

A ESCOLA DA PONTE: DO ENSINO EMERGENCIAL AO REGRESSO ÀS AULAS PRESENCIAIS

ESCOLA DA PONTE: FROM EMERGENCY EDUCATION TO RETURNING TO PRESENTIAL CLASSES

A ESCUELA PUENTE: DE LA ENSEÑANZA DE EMERGENCIA AL REGRESO A LAS ESCUELAS PRESENCIALES

Fabiola Pereira Sarmento da Fonseca¹ 0000-0002-1991-9880

Carla Vilhena² 0000-0002-5524-5174

¹Universidade de Trás-os-Montes e Alto do Douro – Vila Real, Portugal; fabiola.sarmento1987@gmail.com

²Universidade do Algarve – Faro, Portugal; cvilhena@ualg.pt

RESUMO:

A pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 impôs uma transformação repentina da vida quotidiana. A escola teve de se adaptar rapidamente a essa nova realidade, adotando o que se veio a designar de Ensino Remoto de Emergência (ERE). Este trabalho teve como objetivo analisar o impacto da passagem ao ERE num contexto particular, a Escola da Ponte, uma escola com um modelo pedagógico assente no trabalho colaborativo e autónomo. Mais concretamente, pretendemos: compreender as percepções dos docentes acerca dos desafios que se colocaram à comunidade educativa da Escola da Ponte, na passagem ao ERE; analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para manter a proposta do “Projeto Educativo: Fazer a Ponte” no período de ERE; descrever o processo de retoma do ensino presencial, num contexto pandémico. Optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, mais concretamente pelo estudo de caso. Os resultados revelam que as estratégias adotadas pelos docentes da Escola da Ponte no período de transição para o ERE e no regresso às aulas presenciais foram fundamentais para mitigar as desigualdades sociais e educativas existentes e garantir continuidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Apesar das restrições, observou-se, neste período, inovação nas práticas pedagógicas, especialmente pelo uso das plataformas e tecnologias digitais, assente no trabalho colaborativo.

Palavras-chave: pandemia; Escola da Ponte; Ensino Remoto Emergencial; regresso às aulas presenciais.

ABSTRACT:

The pandemic caused by the SARS-CoV-2 coronavirus imposed a sudden transformation of daily life. Schools had to adapt quickly to this new reality, adopting what came to be called Emergency Remote Education (ERE). This paper aimed to analyze the impact of the transition to ERE in a particular context, the Escola da Ponte, a school with a pedagogical model based on collaborative and autonomous work. More specifically, we intend to: understand the teachers' perceptions about the challenges faced by the educational community of the Escola da Ponte, in the transition to the RE; analyze the strategies used by teachers to maintain the proposal of the Educational Project: Fazer a Ponte in the ERE period; describe the process of resumption of classroom teaching in a pandemic context. We have chosen a qualitative methodological approach, more specifically a case study. The results show that the strategies the Escola da Ponte teachers adopted in the transition period to the ERE and in the return to

face-to-face classes were fundamental to mitigate the existing social and educational inequalities and ensure continuity in the teaching and learning process of the students. Despite the restrictions, this period was enriching for the innovation of pedagogical practices, mainly using digital platforms and technologies, besides showing the collaborative work of those involved.

Keywords: pandemic; Escola da Ponte; Emergency Remote Learning; back to school.

RESUMEN:

La pandemia provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 impuso una repentina transformación de la vida cotidiana. Las escuelas tuvieron que adaptarse rápidamente a esta nueva realidad, adoptando lo que se dio en llamar Educación a Distancia de Emergencia (ERE). Este trabajo pretende analizar el impacto de la transición a la ERE en un contexto particular, la Escuela Ponte, una escuela con un modelo pedagógico basado en el trabajo colaborativo y autónomo. Más específicamente, pretendemos: comprender las percepciones de los profesores sobre los desafíos enfrentados por la comunidad educativa de la Escuela Ponte, en la transición para el RRE; analizar las estrategias utilizadas por los profesores para mantener la propuesta del Proyecto Educativo: Fazer a Ponte en el período de RRE; describir el proceso de reanudación de la enseñanza presencial, en un contexto pandémico. Optamos por un abordaje metodológico de naturaleza cualitativa, más específicamente por el estudio de caso. Los resultados muestran que las estrategias adoptadas por los profesores de la Escuela Ponte en el período de transición a la RRE y en el retorno a las clases presenciales fueron esenciales para mitigar las desigualdades sociales y educativas existentes y garantizar la continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. A pesar de las restricciones, se observó innovación en las prácticas pedagógicas en este período, especialmente a través del uso de plataformas y tecnologías digitales, basadas en el trabajo colaborativo.

Palabras clave: pandemia; Escuela Ponte; Educación a Distancia de Emergencia; retorno a las clases en persona.

Introdução

Uma das consequências da pandemia causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 foi a transformação repentina da vida quotidiana. As medidas tomadas para a combater, assentes no isolamento e na minimização dos contatos interpessoais, tiveram um impacto profundo no dia a dia dos indivíduos, sendo que uma das transformações mais evidentes consistiu na substituição da interação face a face, pela interação por via digital. Confrontados com essa nova realidade, para quem ninguém estava preparado, exigiu-se às instituições, às organizações e aos indivíduos que modificassem as suas formas habituais de trabalho, que passou a assentar na utilização intensiva de plataformas e tecnologias digitais (Dantas, 2022; Rondini et al., 2020; Toquero, 2020).

