

A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Indicadores e reflexões do Conselho Nacional de Educação tendo em vista a elaboração de recomendações para o desenho de estratégias e medidas com o objetivo de reduzir, nas escolas, os impactos socioeducativos da pandemia e potenciar o desenvolvimento e o progresso na aprendizagem de crianças e jovens

Introdução

Iniciámos a redação deste documento no dia 25 de abril de 2021 e, coincidência ou não, tal como naquele mesmo dia de 1974, estamos hoje perante um regresso às escolas e à vida que precisa de um novo impulso. Precisamos de unir esforços e vontades para reganhar o processo educativo em Portugal, que vinha progredindo em Democracia, com liberdade e autonomia. O caminho percorrido desde 1974 tem permitido, em quase 50 anos, recuperar muito do nosso atraso de cerca de 200 anos que tínhamos àquela data, quando comparados com os países congéneres com quem partilhamos princípios básicos e essenciais de educação e cultura.

Este documento pretende, antes de mais, apoiar na reflexão sobre os efeitos que a pandemia COVID-19 provocou na educação e na Escola, sabendo nós que é aí também que se refletem os grandes problemas socioculturais, assim como é aí que eles se podem reproduzir e ganhar magnitude, prevalecendo, no entanto, a convicção de que é sobretudo na e com a escola, com a educação, que se podem corrigir esses problemas e ultrapassar dificuldades sociais e de conhecimento.



Na linha de recomendações supranacionais com as quais o nosso país está comprometido, como a Agenda 2030 da ONU que delinea os 17 objetivos de

desenvolvimento sustentável (ODS)¹, importa pensar um presente e desenhar um futuro em que nenhuma criança e jovem fique privado das suas oportunidades, continuando a escola a ser um dos pilares mais importante de sinalização e correção de desigualdades estruturais. O compasso da aprendizagem da OCDE 2030, apresentado em 2015, assenta numa série de ideias fundamentais que aliam a importância dos conhecimentos nucleares que a escola permite adquirir a uma diversidade de competências transformativas a desenvolver pelos estudantes, em qualquer idade, de forma a munirem-se de recursos internos que lhes permitam navegar num mundo de incertezas, do qual são entendidos como co-construtores. Essa visão humanística e positiva de quem aprende está na base de documentos portugueses de referência para a gestão da vida nas escolas, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2018), ou mesmo de medidas legislativas recentes, como o DL nº 54/2018 (Educação Inclusiva) ou o DL nº 55/2018 (Autonomia e Flexibilidade Curricular).

Os esforços de construção de um mundo cada vez mais justo e sustentável devem ser concertados e a escola é apenas uma parte da equação, mas o trabalho que nela se desenvolve deve basear-se numa visão sistémica e simbiótica que a vê como um todo, com interdependência das partes. Para o sucesso educativo de crianças e jovens contribui uma miríade de influências que passam não apenas pelos conteúdos curriculares e pelas técnicas pedagógico-didáticas, mas também pelas relações dos diferentes agentes educativos entre si, pelas condições de vida materiais das/os próprios/as estudantes e suas famílias, pela perceção de que a escola é um ambiente tranquilo e seguro e pelo reconhecimento de que o progresso educativo pode significar maior igualdade de oportunidades de sucesso.

Seguindo as linhas transversais de políticas públicas do nosso país, atualmente em vigor, como a Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação 2018-2030 (ENIND), *Portugal Mais Igual*, enfatizam-se nesta *Recomendação* as seguintes dimensões da atuação da escola: territorialização, interseccionalidade, promoção de parcerias. Nesta perspetiva, apresentam-se algumas propostas para o trabalho das escolas, das comunidades e das famílias que, com as justas e necessárias políticas da tutela e das autarquias, poderão ser consideradas pelos diferentes agentes educativos e enquadradas em consonância com os respetivos territórios, no respeito pela sua autonomia. São, pois, sugestões de trabalho dentro de um espetro flexível e não exclusivo nem exaustivo que as escolas e as suas comunidades educativas devem adaptar e implementar para conseguirem as respostas mais adequadas às necessidades da sua comunidade educativa, incluindo estudantes, docentes e demais profissionais das escolas. Para chegarmos a estas propostas, analisámos relatórios e

¹ A 25 de setembro de 2015, 193 países comprometeram-se com 17 objetivos de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas para cumprir até ao ano 2030. Em <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> (consultado a 26 de abril de 2021).

documentos nacionais e internacionais, ouvimos pessoas envolvidas nas realidades educativas com impacto no desenvolvimento das aprendizagens e da saúde infantil e juvenil, auscultamos entidades com trabalho direto no terreno e contámos com o apoio inestimável da assessoria do CNE.

