

MUDANÇAS DE PRÁTICAS EM HISTÓRIA E CIDADANIA: CON- TRIBUTO DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFES- SORES/AS, EDUCADORES/AS E ANI- MADORES/AS SOCIOCULTURAIS

Ana Alcântara

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, CiEF-IPS;

IHC-NOVA FCSH/IN2PAST

Ana Maria Pessoa

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, CiEF-IPS;

IHC-NOVA FCSH/IN2PAST

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.170>

Resumo

Num tempo demasiado curto, no que ao tempo histórico diz respeito e, em condições completamente sem precedentes nos sistemas educativos de todo o mundo, os anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021 obrigaram à introdução de enormes alterações nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, incluindo o superior.

Sem qualquer formação ou experimentação prévias, foi necessário mudar desde modalidades de trabalho (presencial, remoto ou misto) a formas e tipos de avaliação das aprendizagens. A maior mudança, contudo, verificou-se na área dos recursos educativos pedagógicos e

das formas de comunicação entre professores/as e estudantes e entre estudantes.

Este capítulo visa a partilha de duas experiências de Ensino Remoto de Emergência, que decorreram durante aqueles dois anos letivos, responsáveis por mudanças efêmeras e/ou duradouras nas práticas no ensino da História e da Cidadania, na formação inicial de professores/as e educadores/as e na formação de animadores/as socioculturais.

Pretende-se que este capítulo constitua uma reflexão das equipas docentes envolvidas sobre desafios e constrangimentos encontrados, a procura de formação na área dos recursos tecnológicos e metodologias adequadas a situações de ensino e aprendizagem a distância e, num último ponto, as implicações destas experiências em mudanças concretas introduzidas na prática docente, mesmo após o regresso ao regime presencial.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da História, Ensino Remoto de Emergência, Formação Inicial de professores/as e educadores/as, Formação de animadores/as socioculturais, Pandemia.

1. Nota Introdutória

A passagem de um ensino unicamente presencial para um período de Ensino Remoto de Emergência e de ensino misto, vivenciada nos anos letivos de 2019/2020 e de 2020/21, vista hoje como parte de um passado, mesmo que muito recente, tem de ser objeto de investigação, a partir de uma multiplicidade de prismas, atores e metodologias. Apesar de, já antes terem existido experiências semelhantes na Nova Zelândia (2011), em Nova Orleães (2017) ou na África do Sul (2015, 2017) (Czer-niewicz, 2020), as alterações introduzidas nas escolas para enfrentar a Pandemia, originada pelo SARS-Cov-2, em nada se assemelham ao que foi preciso fazer, em termos de dimensão e de consequências mundiais.

Neste tempo, ainda com receio e já com alguns dados menos presentes, é urgente recuperar as memórias daquele outro, refletindo sobre o que se fez, como se fez e o que dali se pode recuperar para entender o que foi o ensino-aprendizagem a distância, em *Ensino Remoto de Emergência* (Hodges et al., 2020), entendido como a solução encontrada para dar resposta a uma situação de crise ou desastre tendo em conta que, em caso algum pode ser comparada a uma opção de ensino *online* (Durão & Raposo, 2020; Figueiredo, 2020) porque foi feita a partir de improviso, em circunstâncias muito adversas.

A pretexto de apresentar e refletir sobre as formas de que se revestiu esse tipo de ensino em duas Unidades Curriculares de 1.º ano – História (Licenciatura em Educação Básica) e História Contemporânea e Cidadania (HCC) (Licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultu-

ral) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), partilham-se neste texto outras questões que, a montante e a jusante, pretendem refletir sobre desafios e constrangimentos encontrados, sobre a procura de formação na área dos recursos tecnológicos e de metodologias adequadas a situações de ensino e aprendizagem. Numa abordagem dialética e regressiva, pretende-se ainda contribuir para responder às questões orientadoras deste *e-book*, ou seja, com o regresso ao ensino presencial, que mudanças se fizeram/permaneceram/desapareceram numa situação de *Ensino Remoto de Emergência*? A experimentação é inovação ou é uma oportunidade e um primeiro passo para uma metamorfose do sistema e do modelo educativo ocidental, com mais de 150 anos (Nóvoa, 2022)?

Na base da organização deste *e-book*, esteve a preocupação em entender o que havia sido feito, de forma empírica, pois foi a partir da Pandemia e da implementação do Ensino Remoto de Emergência, visto como um desafio para refletir sobre se as respostas dadas, em Instituições de Ensino Superior (Flores & Gago, 2020), podem ser vistas como continuação da forma tradicional de que se revestia o modelo de ensino aprendizagem ou como uma oportunidade para o pôr em causa e apoiar a metamorfose (Nóvoa, 2022) que este sistema precisa de fazer.

