

Número extraordinario

"Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

Está a Correr Bem! Os Critérios com que Avaliamos a Educação em Tempos de Pandemia

Nuno Miranda e Silva *
Sónia Pereira Dinis

Universidade de Évora, Portugal

1. Introdução

Falamos-vos de um lugar plural e privilegiado. Somos, em simultâneo, professores, pais de alunos, investigadores, formadores de professores e estudantes.

Portanto, sentimo-nos entrepositários de representações, crenças, dados científicos, angústias e experiências e, por isso, responsáveis e responsabilizados por sínteses e reflexões sobre os momentos inauditos em que vivemos.

Neste papel, o nosso objetivo é deixar um memorial acerca dos critérios que têm sido usados para avaliar a educação em tempos de pandemia. Como é que os professores, os alunos, os políticos e outros agentes avaliam os seus dias, a aprendizagem e as medidas adotadas?

A primeira resposta é um conjunto curto de palavras, "Está a correr bem!".

Mas o que é que esta expressão significa? O que é que traduz?

Este texto de opinião estrutura-se a partir das nossas experiências pessoais e de um diário de bordo que fomos elaborando. Seleccionamos alguns eventos que têm o potencial para se constituir como memória ativa, para que a história destes dias não seja alheada das decisões que, certamente, aí virão. Afinal, apesar de não podermos alterar o passado, podemos mudar a interpretação que dele fazemos e, em consequência, as expectativas de futuro (Silva, 2019).



*Contacto: d46124@alunos.uevora.pt

2. Contexto

Em Portugal, o ensino mudou para o espaço digital em quatro dias, devido à pandemia. No dia 12 de março foi anunciado que as aulas passariam a decorrer à distância a partir do dia 16 de março. Entretanto, no calendário escolar português, daí a duas semanas ocorreria um período de interrupção letiva, devido à Páscoa, o que levou a que vários agentes propusessem o adiamento dessa interrupção, para que as atividades cessassem de imediato e as escolas pudessem organizar-se. Esta proposta foi rejeitada pelo estado português, que assumiu o objetivo principal de começar – pôr a máquina em movimento. Assim, houve duas semanas de atividades letivas, seguidas de outras duas de interrupção e pelo terceiro período.

Durante cerca de 2 meses, todos os alunos tiveram aulas à distância, através de plataformas de trabalho comunitário e do investimento criativo das escolas, parceiros e famílias: por vezes eram as juntas de freguesia e recolher e a entregar tarefas escolares; noutros casos, o ensino ocorreu através do telefone; e o estado português dedicou um canal de televisão para o ensino – do pré-escolar ao 9º ano - ao longo do terceiro período.

Apenas os alunos dos 11º e 12º anos voltariam a ter aulas presenciais, ora para que se pudessem preparar para provas que ordenam os alunos no concurso de acesso ao ensino superior, ora porque frequentam cursos profissionais que não dispensam atividades práticas. Os estabelecimentos de ensino pré-escolar também entraram em funcionamento, no racional de que seriam imprescindíveis no regresso ao trabalho de milhares de famílias.

Todas as provas de avaliação externa da aprendizagem para certificação forma suspensas, mas aquelas destinadas à seleção dos alunos para acesso ao ensino superior foram mantidas e o calendário escolar foi adiado para o poder acolher.

Portanto, entre 12 de março e 1 de junho, que avaliação nos tem chegado acerca da educação em tempos de pandemia?

3. Está a correr bem!

Temos ouvido “Está a correr bem!” da parte dos professores. As suas narrativas estão arraigadas a valores humanos e assumem iniciativas de mudança, renovação de metodologias e espírito de sacrifício. Vão revelando que a nova forma de ensinar lhes está a ocupar tempo pessoal, que a diversidade dos alunos lhes tem exigido energias de reserva e que não têm cessado de aprender a usar instrumentos digitais.

Muitos professores do 1º ciclo dizem que as famílias estão mais colaborantes, que muitas das aulas ocorrem na presença dos alunos e dos seus pais ou avós; que as famílias começam a perceber melhor as dificuldades dos alunos. Naturalmente, não podemos antecipar o efeito que isso terá. O que sabemos é que as famílias têm uma implicação emocional na aprendizagem das crianças e que não têm formação pedagógica. O que acontecerá após a câmara ser desligada, quando a privacidade permite pessoalizar as “dificuldades”?

Também valorizam a colaboração inter-pares e a partilha de materiais no contexto de incerteza trazida pelo espaço virtual de aprendizagem. Ressalvam que isso já acontecia, mas que os tempos de pandemia trouxeram uma renovação dos laços. Sabemos, contudo, que a colaboração presencial, permite uma eficácia diferente. O referente de avaliação,

neste caso, parece estar a ser mais a insegurança dos docentes perante o espaço digital para onde migraram (Prensky, 2001), sem que se pudessem preparar.