Uma das instituições que teve de se adaptar rapidamente a essa nova realidade foi a escola. A passagem abrupta do ensino presencial ao que foi designado de Ensino Remoto de Emergência (ERE) (Toquero, 2020), estratégia utilizada para assegurar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem (Fraga et al., 2021), implicou uma adaptação repentina de

docentes, alunos e encarregados de educação a esta nova forma de ensinar e aprender (Flores et al., 2021). Como referem Pereira et al. (2021) o novo cenário impôs uma reconfiguração dos ambientes de aprendizagem que ocasionou uma ruptura das práticas pedagógicas tradicionais e a adoção, pelos docentes, de novas abordagens pedagógicas, com propostas mais flexíveis que requeriam da parte do aluno maior responsabilidade e autonomia.

Foram vários os desafios que se colocaram aos docentes e aos alunos que não estavam preparados para serem confrontados com essa nova realidade (Dantas, 2022), bem como para as suas famílias. Estas tiveram de disponibilizar mais tempo e envolver-se mais no processo de ensino aprendizagem, especialmente no caso de crianças mais novas (Muchacho et al., 2021).

A passagem para o ERE veio também (re)colocar no centro do debate público sobre a educação as questões relacionadas com a equidade e a justiça social (Muchacho et al., 2021). Estudos realizados nesse âmbito revelaram o aumento dos fenómenos de desigualdade e exclusão, principalmente para os alunos que viviam em contextos mais desfavorecidos (Flores et al., 2021; Muchacho et al., 2021). Além de agravar as desigualdades educativas existentes, são referidos os desafios associados ao funcionamento do ERE, nomeadamente problemas técnicos de acesso à rede de Internet; a falta de equipamentos adequados e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos tanto por parte dos alunos quanto dos professores (Dantas, 2022; Flores et al., 2021; Judd et al., 2020; Serem & Nangia, 2020; Zhang et al., 2020, citados por Flores et al., 2021). São ainda referidas as dificuldades no âmbito pedagógico, fruto de questões relacionadas com a literacia digital (Conselho Nacional de Educação, 2021), as distrações internas e externas, gestão de tempo e dificuldades relacionadas com a interação com os alunos (Flores et al., 2021).

Apesar dos desafios evidentes e do aumento das desigualdades educativas existentes, este período pode também ser entendido como promissor para a modernização e inovação na educação (Conselho Nacional de Educação, 2021; Rondini et al., 2020).

Tendo em vista este cenário, o presente estudo pretendeu analisar o impacto da passagem ao ERE num contexto particular, a Escola da Ponte, uma escola em que se privilegia uma abordagem pedagógica não – tradicional, na qual são incorporadas práticas pedagógicas classificadas como inovadoras (Silva, 2006; Silva & Pacheco, 2011), assentes na valorização do trabalho colaborativo e da autonomia dos alunos. Mais especificamente, este trabalho teve os seguintes objetivos: compreender as percepções dos docentes acerca dos desafios que se colocaram à comunidade educativa da Escola da Ponte, na passagem ao ERE; analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para manter a proposta do “Projeto Educativo: Fazer a

Ponte” no período de ERE; descrever o processo de retoma do ensino presencial, num contexto ainda marcado pelas medidas de isolamento social impostas pela pandemia COVID-19.

Este artigo encontra-se dividido em três partes: em primeiro lugar, iremos caracterizar o contexto de estudo, ou seja, a Escola da Ponte e o seu modelo pedagógico; em seguida, será apresentada a metodologia; e, por último, serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

Contexto de estudo

A Escola da Ponte é conhecida pelas especificidades do seu projeto e pela sua abordagem pedagógica inovadora, ancorada em práticas que valorizam o trabalho colaborativo e autónomo (Silva, 2006; Silva & Pacheco, 2011).

Os percursos educativos dos alunos da Escola da Ponte são realizados com independência e responsabilidade. São eles que escolhem os temas que desejam estudar e também são responsáveis pela gestão de tempo dos planos de estudo, contando sempre com o apoio dos tutores, dos colegas e de todos os intervenientes no processo educativo. O discente escolhe o professor que acompanhará o seu processo de aprendizagem, designado de tutor ou orientador educativo. Também não existem salas de aulas ou turmas separadas, a divisão dos alunos por anos de escolaridade, em turmas. Os alunos organizam-se em grupos heterogéneos de trabalho, que são chamados de Núcleos de Aprendizagem (NA), designados de Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Cada NA corresponde a um momento coerente de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. A aprendizagem é, assim, realizada num grupo de interesse comum (Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012).

Apesar do Currículo Nacional determinado pelo Ministério da Educação ser considerado do mesmo modo que para as demais escolas portuguesas, há, porém, a integração do Currículo Subjetivo para a construção do planeamento individual em conformidade com as necessidades de cada discente (Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012). Este currículo é composto por seis dimensões essenciais: 1) Linguística, que envolve as áreas relacionadas com a aprendizagem de línguas, seja a materna, sejam as línguas estrangeiras; 2) Identitária, 3); Naturalista; 4) Lógico–Matemática; 5) Artística; 6) Pessoal e Social (Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, 2012). Além das dimensões curriculares mencionadas, no planeamento individual, também é considerado o domínio afetivo e emocional, assim como o domínio tecnológico (Ministério da Educação e Ciência & Escola Básica da Ponte, 2003b).

