf>
- Matheus, C. (2002). Max Scheler e a gênese axiológica do conhecimento. *Margem*, 16, 13-27. Consultado a 18/03/2020, disponível em <http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m16cm.pdf>
- Moreira, C. (2016). *Atitudes e valores em contexto escolar: Propostas de implementação no 2.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ensino publicada, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Consultado em 30/11/2019, disponível em <http://hdl.handle.net/10773/18469>
- Oliveira, C., & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família:intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. Consultado a 18/05/2020, disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000100012&script=sci_abstract&tlng=p
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família. As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação publicada da Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em 30/05/2020, disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Pinto, A. (s.d.). *Os valores nas crianças atuais na perspetiva de professores com 25 anos de experiência*. Trabalho no âmbito da UC Educação e Valores não publicado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2008). *A Web 2.0 na Educação para os valores: problema ou desafio?* Dissertação de Mestrado [não publicada], Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Consultado a 25/02/2020, disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1382>
- Soares, R. (2014). Educação a distância: uma perspectiva para a educação do século XXI. *Revista Jurídica*, 3 (36), 132-149. Consultado em 12/05/2020, disponível em <https://doi.org/10.21902/revistajur.2316-753X.v3i36.994>
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2013). Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 163-242. Consultado a 27/02/2020, disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt
- Valente, M. O. (1995). A Educação para os Valores. *Revista de Educação*, 5 (1), 21-26. Consultado em 7/08/2019, disponível em http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao_valores.pdf

A EDUCAÇÃO
DE CRIANÇAS E
JOVENS DURANTE
A PANDEMIA DA
COVID-19. “TEM
ALGUÉM AÍ, OU
VAMOS APENAS
CUMPRIR TAREFAS?”

Danielle do Nascimento Rezera
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

Raquel Gomes D'Alexandre
Pontifícia Universidade Católica PUC- São Paulo

Resumo:

A chegada do vírus Covid-19 ao Brasil redirecionou o olhar nacional para a crise científica instituída após os primeiros anos de governo do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro. Objetivando entender o descontrole pandêmico no país e os efeitos na educação, tecemos considerações importantes em que se estabeleceu como mote epistemológico a compreensão do negacionismo científico articulado a antipolítica fundamental à condução do processo de alijamento dos direitos humanos. Buscamos no processo o entendimento crítico das condicionantes da educação obrigatória e como estas práticas são utilizadas como sinônimo de uma reconfiguração sobre as atividades laborais e atuação de entes privados no setor, indicando processos de precarizações do trabalho docente e da qualidade no sistema educacional público.

Palavras-chave:

Educação. Covid-19. Negacionismo.
Antipolítica. Razão Neoliberal.

Abstract:

The advent of the Covid-19 virus in Brazil has redirected the national eye to the scientific crisis instituted after the first years of government of the current president of the republic, Jair Messias Bolsonaro. In an effort to understand the lack of control of the pandemic in the country and its effects on education, we have made important considerations in which the understanding of scientific negationism articulated to the antipolitics fundamental to the conduction of the process of human rights alleviation has been established as an epistemological motto. In the process, we seek a critical understanding of the conditions of compulsory education and how these practices are used as a synonym for a reconfiguration of labor activities and the actions of private entities in the sector, indicating processes of precarious teaching work and quality in the public education system.

Keywords:

Education. Covid-19. Negationism.
Antipolitics. Neoliberal Reason.

Introdução

Para Avritzer (2018, p. 273) no Brasil entre os “quase cinco anos que vão de junho de 2013 a 2018, houve uma completa inversão de condições, com a produção de um ‘mal-estar’ na democracia”. Conforme as disputas entre grupos políticos se intensificavam a pretexto de uma defesa retórica de pautas anticorrupção, por agrupamentos à direita do espectro político, tivemos um exponencial crescimento de setores conservadores na sociedade, que adensavam discursos antidemocráticos, com ações que qualificaram hostilidades contra o sistema político e a esfera dos direitos sociais.

Do mesmo modo, Miguel (2016) entende que houve “um trabalho de deslegitimação dos governos eleitos, levado a cabo pela mídia, pelos institutos privados destinados à disputa ideológica e pelos movimentos *Astroturf* (s.p). Esses grupos tencionam a sociedade com declarações contrárias ao sistema político. Esse processo fez com que grupos conservadores no Brasil ganhassem corpo nas manifestações de 2015, momento em que se reforça o clima de intolerância política entre os grupos opositores. Avritzer (2018) compreende que em 2016, a partir de diversas alianças entre partidos, judiciário e executivo, temos o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, sem fundamentos legais, e posteriormente houve o afastamento do presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, que organizou a queda da ex-presidente, num claro golpe de Estado, e logo foi descartado no processo de “revitalização” política. Avritzer (2018) argumenta que foram utilizadas:

amplas vias antidemocráticas ou contrademocráticas de questionamento da soberania política e de resultados eleitorais, vias estas que parecem estar à disposição daqueles que queiram utilizá-las, e, de tempos em tempos, esses atores aparecem na conjuntura política (p. 276).

Nelas, chamou-se a atenção da sociedade para as pautas ligadas supostamente às lutas contra a corrupção, “que acabaram sendo tratadas de forma antiinstitucional e antipolítica pela Operação Lava Jato” (Avritzer, 2018, p. 274). Acrescenta que os momentos antidemocráticos implicam rupturas mais radicais em relação às instituições eleitorais e todos estes elementos são importantes para compreender os conflitos que vieram a se instituir entre o Judiciário e o Congresso Nacional e a crescente descrença populacional frente

às instituições nos anos subsequentes. A conjunção destes fatores agregou forças ao campo ideológico do então candidato Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente da república em 2018. E com ele a ascensão a cargos políticos de uma rede de apoiadores ligados a uma concepção política de direita ultraconservadora. Instaurada a crise institucional no país, nos vemos imersos na luta contra o COVID-19 no ano de 2020, e na incapacidade em se formular políticas públicas de contenção ao vírus capazes de abrandar os efeitos da doença, uma vez que há uma articulação entre o negacionismo científico e a antipolítica.

Diante do grau de insegurança que este governo sujeita a população brasileira, com medidas de promoção contrárias à saúde, baixo investimento em políticas capazes de deter o crescente desemprego, e a intensificação da fome e da falta de moradia, além da instituição de práticas voltadas à reestruturação do mercado de trabalho e previdenciário, vemos graves danos aos direitos históricos do trabalho e da dignidade social. Conforme Alves (2020a) nos atenta, por exemplo a Reforma da Previdência e outra minirreforma Trabalhista, aprovadas em 2019, podem ser entendidas “como movimento estrutural de aumento da Taxa de Exploração pari pasu à espoliação do fundo público e dos recursos naturais, etc. como movimento contratendencial à crise” (p. 32). Acrescenta que:

a crise do emprego e da disseminação do trabalho precário (a dita ‘uberização do trabalho’ com a precariedade salarial sendo articulada pelo capitalismo de plataforma). Ao lado da pobreza extrema da velha informalidade, emerge uma nova pobreza urbana das ‘classes médias’ proletarizadas (Alves, 2020a, p. 34).

Para o autor, 2016-2020 representam o “declive histórico da civilização brasileira” (Alves, 2020a, p. 31), em que direitos e conquistas se esvaíram. É neste contexto que consideramos compreender a educação brasileira diante do desequilíbrio acentuado pela crise pandêmica e a adoção da educação remota.

Para tanto, nos concentramos em buscar através de uma compreensão crítica, as condicionantes do processo de educação obrigatória no momento pandêmico para crianças e jovens, e como as práticas educacionais adotadas são utilizadas como sinônimo de uma nova reconfiguração sobre a atuação de entes privados no setor, indicando processos de precarização do trabalho docente e da qualidade no sistema educacional público.

A COVID-19, o confinamento e a antipolítica: consequências para a educação

Com dimensão continental e considerável diversidade social, o Brasil ocupa a sétima posição de país mais desigual do mundo e com maior concentração de renda (PNUD, 2019). Diante do confinamento, viu-se com problemas de atendimento às urgências estabelecidas pela população deixando claro, não somente aos brasileiros, mas, ao mundo, a ausência de políticas para a contenção do problema sanitário. Diante dessa crise desvelaram-se condições estruturais da miséria, com o aumento da violência, da falta de acesso democrático aos espaços decisórios e a educação foi severamente afetada.