2. Da necessidade à implementação

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde definiu a, nível mundial, de uma forma completamente indiscutível e inquestionável, uma situação de emergência de saúde pública. Não havia memória de uma situação deste teor, uma vez que a última epidemia/pandemia, na Europa, fora em 1918/19. Quando em março de 2020 foi imposto o regime de teletrabalho¹, muitas foram as incertezas que, de imediato, se fizeram sentir no sistema educativo, especificamente também no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS). Aqui, a situação de incredulidade e ansiedade que se ia vivendo foi confrontada com as decisões que a Presidência do IPS enunciou no despacho nº 55/ Presidente/2020².

Numa primeira fase, desde março de 2020, e como nas outras instituições de Ensino Superior, a Presidência do IPS assumiu a tarefa de organizar o impacto que a Pandemia estava a ter/viria a ter no ensino-aprendizagem. Num reduzidíssimo espaço de tempo, passou-se de um modelo totalmente presencial para um novo modelo de ensino a distância (EaD). No despacho nº 55/Presidente/2020 impunha-se a “suspensão letiva entre 12 e 25 de março” para que os/as docentes pudessem “planear as atividades letivas e para o reforço e desenvolvimento de abordagens pedagógicas alternativas à presença em sala”.

No despacho nº 5935/2020 de 29 de maio 2020³, além de se defi-

1 Ver Decreto nº 2-A/2020 de 20 março 2020 em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto/2020-130531803>.

2 Disponível em: http://www.si.ips.pt/ips_si/img/noticias_cont?p_id=F-1654515640/Despacho55_2020.pdf

3 Disponível em: https://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-1297884198/20200529_D_5935_NomasEnquadradorasProcessoEnsinoDistancia.pdf

nirem muitas outras normas relativas ao que se devia entender como horário e “duração das atividades letivas” era ainda referido como Ensino a Distância:

alinhado com o preconizado no Decreto-Lei nº 133/2019, de 3 de setembro, entende-se aquele que é predominantemente ministrado com separação física entre os participantes no processo de ensino e aprendizagem, designadamente docentes e estudantes, permitindo o acesso, sem limites de tempo e lugar aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem, através da utilização das tecnologias de informação e de comunicação.

Embora o Ensino a Distância tenha sido, desde há décadas, objeto de inúmera investigação, naquele momento era preciso resolver um problema urgente sem fazer distinção, entre “*distance learning, distributed learning, blended learning, online learning, mobile learning*” (Hodges et al., 2020).

Foi dado um tempo de adaptação e de formação a todos/as os/as docentes da instituição para que, em tempo recorde, passassem de uma atividade diária/anual de ensino presencial, em espaços específicos, com grupos de estudantes com calendários estruturados em função de uma organização do tempo secular, em aulas face-a-face, com uma diversidade indescritível de fontes e recursos para outro tipo de aulas, respeitantes dos mesmos horários e programas, mas com recurso exclusivo a materiais *online*, em tempos (não) síncronos, em espaços familiares e privados, apenas com possibilidade de interação virtual entre grupos. Posteriormente, e ainda ativa neste momento, foi criada na página principal do IPS uma área⁴ com todas as medidas, despachos, atividades, regulamentos... que foram sendo produzidos durante a situação pandémica nesta Instituição. Também aqui, como se verá mais adiante, as medidas profiláticas e de higiene se sobrepuseram sempre às de índole científica e pedagógica.

Desde o início que a situação pandémica foi um desafio constante: ela provocava o isolamento social, trouxe o medo e a ameaça da doença e, em muitos e longos períodos que, neste tempo ainda não sabíamos que iríamos viver, um aumento do convívio com a ideia e a evidência de morte. Não foi uma situação compreensível para ninguém, tanto mais que os/as estudantes e professores/as precisaram, ainda, de se adaptar a uma nova dinâmica de ensino nos seus espaços privados, com pessoas apenas do outro lado do ecrã e com amigos/as e colegas distantes. A urgência em implementar uma prática pedagógica diferente foi sentida por quase todos/as os/as professores/as de uma forma avassaladora. Estava em causa toda a planificação das ativida-

⁴ Disponível em: https://www.si.ips.pt/ips_si/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=7740

des letivas com base em estratégias de ensino presencial.

É neste contexto que se insere este relato cujo objetivo é partilhar as dificuldades e oportunidades que foram enfrentadas em duas Unidades Curriculares (UC) da área da História (História Contemporânea e Cidadania e História), de dois cursos de áreas profissionais diferentes (Licenciaturas em Educação Básica e Licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural da ESE/IPS), no ensino superior público. Aproveita-se a oportunidade para, no final desta partilha, se apresentarem uma série de interrogações que, antes e depois da Pandemia, se nos colocam face à manutenção/inação/transformação e metamorfose (Nóvoa, 2022) deste modelo educativo perante o abalo tão (des)estruturante que a Pandemia lhe infligiu. Neste texto, pretende-se apresentar também algumas das estratégias adotadas nas aulas teórico-práticas que estavam previstas para o semestre, sob três perspetivas diferentes: metodológica, de conteúdos e ao nível das alterações introduzidas na avaliação.