A transição dos alunos para os diferentes Núcleos é regulada por um Perfil de Transição, embora exista uma idade mínima para o fazer (7 anos, para o Núcleo de Consolidação, e 9 anos, para o de Aprofundamento). Essa transição pode ocorrer a qualquer momento e é decidida caso a caso, sob proposta do respetivo orientador educativo/tutor, em sintonia com os encarregados de educação, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas pelo aluno e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento, dos seus interesses e expectativas (Ministério da Educação e Ciência & Escola Básica da Ponte, 2003b).

A organização das propostas educativas é feita quinzenalmente, numa reunião em que os orientadores educativos/tutores e os alunos planeiam as tarefas coletivas e individuais, tendo por base a diversidade do percurso de aprendizagem de cada aluno. De acordo com o Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário (2012), os planos diários são definidos “no início de cada dia, cada aluno define o seu plano individual, que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia” (p. 7). No final do plano é realizada uma autoavaliação sobre a concretização dos objetivos propostos e para definir os planos subsequentes. O aluno é responsável por indicar ao tutor quando se sente preparado para realizar a “avaliação” sobre o tema de estudo (Ministério da Educação e Ciência & Escola Básica da Ponte, 2003a). Os momentos de “avaliação” são entendidos como um elemento regulador das aprendizagens, ou seja, são realizados com a finalidade de aluno compreender o que já sabe e o que já é capaz de fazer.

Os educandos utilizam diversos dispositivos pedagógicos através dos quais direcionam e organizam as atividades do dia a dia. O objetivo é facilitar a autogestão das responsabilidades e reforçar a corresponsabilização de todos os envolvidos no processo. Conforme o Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário (2012), esses dispositivos também são utilizados na avaliação e autoavaliação do processo de aprendizagens, são chamados de “Eu já sei, preciso de ajuda e posso ajudar em...” (p. 8).

Na Escola da Ponte, as decisões são partilhadas por todos os órgãos, ou seja, todos os intervenientes são envolvidos na gestão. Segundo o documento produzido pelo Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário (2012), “A participação de todos e os contatos que se estabelecem diariamente (maioritariamente informais) revelam-se fundamentais para o bom funcionamento da escola” (p. 1). O Conselho de Pais, de que fazem parte todos os encarregados de educação, é o órgão que legitima o projeto, uma vez que é da sua responsabilidade a decisão final diante das situações conflitantes da escola. Os alunos também participam na gestão e na organização da escola. Esta participação é realizada através da Assembleia da Escola, na qual participam todos os alunos, reunidos semanalmente, sob a

direção de uma mesa, eleita anualmente pelos discentes. Entre as incumbências atribuídas à Assembleia da Escola, destacam-se a reflexão sobre os problemas e a apresentação de soluções para os mesmos, com a finalidade de melhorar a organização e o funcionamento da escola (Ministério da Educação e Ciência & Escola Básica da Ponte, 2003b).

Esta organização pedagógica valoriza a abordagem colaborativa, que pressupõe a interação frequente entre os vários membros da Comunidade Educativa, o que implica numa gestão e mobilização de variados percursos de aprendizagens e na conseqüentemente reflexão crítica sobre o currículo, para que através do processo de ensino-aprendizagem se possa contribuir para o desenvolvimento de competências (Ministério da Educação e Ciência & Escola Básica da Ponte, 2003a).

Método

Uma vez que um dos nossos objetivos é compreender as percepções dos docentes acerca dos desafios que se colocaram à Comunidade Educativa da Escola da Ponte, especificamente na passagem ao ERE, optámos pela realização de um estudo fundamentado no Paradigma Construtivista, partindo-se, assim, do pressuposto de que podem existir diversas realidades e perspectivas sobre o mesmo fenómeno (Aires, 2011).

Face aos objetivos propostos e consentâneo a este paradigma, optamos por um estudo de caso. Esta é uma abordagem particularmente adequada, pois permite a particularização do caso, na singularidade dos detalhes ao invés da generalização dos resultados (Stake, 2007).

Participantes

Participaram, neste estudo, oito docentes da Escola da Ponte, seis do género feminino e dois do género masculino, com idades compreendidas entre os 38 e os 63 anos ($M = 48$, $DP = 7.7$). Dois destes docentes pertenciam aos órgãos de gestão da escola¹.

No que se refere às habilitações académicas, três docentes possuíam uma pós-graduação e os restantes ($n = 5$) uma licenciatura. Os docentes possuíam formação em áreas diversificadas: Matemática, Física, Química, História, Ciências Sociais, Educação Pré-Escolar, Ciências da Educação e Gestão Pedagógica. No que diz respeito aos anos de experiência na profissão docente variava entre 12 e 31 anos ($M = 20$, $DP = 5.94$), sendo que o tempo de trabalho na Escola da Ponte variava entre 2 e 24 anos ($M = 14.5$; $DP = 6.6$).

¹ Para garantir o anonimato dos participantes, cada um será identificado de forma codificada, utilizando a nomenclatura P1, P2, e assim sucessivamente.