Como expressão das práticas de descontinuidades das políticas promovidas pelos governos precedentes, Bolsonaro no primeiro ano de sua gestão (2018) se ocupou em promover o perecimento de áreas fundamentais ao desenvolvimento científico do país a partir do desmonte da gestão da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A chegada do vírus COVID-19 ao Brasil, redirecionou o olhar nacional para a crise científica pela qual estávamos passando com os constantes ataques às universidades públicas, promovidos tanto pelo presidente quanto por seu então ministro da educação, Abraham Weintraub¹. Aqui, podemos entender como o movimento *bolsonarista*, ou o *bolsonarismo*, pode ser entendido no quadro das manifestações anticientíficas, muito parecidas com outros movimentos de extrema direita, inclusive sendo mais acentuado que os movimentos *trumpistas* (Avritzer, 2020).

Iniciado o contexto pandêmico no Brasil, vemos a intensificação das manifestações² negacionistas promovidas pelo presidente e por seus apoiadores. Da ação contrária às recomendações estabelecidas pela Orga-

nização Mundial da Saúde – OMS, promovidas por Bolsonaro, surgiu uma aliança entre imprensa, cientistas, governadores e organizações internacionais como a OMS, tornando-se uma coalizão majoritária em luta e combate à crise sanitária.

Pela primeira vez desde 2018, Bolsonaro após declarar guerra aos governadores e prefeitos que primavam pelo isolamento social, como medida de contenção à epidemia, não conseguiu hegemonia em sua concepção da antipolítica e da antigovernabilidade. Aqui, entendemos por antipolítica a “reação à ideia de que instituições e representantes eleitos devem discutir, negociar e processar respostas a temas em debate no país. A antipolítica constitui uma negação de atributos como a negociação ou a coalizão. Ela se estabeleceu no Brasil a partir da suposta luta anticorrupção (Avritzer, 2020, p. 25).

Com esses posicionamentos passamos a ter um nível de instabilidade socioeconômica muito mais denso e crescente. Durante este processo de confinamento, a vulnerabilidade já adensada se expande ou solidifica com a expressiva elevação das taxas de desemprego, o substancial aumento do custo de vida, somados as políticas de arrocho dos salários e o baixo auxílio emergencial³.

O economista Ladislau Dowbor (2020) lembra que a desigualdade no Brasil se agrava durante a pandemia, paralisa a economia e isso se dá pela opção do país. Para Alves (2020b) a crise que vivemos manifesta-se sob a face da necropolítica, fomentada em governos de extrema-direita, tais como a política brasileira, no governo de Jair Bolsonaro, que carrega um compromisso com o mercado e o sistema financeiro, promovendo intencionalmente o acentuado agravamento da crise pela pobreza. Para o cientista social, é importante nos atentar para novas formas de superexploração do trabalho e barbárie social, que são consequência da crise estrutural do capitalismo, que se inicia em 2008 e com a pandemia acelera-se.

Sob a mesma ótica nossa percepção sobre a educação caminha no que diz respeito às condições sociais e políticas apresentadas. Objetivando oferecer elementos de ordem concreta, fomentamos uma análise dialética que prevê o cotejamento entre o direito à educação e

1 – Segundo à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES “Vemos ser desvalorizada a produtividade das nossas instituições e serem atacadas, em particular, as áreas pertencentes às humanidades. E, a todo momento, números são chamados a servir à imagem distorcida de que as universidades são excessivamente caras e que, portanto, deveriam sofrer ainda mais restrições orçamentárias. Já o vimos, enfim, classificar as universidades federais como o lugar da ‘balbúrdia’, invocando outrora essa razão para um bloqueio orçamentário.” Consultado em 07/11/2020, disponível em <http://www.andifes.org.br/declaracoes-do-ministro-da-educacao-sobre-as/>.

2 – Ver a manifestação contra o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal ocorrida no dia 15 de março de 2020.

3 – O Auxílio Emergencial é um benefício financeiro concedido pelo Governo Federal destinado aos trabalhadores informais, microempreendedores individuais (MEI), autônomos e desempregados, e tem por objetivo fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do Coronavírus- COVID 19. Consultado em 14/11/2020, disponível em <https://www.caixa.gov.br/auxilio/PAGINAS/DEFAULT2.ASPX>.

a dignidade dos estudantes durante o confinamento social imposto pela Covid-19. Tomamos como premissa compreender, através de estudos desenvolvidos até o momento, como a educação obrigatória via ensino remoto apresenta-se realmente capaz de aferir qualidade e efetividade.

Entendemos que as discrepâncias no setor vão desde as possibilidades de acesso à educação remota de alunos, como também de educadores. Com cerca de 48.366.347 matrículas de crianças de 0 a 17 anos na rede pública até o Censo de 2018 (QEdu, 2019), temos um grande desafio no Brasil.

Primeiro quanto a necessidade de ensino durante o período pandêmico, e se necessário, que tipo de educação e acompanhamento devemos realizar? Com díspares realidades sociais e econômicas, também devemos nos atentar ao direito ao serviço público de qualidade e garantir efetivas oportunidades de aprendizagem e cidadania.

Para o entendimento das implicações do modelo de ensino remoto adotado em escolas públicas no Brasil, compreendemos que o Estado de São Paulo, e sua capital, considerada como a mais cosmopolita e adensada em termos populacionais, representa uma amostra significativa de elementos para nossa análise.

De acordo com Fraga (2019) o Estado de São Paulo atende um alto número de estudantes na rede pública de ensino, com salas lotadas e mesmo apresentando baixos rendimentos nos índices de aprendizado e com uma massiva diferença entre as escolas privadas, o referido Estado apresenta no entanto, em comparação com a média nacional, melhor infraestrutura e recursos. Tenente (2020) também mostra que existem diferenças consideráveis entre as regiões brasileiras, a partir do estudo sobre formação dos professores, do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), indica que a região sul e sudeste (com o Estado do São Paulo) apresentam maiores adequações quanto a formação de professores, chegando próximo de 70%, enquanto regiões como nordeste e centro-oeste brasileira ficam na média de 50%. O mesmo estudo mostra que em nível nacional “cerca de 40% dos professores que atuam no ensino médio não têm formação adequada nas disciplinas que lecionam. São docentes que fizeram a graduação em outra área, não possuem licenciatura ou sequer se formaram na universidade” (s/p).

Considerando esses fatores, e as oportunidades de acesso e qualificação às ferramentas tecnológicas, o estudo indica que 79% dos professores da rede pública de ensino no país, não possuem formação para uso das

tecnologias de ensino; quanto aos estudantes, por diversas variáveis não possuem acesso a essas ferramentas.

Apesar de ser considerada uma das cidades mais modernas do mundo, as políticas educacionais e o atendimento do ensino remoto têm apresentado sérios problemas. O *delay* é tão grande que só em outubro de 2020 o governador de São Paulo resolveu oferecer 750 mil *chips* aos alunos e educadores, que serão distribuídos entre novembro e dezembro deste ano. O objetivo é garantir conexão à internet para o ensino remoto e híbrido, entre outras atividades pedagógicas *online*; e a situação é tão absurda que somente 500 mil alunos cadastrados em programa de auxílio à pobreza e dos últimos anos do ensino fundamental terão acesso ao *chip* de 3 gigas. Destacamos que o investimento direcionado ao atendimento deste público chega a um valor de R\$ 75 milhões, para 12 meses, e sequer comporta todos os estudantes da rede.

Para ampliarmos a análise tomamos os estudos sobre inserção e extensão das redes de tecnologia e usos nas escolas públicas brasileiras. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB (2020) realizou o levantamento nacional sobre o panorama da oferta de atividades educativas de forma remota durante a quarentena, e concluiu que 60% dos municípios estudados não definiram estratégias digitais para viabilizar a aprendizagem dos alunos e 40% ainda não utilizam ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto 65% das secretarias estaduais o utilizam, lembrando que esse recurso foi adotado como viável pelas secretarias estaduais.