Em História, num processo nunca antes aplicado, foram dadas aulas expositivas com recurso a *PowerPoint*, através da Plataforma *Zoom* ou *Teams*, com cumprimento escrupuloso dos tempos e horários previstos em tempo normal. Foram realizados trabalhos em pequenos grupos, como já estavam previstos, para aprofundamento de temas que, antes do confinamento já havia sido previsto serem feitos a partir de documentários históricos, disponíveis *online*. As sessões de preparação destas análises de filmes foram possíveis, em regime de tutorias, através de trabalho em pequeno grupo, em salas simultâneas e com partilha de tela, sempre que necessário. Para estimular a presença das/os estudantes em sala de aula virtual, estes/as foram desafiados/as a produzir uma reflexão crítica, como um elemento de avaliação que deveria substituir a visita de estudo presencial anteriormente prevista, sobre cinco sessões à escolha de cada um(a), de forma a entender o que haviam sido as aprendizagens feitas em cada uma delas, com menção de conteúdos, mas também de fragilidades e desafios que esta forma de trabalhar nos trazia. As tutorias de acompanhamento aos trabalhos em grupo foram muito difíceis de executar uma vez que tiveram de ser todas realizadas fora do horário previsto para a UC, prolongando-se muitas vezes pelo serão dentro. O recurso a teste(s) já não estava previsto na UC, em funcionamento dito normal. Como previsto, só os/as estudantes que não conseguiram frequentar a UC em regime de avaliação contínua foram a exame de época final. Num total de sete casos, em História, em nenhuma das situações se recorreu ao exame na forma escrita. Foram apenas realizados exames orais, nos mesmos dias/horas previstos no calendário de exames da ESE, com metade dos tempos de duração que teriam os testes escritos, com recurso a apoio presencial de um/a outro/a docente da ESE, que

aceitou o desafio de pertencer a um júri e contando sempre, obrigatoriamente, com outros/as estudantes a assistir.

Na UC de História Contemporânea e Cidadania, também as aulas teórico-práticas que passaram a decorrer de forma síncrona na plataforma *Zoom* mantiveram o horário que estava estipulado no regime presencial, sendo que a duração total de 3 horas foi dividida em duas partes. Numa primeira, era feita a introdução teórica de conteúdos programáticos, recorrendo a apresentações em *PowerPoint* e conteúdos audiovisuais, disponíveis em diversas plataformas de utilização livre (como, por exemplo: RTP Play; RTP arquivo; Cinemateca Digital; *site* do Parlamento; etc...) previamente preparados pela docente. Numa segunda parte do tempo de aula, os/as estudantes trabalhavam em pequeno grupo o conteúdo temático abordado na sessão inicial, em salas simultâneas da mesma plataforma, a partir da visualização de fontes históricas disponíveis em formato digital (como, por exemplo, periódicos do fundo local e histórico e dossiers temáticos digitais disponíveis na Hemeroteca Digital do sítio da Hemeroteca Municipal de Lisboa⁵ ou documentos das coleções de iconografia, cartografia e periódicos da Biblioteca Nacional Digital⁶). Os trabalhos de grupo, acordados antes da implementação do regime de EaD mantiveram-se, ainda que a apresentação dos resultados tivesse decorrido nas aulas síncronas a distância. O elemento de avaliação que teve de ser reestruturado de forma mais profunda foi o trabalho de investigação. Este, que foi planeado como uma investigação sobre aspetos económicos, culturais e sociais da história local da região de Setúbal durante o período do Estado Novo, foi feito com base em pesquisa em periódicos locais, depositados na Biblioteca Municipal de Setúbal. A metodologia da investigação manteve-se. Com o encerramento desta Biblioteca, foi necessário recorrer a fontes da imprensa que estivessem digitalizadas e disponíveis para consulta livre. O acervo do jornal do “Diário de Lisboa” (1934 – 1974), acessível em formato digital a partir da plataforma Casa Comum⁷, foi o recurso que permitiu o desenvolvimento dos trabalhos de investigação. A adaptação ao regime de EaD passou, também, pela não alteração dos momentos e processos de avaliação contínua – trabalho de grupo; trabalho de investigação individual; reflexão sobre atividades desenvolvidas nas aulas. Os/as sete estudantes que não alcançaram avaliação contínua positiva fizeram um exame escrito, com consulta através da plataforma *Moodle*.