Corre igualmente bem porque, ainda nas narrativas dos professores, as crianças e jovens se mostraram entusiasmados com as primeiras atividades à distância. E porque estiveram presentes e atentos. Apesar disso, começam a emergir histórias sobre a desmotivação dos alunos e outras que fazem paralelos com os dias presenciais: se os alunos não estavam atentos na altura (apesar de estarem em silêncio), estarão agora?

Mas os docentes valorizam o seu próprio esforço e capacidade de trabalho. É comum ouvirmos histórias que contam sobre horas acumuladas de trabalho, dificuldade em dar feedback a todos os alunos, necessidade de descuidar outras tarefas, porque as crianças e jovens estão em primeiro lugar. Outros relatam as surpresas: os alunos silenciosos no regime presencial que emergem em dinamismo no regime à distância. E também as angústias e os medos relacionados com os novos instrumentos de trabalho, com a possibilidade de o futuro da educação vir a desdenhar a relação entre as pessoas, os contactos e as interações humanas. Neste caso, muito do que se passa agora, tinha antes sido experimentado pelos professores de Hong-Kong, em 2002, durante a epidemia de SARS (Fox, 2004), quando mais de um milhão de alunos e cinquenta mil professores transitaram para o espaço digital.



Alguns membros de direção têm seguido os critérios do seu próprio esforço: está a correr bem porque conseguiram emprestar computadores a alunos carenciados; porque quase todos os alunos do ensino secundário estão a assistir às aulas presenciais; porque os Conselhos Pedagógicos estão a reunir-se durante quatro ou cinco horas; porque os alunos que não realizam as tarefas estão identificados. Assumem um esforço para

tornar o ensino igualitário (o acesso aos equipamentos e a redes de comunicação), mas pouco revelam sobre a equidade que daí resulta. O que acontecerá com os alunos que não assistem às aulas presenciais?

Em Portugal, optou-se por deixar a presença dos alunos ao critério dos encarregados de educação. Se estes considerarem que não existem condições de segurança para os seus educandos, as faltas estão justificadas. Sabemos, contudo, que o ensino presencial é mais eficaz. E qual será o impacto psicológico do conflito moral de tal decisão, quando as famílias têm de escolher entre a aprendizagem ou a saúde? De qualquer forma, o referencial de avaliação é o número de alunos com computador, com presença física, com estar frente ao ecrã.

Os primeiros meses de ensino à distância assistiram a narrativas valorativas do papel dos professores e das famílias. O Ministério da Educação disse que as escolas e os professores foram capazes de arranjar novas metodologias em quatro dias; os representantes de associações de dirigentes dos sindicatos valorizam o trabalho interminável e suado dos professores; ato contínuo, vão reconhecendo que houve excesso de tarefas, alguma descoordenação com as famílias e a iniquidade no acesso às aprendizagens por parte de um certo tipo de alunos, aqueles que, habitualmente são os menos favorecidos pela presença na escola.

Quando olhamos para as aulas à distância, quando procuramos um currículo situacional, tornamos a encontrar o epíteto “Está a correr bem”. São 30 minutos de aulas. Os alunos estão a corresponder. Temos, porém, assistido a aulas presenciais em casa, em que alunos ouvem os professores discursar por 20 minutos.

Portanto, questionamos sobre a adaptação do currículo à situação. Por exemplo, aprende-se melhor à distância quando se tem mais capacidade de autorregulação. As primeiras iniciativas foram para promover essas competências? Do que assistimos, não foram. Mas correu bem, porque os alunos e os professores estão em aula.

As aulas de Educação Física talvez sejam paradigmáticas. Também têm corrido bem. Em algumas escolas os alunos têm feito exercícios de aptidão física e até filmam a realização de testes standartizados que avaliam a resistência aeróbica, a força e a flexibilidade. Trabalham nos seus quartos, com recurso ao peso do seu corpo ou a garrações de água e ficaram convencidos que a aptidão física dispensa a presença de técnicos, de espaço, de aquecimento/materiais. Nestas condições, correrá sempre bem. Alguns professores consideraram que seria indiferente chamar aptidão física, bem-estar, ou cuidado pessoal a essas atividades, que as palavras são pouco relevantes. Naturalmente, esses critérios permitem todas as avaliações futuras, incluindo que correu bem!

Para os alunos, também está a correr bem! O seu racional é que os professores têm sido simpáticos, as provas de avaliação têm sido fáceis de completar e os resultados têm sido positivos. Contudo, os alunos do 11º e 12º anos, que fazem Exames Nacionais com implicações no seu futuro, sempre vão questionando sobre a etapa que não termina. Emergiram angústias sobre um futuro que foi duplamente adiado: primeiro, porque a pandemia lhes retirou os momentos marcantes do fim da adolescência – a viagem de finalistas, a missa dos finalistas, a festa dos finalistas; depois porque as expectativas de início de um novo percurso foi adiado, já que o acesso ao ensino superior foi remetido, pelas autoridades (com o apoio de dirigentes escolares e de associações de pais), para tão tarde quanto necessário, para que os Exames Nacionais se cumpram. Então, o que corre bem quando uma tarefa de vida pode ser adiada devido a crenças de que a justiça se faz quando todos realizam a mesma prova, apesar de qualquer condição?