1. Algumas lições da pandemia²

Maior valorização social da educação

(Greater societal appreciation of education)

A experiência vivida desde o início da pandemia provocou um retomar da consciência de que a educação é um bem comum mundial. Uma sociedade sem escolas e sem aprendizagem, ou com um ensino em condições muito degradadas, está destinada ao fracasso social, económico e ético. O direito à educação deve defender-se firmemente, assumindo todas as consequências que isso comporta. Sabe-se que a educação por si não é a chave para a resolução de todos os problemas, mas as pessoas com menos acesso à escola e ao conhecimento tendem a ser mais pobres, a ter menos autonomia crítica e a ser mais propensas a sofrer atropelos aos seus direitos e a descurar os seus deveres. A revalorização do papel educativo, social e cultural da Escola e dos professores tem sido uma das revelações desta vivência que não se pode desperdiçar. A Escola reafirma-se como espaço, não só de aprendizagens diversas, mas também de socialização, de acolhimento, de pertença, de contacto com a diversidade humana, de proteção e valorização social e de fomento da alteridade.

Maior ênfase numa visão holística de crianças e jovens; desenvolvimento socio-emocional

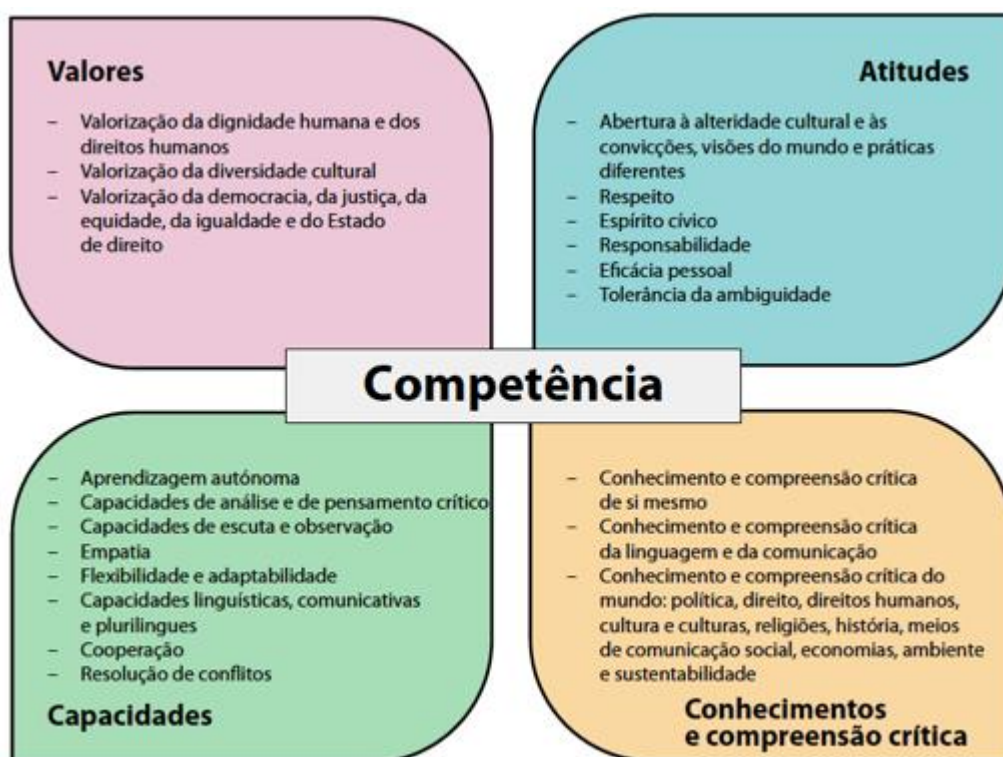
(Greater emphasis on educating the whole child; socio-emotional development)

Dos efeitos visíveis da pandemia no desenvolvimento das crianças e dos jovens, as aprendizagens ao nível dos conteúdos curriculares são claramente um mal menor aos olhos dos/as professores/as e responsáveis educativos. O que mais preocupa, neste momento, as escolas é o estado afetivo, psicológico e emocional com que as crianças e os jovens a ela regressam, e o que mais querem acautelar é o seu bem-estar e o seu desenvolvimento socio-emocional, sem descurar a sua missão educativa. Esta perceção da educação que tem em conta cada criança e cada jovem como um todo, e que visa o seu desenvolvimento cognitivo numa integração complexa de variadas componentes, começa também a ser percebida e reconhecida socialmente, mais além dos âmbitos educativos e seus especialistas. A Escola é o lugar onde cada criança e cada jovem constrói a sua própria identidade, sem medo de descobrir as suas sombras e as suas luzes, as suas especificidades, que a tornam única e com uma dignidade

² Classificação retirada da intervenção de Fernando M. Reimers, *Digital transformation and the future of education*, High-level ministerial meeting **One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe**, 29 março 2021.

ineludível, e sempre capaz de se superar e melhorar. A Escola ajuda aprendizes de todas as idades — alunos e alunas — a ser pessoas, a construir a sua identidade também como cidadãos e cidadãs.