Método e instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semidiretivas. Este formato tem a vantagem de possibilitar a extração de informações com mais riqueza de detalhes, face ao objetivo proposto na investigação (Morgado, 2013). Foi construída uma primeira versão do guião da entrevista que foi submetido ao processo de validação, realizado por três peritos na área de Ciências da Educação e a um pré-teste, fator determinante para a garantia da fiabilidade e validade do instrumento (Coutinho, 2011). A versão final do guião das entrevistas integrou cinco blocos temáticos: 1) Formação e percurso profissional, 2) Formação contínua e no âmbito da Educação Inclusiva; 3) Perceções sobre a Educação Inclusiva; 4) O “Projeto Educativo: Fazer a Ponte”; 5) A educação inclusiva na Escola da Ponte.

As questões éticas foram asseguradas. Garantimos o cumprimento do consentimento livre informado dos participantes, bem como a autorização do Ministério da Educação de Portugal. Os instrumentos de recolha de dados foram submetidos para avaliação do Encarregado de Proteção de Dados (RGPD) e na sequência avaliado pela Comissão de Ética da Universidade do Algarve, em Portugal.

Devido os constrangimentos causados pela pandemia – Covid 19 as entrevistas foram realizadas à distância, através da plataforma Zoom Meeting. As entrevistas ocorreram entre 20 de abril e 10 de maio de 2021 e tiveram a duração média de 1h30mn.

Realizamos a gravação das entrevistas e posteriormente foram transcritas, de forma a reproduzir-se com fidelidade o discurso dos participantes (Amado, 2017).

Tratamento e análise de dados

No tratamento e organização dos dados foi utilizada a análise de conteúdo qualitativa (Schreier, 2012). Esta é uma técnica que permite sistematizar e descrever o conteúdo dos discursos produzidos pelos participantes e, desta forma, aceder à forma como percebem determinada realidade.

Resultados

Os resultados foram organizados em três categorias, decorrentes da análise de conteúdo realizada: a passagem para o ERE; as estratégias na passagem para o ERE e o regresso às aulas presenciais.

A passagem para o ERE

Perante a necessidade de passar ao ERE, a primeira preocupação dos membros dos órgãos de gestão e dos docentes da Escola da Ponte foi assegurar que todos os alunos tinham acesso às plataformas e tecnologias digitais. Como nos explica um dos participantes, uma das primeiras ações a serem tomadas foi “o levantamento de tudo, de quem não tinha computador e internet em casa, foi logo uma das primeiras coisas que se teve que fazer para logo colmatar e emprestar aos miúdos” (P10). Contudo, mesmo com esse esforço, houve uma certa “demora” para os alunos receberem esses computadores, o que evidenciou as desigualdades educativas existentes: “A escola tinha alguns computadores para fornecer, forneceu, os tablets tudo que a gente tinha, podia fornecer, forneceu, mas, assim continua a acentuar as diferenças, não é?” (P1).

Aos desafios relacionados com o acesso aos computadores, que foram sendo paulatinamente superados, juntaram-se os problemas relacionados com o acesso à Internet: “ainda mesmo ontem, estávamos com problemas de internet aqui e foi o caos. Percebe? [...]. Sem internet, não há forma” (P1).

Um importante aspeto a ser ressaltado é a preocupação e inquietação por parte dos orientadores educativos/tutores com a transposição do horário do ensino presencial para o ensino a distância, no sentido de não transportar a mesma carga horária do ensino presencial para o ensino remoto. Como descreve um participante:

[...] as pessoas estavam muito ligadas à transmissão, em dar uma aula, passar a transportar o horário que tinham para a distância, imagina 6 horas por dia estarem em frente ao computador, houve uma grande inquietação do que é isto digital [...] (P10).

Além disso, os orientadores educativos/tutores ficaram responsáveis pelo contacto com os encarregados de educação, caso os alunos não aparecessem nas aulas (P8 e P9): “os tutores chegavam a ligar para os pais a dizer: eu estou aqui, por favor” (P9). Na tentativa de amenizar as dificuldades no âmbito da literacia digital, bem como minimizar os efeitos causados pelos fatores de distração inerentes ao próprio contexto, uma vez que em casa há múltiplas situações que podem acontecer simultaneamente as aulas do ERE, e conseqüentemente impactar na atenção dos discentes, pois, “só o fato de não estarem no mesmo espaço, só o fato de ter um aparelho ali no meio, altera, mas isso é uma questão da Pandemia” (P4).

Nesse sentido, no que diz respeito à interação, muitos alunos confrontaram-se com essa dificuldade, o que, na opinião dos docentes, afetou o processo de aprendizagem. Os docentes consideram o contacto físico importante para estabelecer essa interação. A interação não presencial, através de um dispositivo eletrónico (computador, tablet ou telemóvel) é

considerada fator de perturbação da relação entre o aluno e o docente, como nos explica um dos participantes:

A existência de um aparelho ao meio, altera claramente o relacionamento, quer dizer até a alteração do local onde nós estamos altera a relação, um aluno estar em casa, eu estar em casa, por muito que nós não queiramos, altera o relacionamento (P4).