Sem ideia do tempo que iria durar a interrupção do ensino presencial, com necessidade de conciliar vida profissional com vida pessoal e, simultaneamente, com a noção da falta de preparação para a alteração da organização pedagógica que a nova realidade impunha, foi a partir das únicas ferramentas de que dispúnhamos para o processo de ensino-aprendizagem – a Plataforma *Zoom* e *Teams* – que se manteve a

5 Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/index.htm>

6 Disponível em: <https://bndigital.bnportugal.gov.pt/explorar-colecoes/>

7 Disponível em: http://casacomum.org/cc/arquivos?set=e_529

prática docente e o contacto com os/as estudantes. Apesar de o excesso de estudantes em cada uma das UC (64 em História e 42 em HCC) se manter, um posicionamento científico pedagógico impunha-nos, nestas UC, que o trabalho em sala de aula, em pequenos grupos para realização de tarefas, como o visionamento e análise de documentários históricos, a investigação a partir da consulta de periódicos locais e a realização de visitas de estudo obrigatórias em grande grupo (neste ano perspectivadas para o tema de uma Educação antirracista, estavam previstas visitas guiadas sob o tema Presença negra em Setúbal tendo como ponto de partida o folheto “A Presença Negra na cidade de Setúbal. Séc. XV-XVIII” (Alcântara et al., 2020) e com a fundamentação científica incluída no artigo “Visita à Setúbal Negra (séc. XV-XVIII): Desocultar a história local através da educação não-formal.” (Alcântara et al., 2019)) se mantivessem coerentes apesar de algumas alterações.

O acesso às fontes e materiais a usar em sala de aula, sempre disponíveis no Centro de Recursos Educativos e Comunicação Multimédia (CRECM) da ESE/IPS foi um obstáculo que, logo de imediato, não foi possível resolver, uma vez que estava completamente vedada a hipótese de presença nas instalações da Escola e, muitos dos recursos, habitualmente utilizados nas aulas presenciais, não estavam disponíveis em acesso virtual, digitalizado ou outro. Também se percebeu imediatamente que os horários, previstos no calendário presencial, seriam difíceis de realizar. Este último problema gerou uma longa discussão sobre o horário adequado para os encontros *online*, fora das horas de trabalho. Tudo isto vinha, como veio, alterar as tarefas das professoras com o trabalho em ambiente doméstico e, como já referido, com alteração completa da rotina e dos tempos de trabalho. Em muitos casos, especialmente nos dos/as trabalhadores/as estudantes, as tutorias que são sempre previstas para apoio às suas produções foram realizadas em dias de semana sem aulas ou aos fins de tarde/noite. Muitos/as dos/as estudantes tinham inúmeros constrangimentos desde falta de condições de acesso às tecnologias, partilha de computadores com elementos da família, também em teletrabalho ou com aulas em horários coincidentes, condições de trabalho difíceis de conciliar com as atividades letivas. Estas questões conduziram, por exemplo, a situações mais complicadas em que os/as estudantes que tinham acesso limitado ao computador, optavam por manter o som *fechado* em permanência. Simultaneamente, a informalidade com que alguns/mas estudantes encaravam o “espaço aulas” em EaD foi por vezes difícil de ultrapassar, pois havia estudantes que assistiam às aulas a partir de divisões da casa pouco associadas a prática de trabalho académico (quarto, cozinha, garagem, quintal e até um estudantes que “estava em aula” a partir do galinheiro pois era o local com melhor acesso à rede de internet),

outros/as em pijama ou ainda sem imagem ligada, para permitir uma melhor captação de rede em locais com menor capacidade.

Do ponto de vista epistemológico, outros problemas se colocavam, pois nestas UC, embora com programas diferentes, professoras diferentes e cursos diferentes, o enfoque teórico é o mesmo, ou seja, aborda-se uma concepção de história – “a partir de baixo” - defendida por Thompson (1963), Hobsbawm (2002) e outros autores/as, com desenvolvimento de espírito crítico na abordagem de fontes documentais que dão visibilidade a sujeitos e temáticas secundarizados/as, o que exige das docentes um maior acompanhamento de cada estudante/grupos na realização dos seus trabalhos. Trabalham-se também estratégias conducentes a uma não aceitação acrítica de afirmações infundadas, à identificação das manipulações que da História são feitas, encara-se a História como contributo para a cidadania (Barca, 2004) ao mesmo tempo que se trabalha a politização e o antimoralismo, muitas vezes imposta/o através desta área, enquanto disciplina curricular e não como área científica, sobretudo com o uso de manuais escolares, enquanto meio pedagógico quase único (Magalhães, 2011) e quase sempre como veículo ideológico (Ferro, 1981).