Do total de secretarias que aderiam ao estudo, 85% acreditam não possuir instrumentos de acompanhamento da presença real dos alunos ou sequer meios instituídos para a avaliação da aprendizagem do ensino remoto. A TIC (*Tecnologia informacional*) Educação 2019 – realizado pelo CETIC- ONU (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) compreende que a plataforma voltada para o ensino a distância estava presente em apenas 14% das escolas públicas e 64% das particulares, ambas localizadas em espaço urbano; dos alunos, 40% que vivem nestas áreas não possuíam nenhum suporte de conectividade, tablete ou computador. O estudo indica que em cerca de 20 milhões de domicílios no Brasil não há internet disponível, destes, 10 milhões de lares e seus moradores pertencem à classe D e E.

No Brasil esses dados nos oferecem uma clara compreensão de que as iniciativas em torno da democratização do acesso aos meios tecnológicos ainda são um processo em construção, e, durante a pandemia do

Covid-19, faz falta a estes o atendimento mínimo ao direito à educação

Debates não faltam para discutir as questões de conteúdo e a vida real dos estudantes, contudo, o direito ao conhecimento dos cidadãos dos riscos e dos direitos no setor é engolfado pela falta de informação e pelo discurso das corporações e institutos de educação digital⁴. As soluções apresentadas giram em torno dos conceitos de educação invertida, ensino híbrido, vantagens da educação via aplicativos e plataformas *online*. No caos pandêmico as empresas de tecnologia educacional têm ganhado fôlego para o controle mais ampliado do mercado de conteúdo e difusão de modelos educacionais tanto no setor privado quanto público. Ganham imediatamente a visibilidade exponenciada de suas pretensas soluções, e a partir disso espaço para seu crescimento. Os empreendedores das TICs as apresentam como sendo a possibilidade ideal ao direito de acesso aos serviços oferecidos neste momento de larga expansão do ensino remoto.

Entretanto, conforme estudos de Almada *et alii* (2019) nós devemos considerar as deficiências no setor, assim como a perversidade da falta de instrumentos que assegurem efetiva participação, atuação e discussões em torno de soluções e modos de democratização da cidadania via acesso digital. Ou seja, há deficiências consideráveis quanto a incorporação de ferramentas de tecnologias digitais de comunicação associadas às práticas políticas e sociais como meio de aprimorar a participação democrática de nossa sociedade e, portanto, suas escolhas, o que implica promoção à democracia digital, acesso à informação de qualidade e qualificação.

A partir do exposto, consideramos que o processo de aprendizagem durante esse percurso pandêmico precisa ser amplamente discutido e estudado, uma vez que os problemas estruturais são parte da cena, e o que vem sendo debatido como viável, até então, se dá pela perspectiva não dos estudantes e suas condições de aprendizado, o que envolve cognição, afeto, nutrição, espaço para estudo, saúde emocional e física e recursos diversos. Stefania Giannini (UNESCO, 2020b), diretora geral adjunta de educação da Unesco, acredita em uma abordagem sobre a obrigatoriedade da educação remota, que primeiramente devemos considerar as demais funções que a escola ocupa na vida de crianças e jovens, principalmente aquelas associadas às dificuldades econômicas e sociais. Destaca também a capacidade dos responsáveis em contribuir significa-

tivamente no processo de aprendizagem, no tempo e espaço para o estudo e acesso aos materiais para tanto. Desse modo, diz não considerar adequadas as ferramentas digitais ou a obrigatoriedade da escola neste momento, mas sim um acompanhamento assertivo e afetivo da vida desses jovens e os impactos que sofrem de toda ordem.

Em pesquisa sobre o impacto da Covid-19 em crianças e adolescentes, o instituto Ibope (2020) revela que famílias com crianças e adolescentes são as vítimas oculatas da pandemia. O estudo em parceria com a UNICEF (2020), realizou, através de uma pequena amostra, o levantamento dos *Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes* em agosto de 2020.

O estudo indica dados em que 91% dos que residem com crianças ou adolescentes de 4 a 17 anos estavam matriculados na escola antes da pandemia, e afirmam que eles continuaram realizando em casa as atividades escolares durante a pandemia. Destes, 63% receberam atividades durante 5 dias da semana além da que antecedeu ao estudo. No entanto, a pesquisa indica que dependendo da região do país existe um número considerável de falta de recebimento de atividades escolares, tais como a região Norte, com 19% sem tarefas ou atividades escolares; 73% declaram que eles tiveram ajuda de alguém da casa; 76% dos que residem com crianças ou adolescentes afirmam que o tempo de exposição a telas em momentos que não estão realizando atividades escolares aumentou. Cerca de 38% dos estudantes ficam entre 2 e 4 horas por dia em atividades escolares e tarefas, 35% entre 1 e 2 horas por exemplo. 92% dos residentes com crianças ou adolescentes em idade escolar afirmam que antes da pandemia elas estavam matriculadas em escolas de educação infantil, pré-escola, ensino fundamental ou ensino médio. Destes dados, 64% em escolas públicas, 32% em escolas particulares e 4% em ambas. O estudo indica que 68% das escolas têm oferecido acompanhamento sobre o desenvolvimento/progresso da criança, e 48% destas buscam informações sobre a situação da família.

Ao considerarmos essas questões, vemos que o tempo em atividade escolar é relativamente baixo e o lar torna-se cenário central do processo educativo, junto à família. Compreendemos que o convívio familiar tem sido, para uma parte considerável de crianças e jovens no mundo, um desafio e, ao mesmo tempo, um dano exponencial para seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

4 - Instituto Lehman, Instituto Airton Sena, Fundação Bradesco, Google Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, e uma infinidade de *Startups* ligadas ao setor.

O pesquisador de estudos transdisciplinares da infância e da juventude e professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP), Hugo Monteiro Ferreira, apud Monteiro (2020), considera que durante o isolamento social da pandemia da Covid-19 a situação de violência doméstica se agravou muito. A lógica em muitos lares violentos é que as crianças e os adolescentes são vítimas fáceis, visto sua condição de dependência e incapacidade de reação, acrescenta-se a essa mentalidade a falta de acesso a meios protetivos como a escola, por exemplo. Para o pesquisador:

[...] eles têm a autoestima abalada e o desenvolvimento afetado diante da impunidade e da exposição a agressões prolongadas praticadas justamente por seus responsáveis e cuidadores (...) é possível que tenham adoecimento emocional, desenvolvendo comportamentos autodestrutivos ou mesmo transtornos psicopatológicos. (Ferreira apud Monteiro, 2020, s.p)

Assim como a questão da violência doméstica, compreendemos a subnutrição como empecilho ao desenvolvimento das crianças. De acordo com o IBGE (2019) 10,3 milhões de pessoas estavam em insegurança alimentar grave entre 2017 e 2018. O estudo compreendeu que metade das crianças menores de cinco anos (6,5 milhões) viviam em lares com algum grau de insegurança alimentar, ou seja, fome. Diante da crise pandêmica da Covid-19, conforme IBGE (2020), o número de desempregados no país chega a 13,8 milhões, o que indica uma expressiva perda de recursos para a sobrevivência.

No país, a escola além de ser um espaço de integração, socialização e aprendizagem, possui como função organizar um sistema alimentar, capaz de suprir as necessidades nutricionais das crianças e dos jovens, visto que é na escola que muitas crianças têm a possibilidade de acesso a uma alimentação completa ou próximo disso.

Vemos programas alimentares que mudam de acordo com a gestão municipal ou estadual, os programas de excelência passam por café da manhã com frutas e iogurtes, o almoço com variedade nutritiva elevada e variada e lanche ao final do expediente escolar. Mas isso já tem sido afetado há um largo tempo, principalmente com gestões públicas mais conservadoras e com lógicas agressivas de drenagem do investimento em educação. Acompanhamos isto durante o início do mandato do ex-prefeito da cidade de São Paulo, João Dória, atualmente governador de São Paulo, que em

2017 implantou uma lei que permitia isenção de impostos às indústrias alimentícias que doassem seus produtos que iriam para descarte. A partir daí, tanto aos programas sociais, quanto as escolas seriam distribuídos algo que ele denominou farináceo / ração-humana (RBD, 2017).