Outro aspeto referido diz respeito a uma maior dependência por parte dos alunos, o que é contrário ao Projeto da Escola da Ponte em que se enfatiza o trabalho mais autónomo, “ficaram mais dependentes da figura do professor e não é essa a ideia, não é essa a ideia do Projeto, é isso que eu sinto; os meus colegas e eu também” (P2). “Alguns alunos não aderiram facilmente ao trabalho, alunos que tinham pais que não estavam a acompanhar tanto o trabalho e já no tempo de confinamento ainda foi pior” (P4), em outras palavras, os alunos que não tinham maior acompanhamento dos familiares, tiveram ainda mais dificuldades no período de confinamento.

Os participantes enfatizam ainda o desafio de fazer a gestão do tempo nesse período em função da carga horária letiva, pois além do tempo individual e coletivo com os alunos, era necessário organizar reuniões com a equipa docente a fim de formular estratégias conjuntas de trabalho pedagógico. Como afirma um dos participantes: “foi um bocadinho puxado para nós professores, faço me entender? No fundo levamos quase a carga letiva toda online, não é? Um bocadinho mais pesado” (P1). Contudo, mesmo diante de todos os desafios, procurou-se garantir o atendimento de todas as crianças.

Confrontados, na passagem ao ERE, com um conjunto diversificado de desafios, a disponibilização dos recursos tecnológicos; dificuldades de acesso à rede de internet; não transformar o ERE em mera transmissão digital; fatores de distração consoante ao ambiente do ERE; ao nível da interação; maior dependência por parte dos alunos em relação aos orientadores educativos/tutores; além, da gestão do tempo dos orientadores educativos/tutores, os docentes da Escola da Ponte tentaram encontrar estratégias que permitissem a sua superação e que serão apresentadas no ponto que se segue.

As estratégias na passagem para o ERE

Várias foram as estratégias utilizadas na tentativa de ultrapassar os desafios na passagem ao ERE: a disponibilidade integral da equipa docente; a valorização do trabalho autónomo dos alunos; a readaptação dos planos individuais; diferentes estratégias de ensino-aprendizagem; o uso de plataformas digitais; a formação contínua em contexto de trabalho; a organização dos

eventos online com a Comunidade Escolar, além do fortalecimento das ações sociais do grupo SOLIDE.

De forma geral, houve uma grande colaboração e disponibilidade integral de todos os orientadores educativos/tutores em apoiar os alunos em suas necessidades, “as pessoas não tinham horas, o horário que se cumpria na escola, quer dizer, deixou de ser, estávamos sempre a atividade, ligando até à meia-noite e de facto toda a gente” (P10).

Note-se a referência, por um dos participantes, ao facto da continuidade da abordagem pedagógica proposta no “Projeto Educativo: Fazer a Ponte” ter sido “facilitada” pelo facto de já serem utilizadas plataformas digitais na escola. Segundo o participante P1, “foi muito simples passar para o ensino à distância, porque os miúdos já estão habituados a utilizar uma plataforma digital e nós já estávamos habituados no fundo a conseguir segui-los através da aplicação” (P1). Quanto à preocupação dos docentes em não transpor o horário presencial para o ensino a distância, a estratégia utilizada passou pela valorização do trabalho autónomo dos alunos, um dos princípios basilares que se fundamenta o “Projeto Educativo: Fazer a Ponte”. Foi-lhes solicitado, por exemplo, que pesquisassem autonomamente os temas de estudo, como nos conta um dos participantes:

[...] a valorização do trabalho autónomo foi muito importante para aquelas escolas, nós já fazemos isso, não é? Mas foi muito importante, é esse o alerta e essa sensibilização, vamos aproveitar este momento para trabalhar de uma outra forma com os miúdos (P10).

Tal implicou a emergência de novas formas de trabalhar e diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Inclusive houve a necessidade da readaptação dos planos individuais, “tiveram de ser reajustados aquilo que estávamos a viver e as suas necessidades. Portanto teve de haver um trabalho específico, de grande articulação entre os professores” (P10).

Outra estratégia utilizada foi a alternância entre momentos de trabalho coletivo e momentos de trabalho individual. Os momentos coletivos eram, como nos explica um dos participantes, “momentos que me dirigia para o grupo todo, em que eu enquanto professor falava para eles todos, estamos a falar momentos de educação física, dos momentos de oralidade e até a mesmo de laboratório, que era momentos mais coletivos” (P5); os momentos individuais eram utilizados para esclarecimento de dúvidas, correção de exercícios e a realização de momentos de avaliação. Isso exigiu um esforço adicional por parte dos orientadores educativos/tutores, pois implicou que estivessem dedicados a tempo inteiro ao atendimento dos alunos, de modo a dar resposta às necessidades dos alunos: “um grande empenho de todos em tentar ajudar os miúdos ao máximo e isso foi gratificante” (P10).