Para ultrapassar as necessidades de passar de um sistema com base no ensino presencial para um Ensino Remoto de Emergência, foi necessário procurar formação, quer da parte da instituição, quer nas redes e em outras instituições de ensino superior, ligando, em simultâneo, a formação e a necessidade de ser capaz de aplicar essas estratégias no imediato, sem ter tido tempo para delas se apropriar na totalidade.

Os/as estudantes, parceiros/as das professoras nesta mudança repentina para o EaD com aulas síncronas, tutorias e trabalhos de grupo a distância, muitas vezes tinham as mesmas dificuldades no uso das tecnologias pois ser nativo/a digital e emigrante digital (Prensky, 2001) não é muito diferente, quando se exigem mais do que simples competências de uso das tecnologias. Um outro problema que se nos colocou, desde o início, foi o da necessidade de nunca deixar nenhum/a estudante para trás. O problema do abandono académico, nomeadamente no 1º ano do Ensino Superior, apesar de não ser novo, apresentou uma tendência de aumento face à qual as docentes procuraram estar atentas, fazendo esforços para identificar e apoiar casos passíveis de virem a transformar-se em abandono. Do trabalho com estudantes que se iam sinalizando, resultou que, em História, dos/as 64 estudantes iniciais apenas 3 estudantes (duas com estatuto de trabalhadoras-estudantes e outra em regime de Unidades Isoladas) não tenham terminado a UC com sucesso, na época normal, em avaliação contínua. Uma das duas conseguiu terminar a UC, em época de recurso.

3. Da concretização à reflexão

Estamos diante de uma oportunidade fantástica porque a pandemia acelerou um processo, que já estava em curso, de integração entre a tecnologia e a educação (Casatti, 2020, citado por Santos e Zaborovski, 2020, p. 50).

Ao analisar o uso que da tecnologia foi feito em tempos de Pandemia, tal como Czerniewicz (2020) afirma, sabemos que o primeiro impacto apanhou todos de surpresa, muitas vezes sem saber como reagir. Sabia-se apenas que era preciso atuar. A acrescentar a esta urgência, sabia-se que, na maioria dos casos, professores/as e estudantes estavam em ansiedade, em tensão e mesmo incrédulos/as perante que caminho seguir diante da incerteza e da incapacidade de prever soluções possíveis, mas, também, com as dificuldades no acesso a redes de internet ou computadores com a qualidade necessária ao trabalho e aprendizagem.

Professores/as que, pouco ou nada tinham anteriormente trabalhado em redes digitais eram obrigados/as, de repente, a deitar mão de diversas ferramentas, “a utilizar o *WhatsApp* para manter os conteúdos de aula [sentindo-se muitas vezes] abandonados na hora em que mais precisa[ra]m de se reinventar” (Bisol, 2020 citado por Santos e Zaborovski, 2020, p. 51).

O distanciamento social e, posteriormente, o confinamento, só permitiram uma certeza e uma estratégia: era preciso atuar, de forma imediata e muito prática. Como depois veio a sublinhar quem sobre este tipo de inovação se debruçou (Hodges et al., 2020), entendemos não se poder encarar este ensino como inovação e muito menos como ensino a distância (Figueiredo, 2020), embora também fosse feito através de uma plataforma digital, em salas virtuais, dirigidas a grupos de estudantes a trabalhar de forma (as)íncrona.

Foi possível fazer algumas modificações que nunca implicaram nem poderiam ser suficientes para uma mudança de paradigma na educação. Passar de um uso da plataforma *Moodle* como repositório de documentos, recetor de trabalhos, fonte de partilha e discussão, para uma outra utilização quotidiana, a integração de recursos que não se conheciam (como as duas plataformas mais imediatamente disponibilizadas pela maioria das instituições de ensino superior – *Teams* e *Zoom*) como espaço de aulas e reuniões e a alteração das ferramentas para o contexto virtual, não pode ser visto como uma renovação pedagógica. Tal como, utilizar recursos informáticos que não se dominavam ou passar à realização de testes⁸ a distância, sobretudo na plataforma *Moodle*, em nada introduziu o que se possa designar como inovação em educação. O que se tentou e conseguiu implementar não pode ser

8 Seria uma outra investigação fazer o levantamento de quantos cursos, webinars, oficinas deste tipo foram disponibilizadas em rede, por instituições públicas e privadas, para os seus docentes ou abertas ao exterior, como as que ainda se encontram disponíveis online. <https://ensinodigital.estesl.ipl.pt/2020/05/24/formacao-criar-um-teste-no-moodle/> em [https://elearning.up.pt/ajuda/moodle/como-criar-um-teste/...](https://elearning.up.pt/ajuda/moodle/como-criar-um-teste/)

definido como uma “transformação digital da educação” pois, para que assim fosse, teria de ser digital, mas “acima de tudo, organizacional, cultural, pedagógica” (Figueiredo, 2020).