Diante da comoção popular que se indignou e mobilizou-se para receber comida de verdade, houve retrocesso da lei. Em 2020, durante a pandemia, foram destinados um auxílio alimentação pelo programa *Mercado em Casa*, que atende cerca de 770 mil estudantes que recebem o subsídio no valor de R\$ 55 reais para a compra de alimentos. Cabe apenas compreender que a rede comporta cerca 4 milhões de alunos que estão matriculados no Ensino Fundamental ou Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino paulista. Com 250 mil professores atuando nas salas de aula, além de cerca de 65 mil servidores (dados da Secretária Estadual de Educação de São Paulo, 2020a, 2020b).

A falta de acesso a uma alimentação mais completa ou variada ocasiona processos de desnutrição à fome, como apresenta o estudo *“Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes”* em Agosto de 2020 (UNESCO). Considera que, no Brasil, esses públicos são como vítimas ocultas. Entre as questões levantadas na pesquisa, a segurança alimentar é elemento importante ao considerarmos a saúde e educação.

De acordo com os resultados acentuou-se o quadro de insegurança alimentar e nutricional, “um em cada cinco brasileiros (21%) passou por algum momento em que os alimentos acabaram e não havia dinheiro para comprar mais. Entre aqueles que residem com crianças e adolescentes, o percentual chegou a 27%.” O que concluímos, até então, é que durante o ano de 2020 e pela pandemia expandiu-se o nível de vulnerabilidades em diversos setores, a infância e juventude veem-se sujeitas a níveis mais complexos de sujeição às instabilidades sociais.

As distorções estruturais presentes em nossa sociedade são exacerbadas por interesses privados voltados aos espaços de regulação pública, no qual existe a imposição e o cultivo da *performatividade* no setor público, no gerencialismo e na cultura do controle do capital privado que se articula a uma das lógicas neoliberais por meio do uso de recursos públicos injetados no capital privado, passando a regular os instrumentos de controle sobre a coisa pública.

Na educação, atuam desde o conteúdo ao controle do trabalho docente, que em termos subjetivos possui um alargado processo de responsabilização e intensificação de sua atividade (Paulani, 2007; ADrião e DOMi-

ciano, 2018; Ball, 2014; Freitas, 2020). Essa nova forma de organização social em torno do trabalho, para além de criar um sistema de responsabilização, em que o trabalhador é um ser responsável por seu sucesso ou fracasso, não considera o contexto em que ocorrem as relações sociais e de produção (Dardot; Laval, 2016). É nesse contexto de precarização laboral que o Estado está ausente, visto que renunciou em cumprir com sua função de sustentar as políticas de assistência voltadas à saúde pública e à proteção social, circunstâncias nas quais a pandemia de Covid-19 se consolida sem um acenar para uma solução.

Função da antipolítica na educação e a razão neoliberal

A função da antipolítica na reafirmação dos laços com as práticas do neoliberalismo têm se mostrado fértil no atual contexto pandêmico. Alguns autores destacam o aparente antagonismo de respostas à crise da Covid-19, demarcada pela oposição entre a defesa da vida ou da economia (Borges et. al., 2020). Tal dilema também se faz presente nos embates políticos sobre o retorno às aulas.

Com o acúmulo de 165.696 óbitos e quase 4,9 milhões de casos de infecção pela Covid-19, sendo um dos epicentros da doença no mundo⁵ (Worldometers, 2020). A partir de um aumento nos casos de óbitos, o presidente Bolsonaro em transmissão por meio de uma *live* nas redes sociais, diz ser “inadmissível perder um ano de aulas”. Segundo notícias veiculadas pelo Correio Brasileiro (2020):

Bolsonaro disse que avisou desde o início o que ele achava que devia ser feito, e um dos pontos era não ter suspenso as aulas. ‘Nós somos o país com maior número de dias da molecada em casa. Só está faltando nós. Eu além de dizer lá atrás tudo que eu achava que devia ser feito, não me omitir, falei da cloroquina, da vitamina D, dessa história de ‘fique em casa, a economia a gente ver depois’ não é assim. Está vindo a conta para todo mundo pagar, e questão de deixar a garotada em casa’.

Em continuidade ao seu discurso, diz ter solicitado ao Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que oriente os governadores e prefeitos para mobilizar esforços ao retorno às aulas. O presidente ao longo de suas manifestações da antipolítica constantemente ataca as entidades representativas da categoria docente, como os sindicatos de classe, denotando como “um pessoal de esquerda radical” que possui interesses de retirar o direito de aprendizagem dos estudantes.

Ficar ouvindo sindicato dos professores... O pessoal deve saber como é composto a ideologia dos sindic-

5 - COVID-19. Consultado em 15/11/2020, disponível em <https://www.worldometers.info/coronavirus/>.

tos dos professores. É um pessoal de esquerda radical. Para eles, está muito bom ficar em casa por dois motivos: porquê para eles, do sindicato, eles não trabalham, ficam em casa e colaboram para que a garotada não aprenda mais coisas (Correio Braziliense, 2020).

Contrariando as orientações estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde e as práticas políticas dos governadores e prefeitos, o Ministério da Educação lança o documento “Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica” (Ministério da Educação, 2020). Este é uma resultante do Projeto de Lei n. 452/2020⁶ do poder executivo que prevê medidas para a volta às aulas como parte do acordo de cessão à pressão da iniciativa privada que atua na educação.

A discussão do PL 452/2020 no estado de São Paulo dividiu opiniões. O líder do governo na Câmara, vereador Fabio Riva (PSDB), apresenta a ideia alegando que o projeto além de assegurar condições para a retomada das atividades no presencial consolida medidas específicas para a situação da Covid. Em sua concepção:

Esse projeto tem como questão excepcional pelo momento e pela garantia fundamental da educação às nossas crianças. Ele (PL) tem um programa de acompanhamento aos estudantes e profissionais da educação, além de programas de auxílio (uniforme e material escolar). (Câmara Municipal de São Paulo, 2020)

Outro destaque que o vereador Riva (PSDB) institui incide nas parcerias com entidades filantrópicas e redes privadas que tencionam a aceleração do retorno. Assim, “O projeto também autoriza o Programa Mais Educação infantil, em caráter provisório, a aquisição em primeiro lugar da rede filantrópica e depois da rede privada” (Câmara Municipal de São Paulo, 2020). Segundo Caponi (2020), para se entender a naturalização da lógica que defende a manutenção do mercado a qualquer custo, mesmo que isto custe vidas, é preciso que retomemos a função do neoliberalismo não apenas em sua produção de serviços e bens de consumo, mas na função de modos de ser do sujeito.

Um sujeito que reivindica por sobre todas as coisas sua liberdade de correr e assumir riscos; um sujeito empreendedor que acredita ser responsável absoluto por seus êxitos e fracassos, sem nada dever ou pedir ao Estado. A epidemia nos coloca perante a debilidade dessa razão neoliberal centrada na meritocracia e no

sucesso, na construção do Capital humano e do Capital-saúde, onde cada um tem que criar seu próprio seguro de saúde e assumir seus próprios riscos sem nada dever ao Estado (Bihr, 2020 apud Caponi, 2020, p. 217) Para Bourdieu (1998), o neoliberalismo cria uma relação de desigualdade que beneficia determinados agentes econômicos ao passo que reduzem ou desaparecem as políticas destinadas à proteção social.

6 – Casa Civil (2020). Governo Federal garante recurso para volta às aulas presenciais. Consultado em 07/11/2020, disponível em <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/governo-federal-garante-recurso-para-volta-as-aulas-presenciais>.

A infância sujeitada e sem voz

A partir da necessidade imposta pelo momento pandêmico sobre a educação remota, muitos empreendedores desse mercado compreendem que mesmo com tantas adversidades e desigualdades no setor, há muito espaço para o crescimento de Edtechs. A **título de exemplo**, Letícia Piccolotto (2020), fundadora de uma plataforma brasileira que conecta *startups* e governos para estimular a inovação no setor público, acredita que este é o momento propício para identificar desafios e estratégias para o setor de Edtechs, visto que “a tecnologia deve ser uma solução para a construção de uma educação do futuro e das competências digitais — um cenário que deve ser cada vez mais demandado no futuro próximo e não somente no contexto da pandemia” (s/p).