No que diz respeito à formação contínua dos docentes, especificamente aquela realizada em contexto de trabalho, não acreditadas, “houve alguma formação mais em reuniões e depois foi uma formação na prática, sempre com sorte ou vantagem de nunca estar sozinho, sempre tendo apoio” (P4). As reuniões passaram a acontecer por meio das aplicações Zoom Meeting e WhatsApp, após o tempo letivo, justamente pela necessidade de articular um plano de trabalho e acompanhar os desdobramentos: “porque era de facto necessário articularmos a estratégia comum, apesar de nós termos um plano, apesar de já termos organizado uma espécie de plataforma de acompanhamento, mas era preciso ter o feedback do que é que estava a acontecer” (P9). Nem todos os orientadores educativos/tutores tinham familiaridade com a utilização das plataformas e tecnologias digitais. Para colmatar esta lacuna, os profissionais da escola com mais experiência disponibilizaram-se para oferecer formações no âmbito digital para o quadro docente da Escola da Ponte. Como nos explica um dos participantes, “há colegas que estão mais familiarizados com as novas plataformas acabam por dar algumas indicações aos colegas, acabam por fazer algumas pequenas reuniões para mostrar aos benefícios de uma certa plataforma e como é que podemos em conjuntos utilizá-las” (P5).

Durante o contexto pandémico procurou-se manter a Comunidade Educativa “presente” nos eventos da escola, mesmo que de forma remota. Foram realizados esforços para concretizar encontros virtuais em que “toda a comunidade esteve envolvida” (P2). Apresentaram peças teatrais e atividades que foram filmadas no período em que estavam presentes na escola: “A distância, pelo Zoom e correu muito bem, e toda a Comunidade pode participar” (P2).

As Assembleias da escola mantiveram-se, mas passaram a ser realizadas quinzenalmente, em vez de semanalmente, via Zoom Meeting, o que teve consequências, na opinião dos docentes, na forma como decorreram. Há um “esforço para que se mantenha, mas não é o que era, nós andamos a ter as Assembleia, mas só o fato de não estarem no mesmo espaço, só o fato de ter um aparelho ali no meio, altera” (P4).

Em referência à responsabilidade social da Escola da Ponte, devido ao contexto pandémico, muitas famílias “deixaram de ter rendimentos, quer dizer, voltaram para casa de um momento para outro” (P4). Em resposta a esse aspeto, houve um acompanhamento mais próximo das famílias no período da Pandemia. O grupo SOLIDE precisou intensificar as ações sociais e foram tomadas medidas para ajudar as famílias; desde o fornecimento de cabazes até ao pagamento da água e da luz, em que “organizou-se conjunto de estratégias para ajudar essas famílias, portanto, no ponto de vista de fornecimento de cabazes alimentares, como de pagamento até da água luz ou por aí fora, isso tudo houve uma parceria com a Associação de pais” (P10).

Regresso às aulas presenciais

A 15 de março e 05 de abril de 2021 as escolas voltaram a abrir as portas a todos os alunos. Contudo, devido ao facto de ainda se estar em contexto pandémico, esta abertura foi realizada em condições especiais, que implicaram profundas transformações no quotidiano escolar, tais como o distanciamento social; o uso obrigatório de máscaras de proteção; medidas de higiene e etiqueta respiratória (Morais & Lunet, 2020).

No caso concreto da Escola da Ponte, houve diversas mudanças, salientando-se a restrição da mobilidade dos alunos entre os espaços de convivência da escola; uma nova forma de organização do espaço, designadamente na disposição do mobiliário; a redução de integrantes no grupo de estudo; a restrição de materiais de uso comum; a limitação de uso dos manuais didáticos e por fim, a restrição dos dispositivos pedagógicos.

A fim de garantir o distanciamento físico das pessoas, foi necessária a restrição da mobilidade dos alunos em alguns espaços, uma vez que foi necessário definir os locais em que era permitida a circulação das pessoas. Consequentemente foi necessária mudar a disposição do mobiliário integrados dos espaços de convivência, o que, mais uma vez, afetou diretamente a interação entre os pares. As mesas passaram a ter uma proteção acrílica e os grupos de alunos foram organizados como “bolhas” (grupos de estudo), o que restringiu o contacto com os demais colegas e docentes:

[...] aquilo que nós chamamos de bolhas, ou seja, o C1 está fechado no C1, o C2 está fechado no C2, ou seja, não podem interagir entre eles, por uma questão de saúde mesmo, se houver um infetado num grupo, aquele grupo terá de ir para o isolamento, mas já não vai o outro, porque o outro não teve contacto com aquele (P7).

Os grupos heterogéneos foram mantidos, mas, uma vez que o número de alunos por grupo foi reduzido, a sua gestão tornou-se mais difícil:

[...] por exemplo não pode ser só alunos de quarto ano, nem só os terceiros anos, nem só meninas, nem só meninos, têm de ser um misto destas características, só com três elementos. Esse ano foi mais complicado gerir essas características, fez-se o possível (P8).

A existência de materiais escolares comuns teve de ser repensada, para evitar o contágio pelo vírus Covid-19, tendo sido garantido um kit individual para cada aluno:

[...] deixou de haver material comum, todos receberam no início do ano todo o material que necessitavam, os tais lápis de cor, lápis de marcadores, fita-cola, essas coisas todas receberam, dentro do espaço eles têm todos uma prateleirinha como o nome deles, onde guardam esse material todo (P7).

O mesmo aconteceu com os manuais. Antes da Pandemia os manuais eram de uso comum – “nós tínhamos manuais de várias editoras espalhados nos espaços [...], portanto, eles podiam pegar nos manuais que quisessem até confrontar informação do manual e de outro

livremente, com a questão do Covid isto teve de mudar, não é?” (P7), no regresso ao ensino presencial, ficou restrita a utilização a apenas um manual escolar.