Para que tal transformação tivesse ocorrido, teria sido necessário uma organização conceptual totalmente diversa assim como não se poderiam ter mantido os horários e muitas das formas caracterizadoras do ensino presencial, incluindo, a avaliação que tantas dificuldades colocou à maioria dos professores/as que fazem, dos testes e exames finais, a forma privilegiada de seleção e avaliação de aprendizagens.

A situação pandémica conduziu à necessidade de implantação de um ensino remoto de emergência. Cabe agora entender de que forma(s) esta situação foi encarada nas instituições de ensino superior e refletir sobre as respostas dadas. Será que podem ser vistas como uma continuação da forma tradicional de que se revestia o modelo de ensino aprendizagem ou como uma oportunidade para o pôr em causa e apoiar a metamorfose (Nóvoa, 2022) que ele precisa de fazer?

4. Precipitação, inovação, transformação ou metamorfose (Morin, 2011 citado por Nóvoa, 2022, p. 56)?

Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões fantásticas de um futuro sem escolas e sem professores/as. As escolas seriam substituídas por diferentes atividades e situações de aprendizagem, em casa e em outros lugares, através de momentos presenciais e virtuais. Os professores/as seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, reforçados pela inteligência artificial, capazes de orientarem a aprendizagem de cada criança, de forma personalizada, graças a um conhecimento aprofundado do seu cérebro e das suas características.

Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum, num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação (Nóvoa, 2022, p. 6).

Durante este período e, perante os dados científicos disponíveis, sempre se encarou esta passagem ao Ensino Remoto de Emergência como uma alternativa à crise, com a convicção de que, assim que fosse debelada, tudo voltaria ao normal (Hodges et al., 2020). Com base nesta percepção, professores/as agiram de duas formas: 1) a procura de forma-

ção, disponibilizada quer pela instituição ou por outras organizações e/ou especialistas quer através de procura pessoal e reflexão individual; 2) a criação e invenção de formas de acesso e alteração rápida de todas as estratégias que haviam sido delineadas para o ensino presencial. Foi uma questão de invenção mais do que inovação pedagógica.

Na procura e aplicação de respostas à crise em presença, tivemos consciência de que a necessariamente rápida abordagem ao EaD de emergência poderia diminuir a qualidade do processo ensino-aprendizagem, na medida em que a necessidade de *tudo fazer online* (Hodges et al., 2020) está em contradição com o tempo e esforço normalmente necessários ao desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e significativas.

Um dos maiores obstáculos, nem sempre possível de ultrapassar, foi o do acesso e reprodução de materiais didáticos e de trabalho em formato digital que foi preciso encontrar e disponibilizar aos/às estudantes a distância. Mais do que avaliar as aprendizagens possíveis, constatámos imediatamente que, trabalhar num sistema de Ensino Remoto de Emergência, obriga a uma avaliação mais focada no contexto e nos elementos do processo de aprendizagem (Hodges et al., 2020). Depois de ultrapassada a situação de Ensino Remoto de Emergência pandémica é, contudo, necessário que não se deixe de encarar a possibilidade de que tais situações se possam repetir e, por isso, aprender com os sucessos e insucessos das soluções criadas e utilizadas.

Um desafio que a pandemia poderá deixar, nomeadamente na área da educação, é o de, finalmente, se pensar seriamente na avaliação crítica do modelo de sistema educativo que, iniciado há mais de 150 anos e, depois de muitas crises e reformas, nunca foi reformulado e/ou ultrapassado.

Na literatura disponível, detetam-se diversas reflexões com duas tendências maioritárias: uma, mais moderada, que defende alterações pontuais ao modelo educativo, e outra, mais radical, que estuda o contexto da pandemia e que tenta apresentar uma rutura mais profunda com o modelo secular de sistema educativo existente. Entre a primeira podem incluir-se, sem se pretender a exaustividade das propostas que têm surgido, as reflexões que defendem que “a escola do futuro reside necessariamente no presencial, mas prolonga-se harmoniosamente para a distância” através da apropriação das tecnologias digitais pela cultura das escolas, e da utilização destas nas pedagogias de nova geração (Figueiredo, 2020), defendendo o ensino híbrido como sequência de um Ensino Remoto de Emergência. Para tal, incluem-se algumas necessidades fundamentais (Guerra et al., 2021) como: a de gerir as sessões síncronas e assíncronas em função dos objetivos de aprendizagem, diversificar metodologias de trabalho, organizar o trabalho presencial de forma mais autónoma e com maior intervenção dos/as

9 A questão da inovação, no caso concreto do ensino da História, tem sido uma das preocupações de ambas as docentes tendo já participado em projeto específico apoiado pela FCT (projeto PTDC/MHC-CED/0893/2014), na área da História da Educação, no sentido de avaliar experiências pedagógicas inovadoras em instituições de educação de referência em Portugal, no séc. XX.

estudantes, assim como avançar para novas/diferentes formas de avaliação, sobretudo as que colocam em causa a avaliação única através de teste final.