Mas nos perguntamos como as crianças e jovens estão sendo pensados neste momento. Consideramos que existe além de uma disparidade de oportunidades de acesso às ferramentas tecnológicas, também os usos políticos e ideológicos sobre o tema. Por exemplo o artigo/denúncia de Audi e Zambarda (The Intercept Brasil, 15/06/2020), revela que uma empresa chamada IP.TV, desconhecida no meio em que atua, é ligada a políticos bolsonaristas e a um acusado de participar de uma rede de prostituição de menores de idade. A empresa, de acordo com a reportagem **é a responsável por aplicativos usados por 7,7 milhões de alunos e professores de São Paulo, Paraná, Amazonas, Pará e Piauí para aulas a distância**. Denunciam que a empresa IP.TV, apesar de ínfimo currículo no setor de Edtech, possui atualmente diversos aplicativos para a educação, e usam seus recursos para realizar disseminação de informações à *la fake news* pró governo Bolsonaro. Segundo a reportagem os usuários alegam péssima qualidade dos serviços oferecidos, como a transmissão, compartilhamento de arquivos e registro de usuários bem duvidoso. O que nos leva a ponderar que se ampliam as desigualdades, bem como o acesso a qualidade na educação, e tomamos essa questão como parte fundamental do entendimento das disputas ideológicas e qualitativas no campo educacional.

É o que vemos quando cerca de 44% de alunos da rede estadual, que no total comporta 3,6 milhões de estudantes do Estado de São Paulo, não têm assistido às

aulas em vídeo no aplicativo adotado pelo governo estadual. (VIEIRA, 2020). Em levantamento sobre a participação dos estudantes em aulas remotas, a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) indica que acesso às atividades do EaD fica em torno de 24% a 27%. Para a deputada Professora Bebel, o governo quer “ano letivo burocrático em detrimento de ano letivo pedagógico”. (RBA, 2020)

Em depoimento para Vieira (2020) Rauny Siqueira, aluno de 15 anos medalhista de olimpíadas de matemática e xadrez — que vive a condição de acompanhar o programa educacional oferecido via televisão, visto que não possui outra ferramenta, *smartphone* ou computador e internet para o acompanhamento de suas aulas —, diz: “eu me sinto bem prejudicado porque as pessoas que têm internet estão estudando para fazer vestibular e vão se sobressair em relação a mim. Eu acho bem injusto». O estudante acrescenta que o programa televisivo que tem sido ofertado pelo governo, tem conteúdos limitados, com muitas reprises e sem lógica didática, inclusive.

Vemos diante do exposto que diversos ensejos de conteúdos se formam tanto pela compreensão e combate às desigualdades, como também pelas oportunidades. O certo, porém, é que esse campo de alterações está diretamente atrelado às crianças e jovens, muito das quais têm sérios problemas a encarar durante esse período.

Ao ressaltar que o acesso aos recursos educacionais é muito disfuncional, também se faz importante analisar a questão da aprendizagem neste cenário.

A seguir, elencamos dois relatos de alunas da rede pública estadual de educação em São Paulo. As falas nos remetem a questão da aprendizagem no contexto de educação remota, as alunas têm seus nomes fictícios para que não sejam expostas.

‘Ah, prô, eu estou muito triste, porque há meses ninguém me abraça, aqui em casa tem muita briga e quando eu estou na internet assistindo aula, tem um monte de gente que eu gosto e que não está lá, as vezes a professora tá com tanta pressa que nem parece gente, eu fico com vontade de perguntar, tem alguém aí, ou vamos só fazer lição?’. Preciso alguém pra conversar comigo, me explicar direito, pra falar de outras coisas que eu preciso, e entender o que eu tô falando. Esse negócio de computador não dá não. É bom, mas eu não aprendo nada direito e eu fico triste. [Patrícia, 12 anos.]

A outra aluna envia atividade de matemática em que o objetivo era criar algoritmos de programação a partir

das atividades realizadas na rotina do estudante. A referida aluna começou a elencar por ordem de execução seus afazeres diários, começando por acordar, tomar café da manhã e uma série de atividades domésticas seguidas por fazer lição de casa, entre outras; a menção de envio da atividade ao professor foi o que mais chamou atenção, nela ela dizia:

Desculpa a demora! Aqui em casa está bem complicado. As coisas que acontecem aqui acabam me desmotivando, principalmente as piadas sobre a minha saúde mental. O que resultou no acúmulo de atividades..., se puder avisar aos outros professores aí, ficarei grata. Preciso terminar tudo o quanto antes para que minhas notas não fiquem prejudicadas. [Clara, 15 anos.]

De acordo com o professor de matemática, a aluna apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, o que ele avalia como uma possível dislexia, no entanto a família nunca apresentou laudos sobre a condição da aluna.

Vemos que as soluções encontradas, tais como a oferta de programas educacionais remotos, que deveriam ter como meta a aprendizagem, mostram-se disfuncionais no atendimento ao público escolar, uma vez que uma variedade de questões do campo educacional não concebe ser solucionada somente no campo das TIs (Tecnologias da Informação). Assim é, até o momento, o que indicam os estudos de institutos de pesquisas educacionais, como INEP, Sindicatos dos professores, relatos via redes sociais e alunos.

A educação e o sistema brasileiro educacional, por exemplo, não comportam apenas acesso aos conteúdos didáticos, há as singularidades sociais e uma gama de atendimentos que a escola oferece como espaço de integração, sociabilidade, recursos diversos para manutenção dos indivíduos ligados ao sistema escolar, como alimentação, resolução de conflitos, compreensão da criança e jovem na sua totalidade, como sua forma de aprender, sua família e comunidade.

Para nós, esses pontos são fundamentais para a intervenção e trabalho do educador e da escola; não podemos aceitar o simulacro de que a metodologia digital e os conteúdos, por mais inovadores que pareçam, possam dar conta das aprendizagens. A educação não pode, ainda mais em um momento de intensa crise social e humana, continuar sendo um engodo, que sai da possibilidade de emancipação para um espaço de lucro, advindos de recursos públicos para setores privados e organizados no intuito de promover o *sta-*

tus quo, aludido de melhor performance e qualidade (SANTOS, 2012). O que queremos discutir é: qual o real papel da escola que adota processos antagônicos ao predicado do aprender?

Assim, conforme a pandemia avançou, mais rápidos foram os organismos e entidades que se aproveitaram da oportunidade para promover a educação remota como subsídio fundamental para atendimento escolar. No entanto, um problemático cenário foi evidenciado, o que nos leva a considerar que os meios de aprendizagem, por mais inovadores e dinâmicos que se apresentam, não necessariamente envolvem superação e reconhecimento de potencialidades dos estudantes. Na educação é preciso uma ampla atuação humana, uma atenção plena e uma justa capacidade comunicacional (BEARS, 2020).

No Canadá, a *The Conversation* (2020) — através de um programa de acompanhamento de jovens no ambiente de redes digitais, o Equality Project, que há sete anos examina as experiências, a qualidade de bem-estar e relacionamento de jovens com a privacidade e igualdade em ambientes de redes digitais — produziu o estudo que indica uma série de questões que está sujeita a subprodutos de práticas de dados de empresas de tecnologia educacional (edtech). Entre eles o rastreamento corporativo das atividades dos alunos dentro e fora da sala de aula, discriminação contra jovens de comunidades marginalizadas, perda de autonomia dos alunos devido ao monitoramento contínuo de suas atividades e venda de dados dos alunos a terceiros, muitas vezes para fins de publicidade.

As empresas Zoom e Skype utilizam os identificadores da escola de um aluno, o dispositivo do aluno, a rede e a conexão, tempo de conexão, incluindo mensagens, contatos, conteúdo visualizado e compartilhado, chamadas de vídeo e compartilhamento de tela, reuniões e gravação em nuvem.

A pesquisa também ressalta o perigo do potencial de vigilância educacional, com a datificação dos alunos, as grandes quantidades de informações pessoais e transacionais que algumas empresas coletam também podem deixar os alunos vulneráveis a invasões de privacidade, inclusive por futuros empregadores, o que denomina-se como parte das estratégias do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019).