Entre as readaptações que tiveram de ser realizadas, destaca-se a impossibilidade de impressão dos dispositivos pedagógicos para evitar o contacto e um possível contágio, o que implicou o abandono de alguns deles: “tudo teve que ser alterado e vários dispositivos que a Ponte tinha, tiveram que ser abandonados, tristemente tiveram que ser abandonados” (P2). Porém, “aos pouquinhos nós estamos agora, conseguindo reconquistar alguns dispositivos muito interessantes” (P2). Neste sentido, um dos participantes diz que “há dispositivos que ainda estamos a usar, atenção, nós não estamos a utilizar todos devido a pandemia, tivemos que descartar alguns, mas ainda aproveitamos alguns e estão a ser usados” (P8).

Todos os docentes relatam que a experiência adquirida no primeiro ano de funcionamento em contexto pandémico permitiu que o segundo ano corresse bem melhor, quer nos aspetos da organização escolar, quer nas respostas dos alunos perante as novas estratégias propostas no ERE, bem como na retoma das aulas presenciais. Já havia uma estrutura e planeamento para tal situação, o que não significa que os alunos não se continuassem a deparar com algumas dificuldades. Como expressa um dos participantes:

Sentimos claramente este ano com a experiência do ano passado e com o balanço que fizemos do ano passado que conseguimos dar uma resposta muito melhor, soubemos organizar melhor, já tínhamos também mais conhecimento das plataformas e como é que as podíamos pôr a funcionar a nosso favor e correu bastante melhor, mas mesmo assim é uma área onde há muitas dificuldades (P5).

O facto de ter sido necessário readaptar as formas de organização e de funcionamento da escola, não colocou em causa o objetivo do trabalho e os princípios fundamentais da abordagem pedagógica adotada pela Escola da Ponte. Aliás, esses princípios foram sempre a base para essas mudanças: “respeitando certos princípios gerais, sempre vendo o que funcionava, um passo a frente e dois à retaguarda; foram feitos avanços e recuos, de muito trabalho entre nós, de perceber o que funcionava e o que não funcionava” (P4).

Discussão

A passagem do ensino presencial para o ERE na Escola da Ponte colocou desafios semelhantes aos relatados em outros estudos, nomeadamente, sobre o acesso a recursos tecnológicos e aos problemas técnicos de acesso à Internet, bem como no âmbito pedagógico, relacionados com os níveis de literacia digital; a forma como decorreram as interações; as distrações próprias do contexto e a gestão de tempo (Flores et al., 2021), para além de uma maior dependência dos alunos em relação aos orientadores educativos/tutores e a família

(Muchacho et al., 2021), o que contraria em certo sentido o modelo da Escola da Ponte em que, como anteriormente referido, se promove a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de não ser possível dimensionar a profundidade dos impactos no processo de ensino e aprendizagem, revela-se que os desafios foram maiores no primeiro confinamento, pela forma abrupta e repentina em que tudo aconteceu.

Outro aspeto evidenciado no nosso estudo, assim como na literatura existente sobre esta temática, foi o aumento dos fenómenos de desigualdade social e, conseqüentemente, das desigualdades educativas (Flores et al., 2021). No caso da Escola da Ponte, estas foram mitigadas com a intensificação das ações sociais do grupo SOLIDE.

Diante da imposição deste novo cenário e da reconfiguração dos ambientes de aprendizagem, assim como a necessidade da mudança das práticas pedagógicas (Pereira et al., 2021), revela-se um cuidado e planeamento por parte dos docentes em utilizar diferentes estratégias. Neste sentido, foi desenvolvido um trabalho colaborativo, de formação em contexto de trabalho, o que exigiu um esforço adicional e a dedicação dos profissionais envolvidos, afetando diretamente a gestão de tempo dos docentes (Flores et al., 2021).

Outro fator que chama atenção é o facto de a Escola da Ponte ter mantido a organização dos eventos com a Comunidade Educativa, bem como a Assembleia dos alunos, mesmo que de forma online, colocando em evidência um dos princípios em que assenta o “Projeto Educativo: Fazer a Ponte”, a democraticidade, além da possibilidade de adaptar a proposta, cria-se um ambiente propício para inovar as práticas pedagógicas com o uso das plataformas digitais (Dantas, 2022; Rondini et al., 2020; Toquero, 2020).

Com o regresso às aulas presenciais, foi necessária a (re)organização dos espaços educativos. Mesmo com as limitações impostas, procurou-se manter a intencionalidade do trabalho, quer na organização de grupos de estudo ou mesmo no que diz respeito a prática pedagógica, porque os princípios que os regem são os mesmos. Por tentativa e erro, procurou-se preservar a abordagem pedagógica, subjacente ao Projeto da escola.

Este estudo permitiu-nos perceber que, apesar dos impactos na transição para o ERE e no regresso às aulas presenciais, as estratégias utilizadas pelos docentes da Escola da Ponte foram fundamentais para mitigar as desigualdades sociais e educativas e garantir continuidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Tal como referido por outros autores, este período permitiu enriquecer e inovar as práticas pedagógicas (Rondini et al., 2020) na Escola da Ponte, especialmente pelo uso das plataformas e tecnologias digitais (Dantas, 2022; Rondini et al., 2020; Toquero, 2020).