Em relação à segunda, autores como Harris e Santilli (2021) dão voz ao sentido de que o ensino superior deveria ter em conta este momento crucial uma vez que nunca haverá um regresso ao “normal” que antes existia. Muitos estudos (CNE, 2020; CNE, 2021; DGEEC, 2020) sobre as vivências do/no Ensino Superior durante o ensino remoto de emergência pandémica apontam, porém, para a necessidade de se avançar para formas de inovação urgentes, sobretudo no que aos modelos pedagógicos no Ensino Superior diz respeito (CNE, 2021, p. 205). A formação rápida que, nas áreas das tecnologias digitais foi proporcionada quer pelas instituições de ensino superior, quer procurada pelos/as professores/as dessas instituições (interna e externamente), aliada a uma necessidade de rentabilizar os investimentos de milhares de euros que, por essas instituições foram concretizados em equipamentos de *streaming* e ao facto de os/as estudantes estarem disponíveis para uma maior flexibilidade entre formatos (não) presencial e (as)síncrono, traz desafios que, embora deem uma imagem positiva do que foi o tempo de Ensino Remoto de Emergência, não se podem confundir com mudanças profundas. São talvez, em muitos casos, apenas meras alterações de cosmética em vez de inovação. Tais mudanças muito menos podem ser identificadas como formas de implosão de um modelo centenário que importa repensar e que, mesmo antes desta pandemia, já estava em decadência. Este impacto apenas acelerou essa evidência.

Uma certeza que se impôs foi a da profunda alteração que têm de sofrer, entre muitos outros aspetos, os tempos dedicados a aulas presenciais. Este novo quotidiano:

implica menos tempo de aula, mais atividades, mais tempo de correção, mais desgaste na ida e na vinda das informações, criando uma nova temporalidade que precisa ser respeitada. Não queira passar por cima disso porque, se você está, como eu, trabalhando *online*, respondendo, lendo, etc. você já notou que produz muito menos porque é outro universo. A gente não domina essa linguagem e essa técnica. Nesse sentido, a pandemia pode ser uma excelente oportunidade para os educadores repensarem suas próprias práticas de ensino- aprendizagem (Casatti, 2020, citado por Santos e Zaborovski, 2020, p. 53).

Cabe agora a cada instituição, e ao sistema educativo em geral, dele tomar consciência e avançar na criação de um sistema que responda a todos os desafios que a educação do séc. XXI necessita.

Uma terceira configuração para avançar neste caminho é proposta, de forma clara, sucinta e teoricamente estimulante, por António Nóvoa (2022) num recente texto que, pós-pandemia, partilhou com a comunidade da área da História da Educação: *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar* (Nóvoa, 2022). Nele são analisadas as etapas da construção deste modelo escolar que vigora desde meados do séc. XIX à atualidade e que, segundo o autor, tem vindo a sofrer sucessivas alterações e que chegou ao fim com a pandemia. Não há mais lugar para um regresso à normalidade, ao “vai ficar tudo bem”. Um modelo escolar alicerçado em edifícios específicos – as escolas, com cumprimento obrigatório de horários escolares rígidos, durante tempos diários e anuais, em salas de aula semelhantes, com idêntica distribuição de mobiliário, com número específico de alunos organizados em grupos turma, com função de ouvir o/a professor/a, que aplica um programa, de uma área disciplinar, não têm mais possibilidade de se nos impor.

No último meio século têm sido aventadas diferentes hipóteses de transformação que vão de alterações de pormenor a tentativas de implosão. Nesta evolução, Nóvoa destaca três grandes grupos que têm interrogado o modelo escolar vigente, a saber: *os neurocientistas, os especialistas do digital e os defensores da inteligência artificial*. Não partilhando nenhuma destas perspetivas na íntegra, António Nóvoa traz-nos um desafio: em vez do processo de desintegração da escola ele aposta “num gesto de sobrevivência, de transformação e de metamorfose” (Morin, 2011, citado por Nóvoa, 2022, p. 14).

Como resultado da reflexão realizada sobre as mudanças nas práticas, exigida pelo contexto da SARS-Cov-2, e como resposta às questões orientadoras deste *e-book*, constata-se que a pandemia tem de ser encarada como um desafio positivo que veio permitir colocar em causa o modelo escolar e os sistemas educativos obsoletos em que vamos vivendo, nos quais já não acreditamos, mas que não vamos tendo coragem para alterar. É chegado o tempo de mudar o tempo, as práticas e todo o sistema!