Srinivasan (2020) versa sua análise sobre como podemos ter efetivas soluções tecnológicas para o mundo capazes de resolver problemas reais, e questiona que a tecnologia, concentrada em tão poucas corporações, está alinhada a promoção da desigualdade e barbárie. No final das contas, devemos considerar a quem a

tecnologia serve e a quem ela objetiva, instrumentaliza ou ameaça. É difícil imaginar resultados diferentes sem uma mudança importante e abrangente nas formas de financiamento do desenvolvimento de tecnologia. Devemos repensar quem toma as decisões de design, engenharia, sociais e políticas em relação ao desenvolvimento e implantação da tecnologia, de forma que todos ganhem, em vez de elevar o ganho oligárquico sobre todos os outros.

Nosso modo atual de investimento especulativo é incompatível com a colocação de metas pró-pessoas e pró-planeta na linha de frente. Devemos reorientar nossa visão para a tecnologia, afastando-se da extração da energia limitada da Terra e dos recursos minerais e do trabalho escravo físico e virtual degradante para um que crie valor para as pessoas e contribua para a cura do planeta (Ramesh Srinivasan, Peter Bloom, 2020).

Além da condição de vulnerabilidade social e emocional dos estudantes e as implicações sobre aprendizagem e construção de conhecimentos, temos de considerar que a tecnologia é uma ferramenta que exige certo investimento financeiro e qualificação para utilização da mesma. O que necessariamente gera uma abismal distância de oportunidades educativas, devido às desigualdades no acesso.

Nesse quadro, ao pensarmos na educação estamos elaborando análises sobre diversas conjunturas, processos sociais, históricos e culturais, dos valores que se apregoam neste campo que são múltiplos. Vão desde lutas pelo direito ao acesso à educação às contidas pelo controle ideológico, financeiro, administrativo e didático.

Em termos comuns existem na educação, segundo Gimeno Sacristán (2001), distintas e divergentes realidades culturais e sociais e, quando pensamos a educação obrigatória e seus contextos, no nosso percurso histórico, temos amplos aspectos de discussões e projetos para a área.

Para Gimeno-Sacristán (2001), essa disputa concentra-se na questão estrutural que o Estado oferece tanto no nível dos serviços ofertados quanto na qualidade destes. Somam-se a estas disputas os interesses dos entes privados quanto a educação obrigatória, e o autor indica que as ideologias latentes desses grupos dão norte a tipos de educação obrigatória, que impedem a efetiva participação no campo democrático, o que envolve o acesso qualitativo de informação e de conhecimentos. Para ele “sem o mesmo acesso para adquirir essas competências, temos uma dimensão de participação política decisória completamente assimétrica e sem

isso não há de fato democracia” (Gimeno Sacristán, 2001, p. 67).

As ressalvas desse processo se dão na própria contradição que este sistema gera como reação ao problema. Assim temos redes de solidariedade e de políticas, diálogos, sociedades e grupos organizados para informação de qualidade, segmentos que tomam o espaço de discussão e de luta organizada contra os interesses financeiros e ideológicos dos grupos que controlam o espaço de direito de participação, informação e economia. Por parte destes há empenho e dedicação em manter “estruturas democráticas” forjadas para impedir a atuação efetiva e qualitativa da sociedade.

Postas estas questões se faz importante ressaltar o trabalho de Perez Gomez (2001), que trata a educação como espaço de interação, imposição e contradição de simbologias, atentando ao fato de que os produtos simbólicos das interações humanas de um grupo social — isto é, o conjunto de significados, expectativas e comportamentos — se se enraízam e sobrevivem é porque manifestam certo grau de funcionalidade para se desenvolver nas condições sociais e econômicas do meio (Perez Gomez, 2001, p. 14).

Neste momento percebemos como determinados grupos impõem a obrigatoriedade da educação e supõem-se superiores a quaisquer outras vontades, porque culturalmente as imposições se enraizaram e se naturalizaram, mesmo havendo contrariedades e insubordinações. Para Perez Gomez (2001), em momentos de mudanças radicais, há na cultura escolar adaptações e reproduções de condutas e práticas que são contraditórias à função educativa da escola. Acredita o autor que diante dessa multiplicidade de aspectos simbólicos há espaço para a reprodução, a reinterpretação e a transformação da cultura, por que esta tanto gera potencialidade de reorganização, evolução, recriação, quanto também possui aspectos limitantes da sociedade em ultrapassar seus horizontes e adquirir autonomias.

A escola é a representação de subculturas, tem sua própria cultura e articula-se com a cultura da sociedade que a organiza. Está sob uma função social que passa por transformações profundas, que muitas vezes divergem da função educativa. Por isso a atenção à representação no fazer escolar é tão fundamental e imprescindível no embate contra a mercantilização, a favor da qualidade e garantia da educação pública e do direito ao trabalho, assegurado via concursos e suas prerrogativas de formação e qualificação na área.

Referências bibliográficas

- Adrião, T & Domiciano, C. (2018). A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, 8 (3). <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084>
- Almada, M. P., Carreiro, R. , Barros, S. & Gomes, W. (2019). Democracia digital no Brasil: obrigação legal, pressão política e viabilidade tecnológica. *MATRIZES*, 13(3),161-181. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i3p161-181>
- Alves, G. (2020a). Breves notas sobre a catástrofe do capitalismo brasileiro - uma perspectiva histórica. In *Rumos do Brasil e da América Latina* (cap. 1). Bauru: Editora Praxis. http://editorap Praxis.com.br/wp-content/uploads/2020/05/ebook_Os_rumos_do_Brasil.pdf
- Alves, G. (2020b). *O novo coronavírus e a catástrofe do capitalismo global*. Consultado em 20/10/2020, disponível em <http://www.dmttemdebate.com.br/o-novo-coronavirus-e-a-catastrofe-do-capitalismo-global/>
- Avritzer, L. (2018). *O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018*. *Novos estudos CEBRAP*, 37(2),273-289. <https://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-273.pdf>
- Avritzer, L. (2020). *Política e antipolítica: A crise do governo Bolsonaro*. São Paulo: Todavia.
- Baptista, R. (2020). *Comissão discute direcionamento de recursos do Fundeb para ensino privado*. Senado Notícias. Consultado em 28/08/2020, disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/20/comissao-discute-direcionamento-de-recursos-do-fundeb-para-ensino-privado>.
- Ball, S. (2014). *Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: UEPG.
- Beard, A. (2020). *Can computers ever replace the classroom*. Consultado em 01/11/2020, disponível em <https://www.theguardian.com/technology/2020/mar/19/can-computers-ever-replace-the-classroom>.
- Bihl, A. (2020). França: pela socialização do aparato de saúde. In *Coronavirus e Luta de Classes* (25-30). São Paulo: Terra sem Amos. <https://www.observatoriodasmetroles.net.br/coronavirus-e-a-luta-de-classes/>
- Bourdieu, P. (1998). A essência do neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique* n. February 2007, p.10-13, 1998
- Borges, L., Schramm, F., Fortes, P, Gomes, A., Marinho, S., Narciso, L., Palácios..., Tome, B. (2020). *O aparente dilema implicado pela pandemia da Covid-19: salvar vidas ou a economia?* Consultado em 05/11/2020, disponível em <https://portal.fiocruz.br/documento/o-aparente-dilema-implicado-pela-pandemia-da-covid-19-salvar-vidas-ou-economia>.
- Câmara Municipal de São Paulo. (2020). *Volta as aulas*. Consultado em: 26/10/2020, disponível em <http://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/camara-de-sp-discutira-projeto-que-estabelece-medidas-para-volta-as-aulas/>.
- Caponi, S. (2020). Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, 34(99), 209-224. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>.
- CETIC. (2019). *Annual Report Cetic*. [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20200117094619/Assessing Internet Development in Brazil.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20200117094619/Assessing%20Internet%20Development%20in%20Brazil.pdf)
- CIEB. (2017). *Aquisição de tecnologia educacional pelo setor público*. <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudos-1-Aquisicao-de-tecnologia-v.-3oset2017.pdf>.
- CIEB. (2020). *Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto*. Consultado em 10/06/2020, disponível em <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/>.
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Fraga, E. (2019). *São Paulo tem salas de aula lotadas, mas melhor infraestrutura do país*. Consultado em 23/12/2020, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/sp-tem-salas-de-aulas-lotadas-mas-melhor-infraestrutura-que-a-media-nacional.shtml>
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed.
- Governo do Estado de São Paulo. (2020). *Estado paga sétima parcela do benefício merenda*. Consultado em 21/10/2020, disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/estado-paga-setima-parcela-do-beneficio-merenda-em-casa-para-770-mil-estudantes/>
- Governo do Estado de São Paulo. (2020). *Governo vai distribuir 750 mil chips com internet gratuita a alunos e professores de SP*. Consultado em 21/10/2020, disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/noticias-coronavirus/governo-vai-distribuir-750->