Os jovens com quem falamos vão declarando que estão a perder o controlo. Por vezes dos horários de sono, noutras, da motivação. O que é certo é que a situação lhes retirou o controlo que tinham sobre as suas expectativas internas. Primeiro, quando não se sabia o que aconteceria com os Exames Nacionais; depois, quando esses exames foram adiados e, com eles, o acesso ao ensino superior; em seguida porque a altura realização das provas depende da situação pandémica, com a maioria dos agentes a parecer assumir que o acesso à Universidade se fará tão tarde quanto possível.

4. Notas conclusivas

Os tempos de pandemia trouxeram novidades. Não foram os únicos a fazê-lo. Na realidade, a complexidade que envolve a educação sugere que cada dia é novo, porque os agentes são livres, estão dispostos a criar e são capazes de surpreender (Fullan, 2001; Mason, 2008; Silva, 2019).

Esta constatação é importante, porque as novidades têm impactos e limitações. Os operários de Hawthorne ensinaram-nos que têm capacidade para nos mobilizar, mas também que esses efeitos não se mantêm eternamente. Muitas reformas educativas

começam por correr bem – enquanto são novidade – para depois descambarem (Fullan, 2009), porque, na sua essência, não emergem das pessoas que as têm de implementar. Estar a correr bem, não significa que tenha sustentação; e nada revela sobre os efeitos imprevistos que, certamente, surgirão.

A pandemia também trouxe compromisso. O corpo docente, que na última década tem perdido influência e imagem social, mobilizou o melhor das suas capacidades para responder às necessidades das crianças e jovens. A escola passou a aguentar-se nos meios pessoais dos docentes, num processo curioso: nos anos anteriores o corpo docente reclamou por direitos perdidos e por melhores condições de trabalho, com pouco sucesso; entretanto, parece estar a flexibilizar esses mesmos direitos limitados (por exemplo, tempo de trabalho individual) e condições (por exemplo, equipamentos). Sabemos que os orçamentos das escolas têm apresentado *superavit* uma vez que os gastos com eletricidade e consumos foram reduzidos. Supostamente, são os alunos e as famílias que os passaram a suportar. É neste contexto que a educação tem corrido bem. Veremos, num futuro próximo, se esta solidariedade docente promove o entranhamento de crenças que tornam a identidade docente indiferenciada das suas pessoas e das necessidades estatais.

Enfim, temos um currículo oculto e também um orçamento oculto na educação. Ambos foram adotados em quatro dias, sem qualquer tempo de reflexão ou preparação – apesar da reflexão ser uma das tarefas nobres e diferenciadoras do ato de ensinar. É neste contexto que a educação tem estado a correr bem!

Mas os tempos de pandemia também trouxeram subjetividade!

Na educação temos vindo a trocar a avaliação normativa, que compara o melhor, com o segundo melhor, com o terceiro melhor, para uma avaliação criteriosa, que ajuda os alunos, famílias e professores a colocarem-se em patamares de evolução e a encararem as tarefas futuras e aquelas que não estão completas.



Contudo, na pandemia, estamos a usar discursos em função de expectativas pessoais. Nessa medida, tudo o que cumpra as expectativas é avaliado como “Está a correr bem!” e o olhar dos agentes pode estar desviado de critérios mais importantes e realistas acerca das aprendizagens, dos impactos das medidas adotadas e das novas interações emergentes. Sobretudo, devemos aceitar que os agentes educativos se envolveram de um espírito de enfrentamento positivo da pandemia, propositadamente orientado para o apoio social e a fraternidade – necessariamente, os seus critérios estão ligados à adoção destes valores.

O que queremos salientar é que a expressão “Está a correr bem!” traduz muito mais as expectativas dos agentes, do que um ponto realista para se conhecer a situação. Por este critério, a justiça e o acesso à educação passam a adotar formas interpretadas de entender a educação. Nesse sentido, há um caminho pela coerência que é preciso fazer. A coerência é um importante instrumento de trabalho, porque estabelece laços de reciprocidade e aceita diferenças de atuação – o que respeita necessidades que apenas os contextos podem conhecer. Não pode, contudo, alicerçar-se nas expectativas individuais de cada agente – por elas, ficamos sós no percurso solidário.

Nessa medida, a emergência sugere que é urgente procurar por conhecimento com maior validade.

Referências

- Fox, R. M. (octubre, 2004). SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs. *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 319-327). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
<https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Mason, M. (2008). What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 356-369.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00413.x>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Progogine, I. (1997). *The end of certainty*. Free Press.
- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Chiado Books.