Referências

Alcântara, A., Roldão, C., & Cruz, C. (2020). *A Presença Negra na cidade de Setúbal. Séc. XV-XVIII* [Folheto]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal / Câmara Municipal de Setúbal

https://www.mun-setubal.pt/wp-content/uploads/2020/01/Folheto-Presenca_Negra_Em_Setubal.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022

Alcântara, A., Roldão, C., & Cruz, C. (2019). *Visita à Setúbal Negra (séc. XV-XVIII): Desocultar a história local através da educação não-formal*.

<https://mediacoes.e.se.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/241/pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022

Barca, I. (2004). Aula-Oficina: do projeto à avaliação. *Para uma educação de qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131 – 144)

<https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educacao-7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf> Acesso em: 5 abr. 2022

Bisol, A. (2020, abril 3). Estudantes de baixa renda são os mais prejudicados na quarentena. *Desafios da Educação*. [Acedido em 14 fev. 2022]

<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/estudantes-baixa-renda-quarentena/>.

CNE (2020). *Contributos para a Educação Pós-COVID-19: A memória, o conhecimento, o futuro*. CNE. [Acedido em 29 abr. 2022] https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Contributos_CNE_A_Memoria_Final.pdf

CNE (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE. [Acedido em 29 abr. 2022]

https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf

Czerniewicz, L. (2020, março 15.) *What we learnt from “going online” during university shutdowns in South Africa*. PhilonEdTech. [Acedido em 29 abr. 2022]

<https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>

Decreto n.º 2-A/2020 - *Diário da República* n.º 57/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03). [Acedido em 29 abr. 2022] <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto/2020-130531803>

Despacho nº 55/IPS/2020. *Suspensão das atividades letivas/Adoção de medidas extraordinárias*. Presidência do Instituto Politécnico de Setúbal. 11 de março de 2020. [Acedido em 14 fev. 2022]

http://www.si.ips.pt/ips_si/img/noticias_cont?p_id=F-1654515640/Despacho55_2020.pdf

Despacho nº 5935/2020. *Normas enquadradoras do processo de ensino a distância*. Presidência do Instituto Politécnico de Setúbal. 29 de maio de 2020. [Acedido em 29 abr. 2022]

https://www.si.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-1297884198/20200529_D_5935_NomasEnquadradorasProcessoEnsinoDistancia.pdf

DGEEC (2020). *Estamos On com as Escolas: conhecer para apoiar*. DGEEC. [Acedido em 29 abr. 2022]

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/474/%7B\\$clientServletPath%7D/?-newsId=1161&fileName=Relatorio_do_questionario_escolas_on_fin.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/474/%7B$clientServletPath%7D/?-newsId=1161&fileName=Relatorio_do_questionario_escolas_on_fin.pdf)

Durão, A., & Raposo, A. (2020). Desafios do Ensino Remoto de Emergência: Da Prática à Teoria. *Interacções*, 16(55), 28–40. [Acedido em 29 abr. 2022] <https://doi.org/10.25755/int.20999>

Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'Histoire aux enfants*. Payot.

Figueiredo, A. F. (2020). Os equívocos da Educação a Distância. *Sinal Aberto*. [Acedido em 29 abr. 2022] <https://www.sinalaberto.pt/os-equivocos-da-educacao-a-distancia/>

Flores, M. A., & Gago, M. (2020) Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <http://doi:10.1080/02607476.2020.1799709>

Guerra, C. V., Loureiro, M. J., & Senos, S. (2021). Didactic, Technological, and Social Challenges in Portuguese Higher Education During the Pandemic Confinement: Testimonials of Experienced Educational Trainers. In S. Loureiro, & J. Guerreiro (Eds.), *Handbook of Research on Developing a Post-Pandemic Paradigm for Virtual Technologies in Higher Education* (pp. 92-113). IGI Global. [Acedido em 29 abr. 2022] <http://doi:10.4018/978-1-7998-6963-4.ch005>

Harris, J. T., & Santilli, N. R. (2021). Higher education should embrace this liminal moment because there will be no “new normal”. In T. G. Bergan, I. Harkavy, R. Munck, & H. van’t Land (Eds.), *Higher education’s response to the COVID-19 pandemic. Building a more sustainable and democratic future* (pp. 129-136). Council of Europe Publishing.

Hobsbawm, E. (2010). *Escritos sobre a História*. Antígona.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. [Acedido em 29 abr. 2022] <https://er.educause.edu/>

articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Magalhães, J. (2011). *O Mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Colibri, Instituto de Educação de Lisboa.

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. [Acedido em 29 abr. 2022] <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>

Santos, J. R., & Zaboroski, E. (2020). Ensino remoto e pandemia de COVID-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. *Interações*, 16(55), 41–57. [Acedido em 29 abr. 2022] <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>

Thompson, E. P. (1963). *The making of the English working class*. Penguin Books.