[mil-chips-com-internet-gratuita-a-alunos-e-professores-de-sp/](https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2017/10/maese-mobilizam-contraracao-humana-de-doria-e-realizam-ato-em-sao-paulo/)

- Governo do Estado de São Paulo. (2020). *Rede estadual de ensino paulista é o maior órgão destinado à formação de jovens e crianças do país*. Consultado em 21/10/2020, disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>
- Ibope. (2020). *Famílias com crianças e adolescentes são as vítimas ocultas da pandemia revela pesquisa do UNICEF*. Consultado em 30/10/2020, disponível em <https://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/familias-com-criancas-e-adolescentes-sao-as-vitimas-ocultas-da-pandemia-revela-pesquisa-do-unicef/>.
- MEC. (2020). *Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica*, disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/mec-lanca-guia-para-orientar-o-retorno-seguro-das-aulas-presenciais-nas-redes-de-ensino-estadual-e-municipal>
- Miguel, L. F. (2016). *O colapso da democracia no Brasil*. Consultado em 31/12/2020, disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/06/o-colapso-da-democracia-no-brasil/>
- Monteiro, L. (2020). *Estado de Minas. Covid-19 e as crianças e adolescentes à mercê da violência doméstica*. Consultado em 20/10/2020, disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/08/interna_gerais,1145429/covid-19-criancas-e-adolescentes-a-merce-da-violencia-domestica.shtml.
- Paulani, L. (2007). *O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses*. In *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. <https://repositorio.usp.br/item/001634740>
- Pérez Gómez, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Piccolotto, L. (2020). *Desafio de educar crianças a distância no Brasil inclui até acesso à luz*. Consultado em 13/07/2020, disponível em <http://govtech.blogosfera.uol.com.br/2020/06/13/edtechs-transformando-a-forma-de-ensinar-e-aprender/>.
- PNUD. (2019). *Relatório de Desenvolvimento*. Consultado em 01/11/2020, disponível em <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/pnud-apresenta-relatorio-de-desenvolvimento-humano-2019-com-dado.html>.
- Rede Brasil Atual (RDB). (2017). *Mães protestam contra ração humana de Doria em ato em São Paulo*. Consultado em 21/10/2020, disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2017/10/maese-mobilizam-contraracao-humana-de-doria-e-realizam-ato-em-sao-paulo/>.
- Rede Brasil Atual (RDB). (2020). *Frequência de alunos no ensino a distância de Doria não chega a 30%*. Consultado em 23/11/2020, disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/05/ensino-a-distancia-apeoesp-doria/>.
- Srinivasan, R. & Bloom, P. (2020). *Tech barons dream of a better world – without the rest of us*. Consultado em 28/10/2020, disponível em <https://www.salon.com/2020/06/30/tech-barons-dream-of-a-better-world--without-the-rest-of-us/>.
- Tenente, L. (2020). *40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos*. Consultado em 23/12/2020, disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>
- The Conversation. Equality Project. Consultado em 06/10/2020, disponível em <https://theconversation.com/ca>
- UNESCO (2020a). *Educação: da interrupção à recuperação*. Consultado em 09/06/2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO (2020b) *Priorize a saúde e o bem-estar agora e quando as escolas reabrirem*. Consultado em 08/06/2020, disponível em: <https://en.unesco.org/news/prioritize-health-and-well-being-now-and-when-schools-reopen>.
- UNICEF. (2020). *Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes em agosto de 2020*. <https://www.unicef.org/brazil/media/9966/file/impactos-covid-criancas-adolescentes-ibope-unicef-2020.pdf>.
- Vieira, B. (2020) *Ensino à distância faz desigualdade ficar 'escandalosa', diz avó de aluno que não consegue estudar por falta de equipamentos em SP*. Consultado em 23/12/2020, disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/21/ensino-a-distancia-faz-desigualdade-ficar-escandalosa-diz-avo-de-aluno-que-nao-consegue-estudar-por-falta-de-equipamentos-em-sp.ghtml>.
- Zuboff, S. (2019) *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.

EDUCAÇÃO EM
TEMPOS DE COVID-19
- DESCRIÇÕES,
OBSERVAÇÕES E
QUESTÕES,
A PARTIR DE UMA
PERSPETIVA ALEMÃ

Dirk Oesselmann

Evangelische Hochschule Freiburg, Alemanha

Resumo:

Este artigo descreve em termos gerais o impacto da pandemia de Covid 19 no ensino escolar na Alemanha. Foram considerados diferentes formatos nas diferentes fases. Para além dos requisitos técnicos e logísticos, foram consideradas as consequências para o comportamento de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave:

Covid-19. Ensino escolar. Educação digital.

Abstract:

This article describes in broad terms the impact of the Covid 19 pandemic on school education in Germany. Different formats came into view in the various phases. In addition to the technical and logistical requirements, the consequences for the learning behaviour of pupils were examined.

Keywords:

Covid-19. School education. Digital education.

Introdução

Primeiramente, uma contextualização. Em meados de março de 2020, escolas e creches fecharam as suas portas. Em maio do mesmo ano, houve reaberturas cautelosas e, em junho, diferentes classes puderam regressar às aulas por apenas uma ou duas semanas, de forma alternada. Embora os números estejam atualmente a aumentar acentuadamente e os índices diários de novas infeções sejam muito mais elevados do que na primavera, o fecho de escolas e creches está a ser, no entanto, largamente excluído. Assim afirmam os políticos, quase que na sua totalidade.

Há duas razões para isto:

Em primeiro lugar, tornou-se evidente que muitas crianças e jovens não conseguem lidar com o ensino *online*. Sim, uma parte de alunos e alunas continuou a empenhar-se no ensino, porém outra foi completamente isolada. Não conseguiram lidar com tais formas de aprendizagem mais autodeterminadas, tinham pouco apoio na família e muitas vezes falharam por causa dos requisitos técnicos necessários. Assim, o fosso entre grupos sociais desfavorecidos e privilegiados tornou-se maior.

O segundo ponto é que há sérias razões económicas para que um passo no sentido do fecho de escolas e creches já não esteja a ser considerado: Os trabalhadores e as trabalhadoras de serviços essenciais, incluindo sectores-chave para a manutenção dos cuidados básicos, já não conseguiam cumprir as suas obrigações, porque tinham de ficar em casa para cuidar dos seus filhos e filhas.

Aqui segue uma análise um pouco mais aprofundada dos desenvolvimentos na Alemanha:

A primeira fase (março a maio)

A primeira fase foi marcada por reações políticas que, devido a uma incerteza sobre como lidar com a propagação da pandemia, deliberaram de forma imediata mudanças fundamentais. Tal como em outros países, determinaram o encerramento radical tanto do sector da atividade pública como também da económica. Para o sector educativo, particularmente, foi o facto de as famílias terem de repensar os cuidados diários em relação aos seus filhos e às necessidades de trabalho. Tornou-se claro o quão pouco a sociedade estava preparada para tal situação. Ficou claro também que muitas famílias enfrentaram desafios extremos na conciliação do trabalho e dos cuidados

infantis. No entanto, a aceitação dessas medidas entre a população foi positiva, porque, do lado político, a necessidade das medidas foi promovida de uma forma compreensiva e sensível pelo governo.

