

# 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 nas singularidades das suas práticas curriculares e pedagógicas com os seus alunos e que, no atual momento escolar, 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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 perspetiva 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:

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.).

¾ 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.

¾ (...) 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.

¾ 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.

¾ 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...).

¾ (...) 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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 percecionados 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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 salvaguardar 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.

¾ 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:

¾ (...) 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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.

¾ 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-UEvora.