Considerações finais

Este estudo foi realizado com a intenção de analisar o impacto da passagem ao ERE num contexto particular, a Escola da Ponte. Mais concretamente, era nosso objetivo compreender as percepções dos docentes acerca dos desafios que se colocaram à Comunidade Educativa na passagem ao ERE; analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para manter a proposta do “Projeto Educativo: Fazer a Ponte” no período de ERE e descrever o processo de retoma do ensino presencial, num contexto ainda marcado pelas medidas de isolamento social impostas pela pandemia COVID-19.

Em síntese, compreendemos que os desafios colocados à Escola da Ponte eram semelhantes aos desafios colocadas às outras escolas, existindo uma diminuição no nível de autonomia dos alunos, um elemento essencial do Projeto Educativo da Escola da Ponte. O trabalho colaborativo foi essencial para superar esses desafios, assim como para manter alguns elementos do Projeto Educativo da Escola da Ponte como, por exemplo, o funcionamento da Assembleia de alunos.

É de salientar que apesar dos desafios e das dificuldades encontradas por alunos e professores, quer durante o período de confinamento, quer no regresso às aulas, uma das estratégias utilizadas para mitigar os efeitos causados, foi a introdução de algumas inovações ao nível das práticas pedagógicas.

Consideramos pertinente que as futuras investigações possam considerar mais intervenientes da Comunidade Educativa, tais como os auxiliares de educação, demais funcionários da escola, alunos e encarregados de educação, de forma a compreender as percepções desses intervenientes, bem como o papel desempenhado de cada sujeito na concretização do “Projeto Educativo: Fazer a Ponte” pós-pandemia.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDP/00460/2020.

Referências

Amado, João. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aires, Luísa. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação.

<https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1701-efeitos-da-pandemia-covid-19-na-educacao-desigualdades-e-medidas-de-equidade>

Coutinho, Clara Pereira. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.

Dantas, Stefany Gomes. (2022). *Percepção dos impactos da pandemia e ensino remoto na saúde mental e física segundo professores de uma universidade do Rio Grande do Norte: um estudo de caso*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Multidisciplinar de Pau dos Ferros]. Repositório da UFERSA. <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/7586>

Fraga, Nuno, Pereira, Gorete, Gouveia, Fernanda, & Gouveia, Ana Isabel. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-e*, 8(1), 77-87. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>

Flores, Maria Assunção, Barros, Alexandra, Simão, Ana Margarida Veiga, Gago, Marília, Fernandes, Eva Lopes, Pereira, Diana, Ferreira, Paula Costa, & Costa, Luís. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21(21), 1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>

Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário (2012). *Escola da Ponte – Breve Apresentação. Reunião de trabalho realizada em 2012-06-04*. [Manuscrito não publicado].

Ministério da Educação e Ciência, & Escola Básica da Ponte. (2003a). *Projeto educativo*. MEC; Escola Básica da Ponte. <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>

Ministério da Educação e Ciência, & Escola Básica da Ponte (2003b). *Regulamento interno*. MEC; Escola Básica da Ponte. <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>

Morais, Samantha, & Lunet, Nuno. (2020). Da emergência de um novo vírus humano à disseminação global de uma nova doença COVID-19: do ensino à distância ao regresso às aulas. In *Da emergência de um novo vírus humano à disseminação global de uma nova doença – Doença por Coronavírus 2019 (COVID-19)* (Cap. 16, pp. 1-18). Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto. <https://ispup.up.pt/wp-content/uploads/wpallimport/files/ee22236d08631f6220ec88dd0c02d35.pdf>

Morgado, José Carlos (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4ª ed.). De Facto Editores.

Muchacho, Luana, Vilhena, Carla, & Valadas, Sandra T. (2021). COVID-19 e desigualdades escolares: Uma análise da investigação sobre os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 183-201. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.342>

Pereira, Gorete, Fraga, Nuno, & Gouveia, Fernanda. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia da covid-19: que aprendizagens? Um estudo exploratório no ensino superior. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21, 1-22. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10132>

Rondini, Carina Alexandra, Pedro, Ketilin Mayra, & Duarte, Cláudia dos Santos. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas – Educação*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

Stake, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Schreier, Margrit. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

Silva, Andréa Villela Mafra da. (2006). *Escola da Ponte: uma experiência inovadora na educação*. [Monografia de Licenciatura não publicada]. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Silva, Andréa Villela Mafra da, & Pacheco, Jose. (2011). *Escola da Ponte – Vila das Aves – Portugal: um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Rovelle. https://www.academia.edu/33576543/Escola_da_Ponte_Vila_das_Aves_Portugal_Editado

Toquero, Cathy Mae. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15(15), 162-172. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>

SOBRE AS AUTORAS

Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto do Douro, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Vila Real, Portugal.

Contribuição de autoria: responsável pela conceitualização; curadoria dos dados; análise formal; investigação; metodologia; validação dos instrumentos; visualização e redação do rascunho original.

Carla Vilhena. Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Professora Auxiliar na Universidade do Algarve, Portugal.

Contribuição de autoria: Responsável pela administração do projeto; supervisão e redação revisão e edição.

Como referenciar

Fonseca, Fabíola Pereira Sarmento da; Vilhena, Carla. A Escola da Ponte: do ensino emergencial ao regresso às aulas presenciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14196, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14196