O que significava esta situação para as escolas e como foi a atuação dos profissionais da educação na prática? Diante de tantos desafios, a primeira medida a ser adotada foi a escolha dos programas e plataformas que poderiam ser utilizados para organizar o ensino e tornar possíveis as videoconferências. Sobretudo no início, havia uma grande incerteza, especialmente no que diz respeito à proteção de dados, mas também no que diz respeito às possibilidades técnicas e à viabilidade.

Num período extremamente curto, professores e professoras tiveram que obter mais formação e acompanhamento no ensino *online*. Esta mudança foi um grande desafio, especialmente para a geração mais idosa, que pouco tinha trabalhado com tais formatos. O resultado foi uma mistura de tentativas mais ou menos bem sucedidas de criar aulas com os alunos e alunas. Além de tais dificuldades técnicas, havia as didáticas: Como o conhecimento poderia ser melhor transmitido em tais circunstâncias? Como poderiam ser criados exercícios? Como poderia o conhecimento ser averiguado?

Do ponto de vista dos alunos e alunas, estas circunstâncias também levaram a mudanças drásticas. Não há dúvida de que muitos, no início, ficaram extremamente contentes por não terem que ir para a escola. As incertezas por parte da escola e dos professores e professoras desencadearam uma reação ambivalente: por um lado, havia irritação e interpelações excessivas, quando as tarefas não eram claramente definidas ou eram demasiadamente extensas, ao mesmo tempo que existiam poucas oportunidades para fazer perguntas diretas. Por outro lado, houve também um certo sossego, quando os alunos e alunas notaram que todo o sistema estava em fase experimental, o que tornava os envolvidos de ambos os lados muito inseguros. As regras e os mecanismos de pressão foram rapidamente suavizados, o que criou uma atmosfera de aprendizagem fortemente alterada: muitas coisas já não podiam ser avaliadas como antes - os professores e professoras tinham de confiar mais no voluntarismo e na cooperação. No final, foi decidido que nenhum aluno e aluna poderia repetir o ano escolar. Mas tornou-se também claro como o comportamento de aprendizagem dos alunos e alunas foi moldado fundamentalmente por tais mecanismos de pressão: alguns ficaram aliviados e pude-

ram aprender mais livremente e prosseguir com as suas questões; outros não fizeram quase nada, porque não havia uma avaliação por notas.

É também dramático que, em maior grau, as condições domésticas se tenham tornado o fator decisivo para o sucesso da aprendizagem. Condições tais como ter o seu próprio computador, boa rede de *internet*, um local tranquilo para estudar, tudo isto não é algo fácil para muitas famílias. Especialmente nesta primeira fase, em que os encontros fora de casa - incluindo com amigos da escola - foram limitados, o apoio dos pais tornou-se um fator decisivo para o sucesso na aprendizagem. No entanto, crianças de famílias cujos pais têm um baixo nível de educação ou têm um passado de migração foram extremamente desfavorecidas. Estes dois aspetos mostram como as diferenças sociais desempenharam um papel na formação, sob estas condições alteradas da pandemia. Aqueles que já estavam em desvantagem foram, de facto, deixados para trás, em muitos aspetos.

A segunda fase (Junho a Julho)

A segunda fase caracterizou-se por uma flexibilização gradual das restrições e pelo final do ano letivo. Sujeitas a regras rigorosas de higiene e distância, diferentes classes eram autorizadas a frequentar semanalmente a escola. Foi uma tentativa de proporcionar um retorno à normalidade, mas isto dificilmente podia ser coordenado didaticamente com o processo de aprendizagem. O efeito positivo deste tempo foi que alunos e alunas puderam reunir-se e aproximar-se novamente, mesmo que havendo orientações para não se encontrarem em grupos maiores. Observou-se, no entanto, que essas regras se restringiam ao espaço interno da escola, mas, para fora dela, estas regras tornaram-se cada vez mais diluídas. Os jovens voltaram a encontrar-se sem reservas em grupos maiores.

Os exames das aulas finais constituíram um desafio especial. Muitos deles foram programados já em abril (isso varia de Estado para Estado, na Alemanha), porém foram inicialmente adiados e depois executados em conformidade com as regras de distância e higiene. O ano letivo terminou então sem muita celebração de despedida, para aqueles que concluíram a escola. Esta (não)celebração e mais a incerteza de se poder circular livremente durante as férias de verão resultaram numa grande frustração.

A terceira fase (setembro a ... ?)

Qual é a situação atual?

O objetivo é alcançar a normalidade no quadro de mui-

tas restrições. Ao mesmo tempo, levantam-se questões em todos os locais sobre como o risco e a coexistência podem ser combinados de forma apropriada.

Nas creches, as crianças permanecem apenas no seu grupo, utilizando as áreas gerais e os terrenos exteriores separadamente. Sempre que possível, são também designados diferentes pontos de acesso. Desta forma, apenas grupos limitados podem ser afetados por uma quarentena, se ocorrer uma infeção com COVID-19. Além disso, não há uma obrigatoriedade no uso de máscaras para as crianças, uma vez que alguns estudos demonstraram que há pouco potencial de transmissão por parte das mesmas. Como disse um educador de infância: „Não podemos excluir o corona, mas temos de viver com ele de alguma forma, porque também não podemos fechar.“

As escolas tiveram de se adaptar fortemente às condições alteradas: estas incluem máscaras obrigatórias, que agora também se aplicam na sala de aula (em alguns Estados), distância nos espaços fora das salas de aula e ventilação constante. Os professores e as professoras que pertencem a grupos de risco mudaram para o ensino *online*. Contudo, a alternância direta entre a presença e o ensino *online* coloca problemas logísticos para alguns alunos e alunas, até porque a maioria das escolas não está suficientemente equipada com áreas de trabalho com computadores. Nestes pontos, torna-se claro que o ensino continua a basear-se em estruturas improvisadas: Na maioria dos casos, há falta de locais de trabalho e de equipamento adequados, tais como *tablets* e ligações estáveis de *wlan*. Especialmente nas turmas dos níveis superiores, os alunos e alunas não têm espaço suficiente para passarem os seus períodos livres. Tais problemas estruturais tornam difícil chegar-se, dentro das limitações existentes, a uma atmosfera de aprendizagem de qualidade.

Conclusão

A Covid-19 confrontou a sociedade como um todo com novos e imprevisíveis desafios. Os governos impuseram medidas que intervieram profundamente nos assuntos económicos e sociais. O sistema educativo foi privado do seu contacto direto com alunos e alunas. As instituições não estavam preparadas para esta mudança radical, não podiam estar preparadas. Muitas coisas assumiram um carácter provisório, as sanções através da avaliação foram suavizadas - incomum para uma dinâmica tão bem estruturada em tempos „normais“. Como resultado, muito do que foi retido como sinal de qualidade em circunstâncias „normais“ foi perdido: a padronização do comportamento e da aquisição de conhecimentos nas relações diretas entre profissionais da educação e alunos e alunas.

Neste contexto, porém, surgiram novas perspetivas, as quais foram impostas, um tanto forçadamente, sobre a normalidade no sistema educativo. Em primeiro lugar, vem à mente a expansão das possibilidades técnicas através do ensino *online*, o que deu a alguns dos alunos e alunas maior independência e liberdade, mas também bloqueou formas de outros participarem igualmente nas oportunidades educacionais. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente a importância das relações diretas num processo de aprendizagem, não só devido aos possíveis mecanismos de controlo - como alguns poderão compreender - mas, sobretudo, devido à inspiração pedagógica no processo de aprendizagem, que resulta de uma penetração refletiva comum de questões.

Além disso, de uma perspetiva global, pode questionar-se o que é uma compreensão da educação predominantemente baseada em notas e sanções como motivação central da aprendizagem. A reação de muitos alunos e alunas que simplesmente se desligam do processo de aprendizagem fala uma linguagem nítida. Isto deixa claro até onde tal motivação pode levar e, ainda mais, sobre que tipo de modos de conviver está enraizado na sociedade? Se crianças e adolescentes aprenderem desde cedo que se trata apenas de tirar boas notas e evitar castigos, reagirão e agirão da mesma forma noutros contextos de vida. Seria desejável que tais considerações fundamentais pudessem também ser incorporadas no processo de aprendizagem sobre a atual situação pandémica.