A organização quadripartida do modelo de competências do Conselho da Europa (2016), que abrange 20 dimensões fundamentais a promover pela escola, tendo em vista preparar crianças e jovens para a vivência cidadã numa cultura democrática e fomentadora do diálogo intercultural, assenta nessa visão holística do ser humano que aprende o seu lugar no mundo, na interdependência com as outras pessoas e com os recursos naturais disponíveis.



Na Escola deseja-se, além disso, acolher todas e todos: as crianças e os jovens deveriam poder desenvolver as suas capacidades e encontrar a “sua porta” para aceder ao conhecimento, já que essa via não é única nem igual para todos. Contudo, a criação de igualdade de oportunidades de acesso não é sinónimo de condições equivalentes de sucesso. Há que atender, por isso, as diferenças intra e interindividuais e as diferenças intra e intergrupais, que colocam desafios diversos a quem ensina, seja pelos ritmos de aprendizagem desiguais de criança e jovens da mesma idade cronológica, seja pelo *background* cultural diverso de que provêm, seja ainda porque a escola, por muito recuperada que tenha visto a sua imagem e missão, nem sempre é vista como um lugar apazível e de valor inquestionável para o presente e o futuro.

Maior valorização da tecnologia e do seu uso

(Greater appreciation of and use of technology)

A pandemia rompeu a quotidianidade rotineira e precipitou o futuro obrigando os atores educativos a avançar por caminhos que há muito se abriam e que antes evitavam percorrer. Um deles é a emergência da tecnologia digital. De um desafio educativo presente na Educação desde meados dos anos 80 do século XX, ao qual, muito lentamente, os educadores, na sua condição de ‘imigrantes digitais’ (Prensky, 2001), aderiam com dificuldades, com avanços e retrocessos, muitas suspeitas e alguns receios, converteu-se subitamente, quase na única forma de ultrapassar distâncias e confinamentos e chegar aos alunos — os ‘nativos digitais’ (*idem*). De um estudo português feito a 1586 docentes de todos os anos do ensino obrigatório (Reis, Lima, Nunes, Freitas & Alves, 2020), apenas 2% dos participantes referiram não ter recorrido a qualquer meio digital na sua prática pedagógica durante a 1.ª fase de confinamento, sendo notória a satisfação geral manifestada com a capacidade de adaptação de todos os intervenientes às exigências do uso das tecnologias. Segundo os resultados obtidos, numa escala de 1 a 7, os docentes avaliaram a sua própria capacidade de uso e de adaptação em 5,32; a dos estudantes em 4,54; a dos encarregados de educação em 4,13³. Curiosamente, e desafiando o mito de que os e as docentes com mais anos de serviço e menos habituados à tecnologia poderiam oferecer mais resistências à sua utilização, alguns estudos portugueses recentes têm permitido concluir que apesar do aumento das horas de trabalho docente e da maior dificuldade percebida na gestão do tempo (Dias-Trindade, Correia e Henriques, 2020; Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira, 2021), é generalizada a satisfação sobre o uso da tecnologia na qualidade do ensino e nas relações estabelecidas com estudantes e famílias. Este uso alargado da tecnologia não está isento de riscos e de desafios, mas importa aqui mencionar as suas vantagens percebidas, com valor para o futuro.

Maior valorização da ciência e da tecnologia

(Greater appreciation of science and technology)

Por outro lado, a própria luta à pandemia, colocou a humanidade expectante em relação aos avanços científicos e tecnológicos que permitam a prevenção e o tratamento da COVID-19, a análise do crescimento e contenção da pandemia, ultrapassando, em grande escala, muito ceticismo que tendia a alargar, numa época em que se procura sensibilizar os estudantes para as carreiras STEM, com especial destaque para as raparigas, que estão a ficar cada vez mais para trás nesta área no nosso país⁴.

³ O estudo foi realizado entre 25 de março e 08 de abril de 2020, através de um questionário disponível online, sendo a amostra composta por 79% de professores/as do ensino público e 21% do ensino privado, de todos os níveis de ensino e áreas geográficas do território nacional, com maior incidência nas zonas litorais do continente, sobretudo de Lisboa, Setúbal, Porto e Algarve. Mais informação disponível em: <https://kc-economics-of-education.github.io/ensino-distancia-resultados/>

⁴ Em Portugal, a proporção de mulheres diplomadas nestas áreas caiu de 26,2% em 1999 para 20,6% em 2017. Um estudo alargado feito pela Microsoft em 12 países europeus revelou que é entre os 14 e os 16

Maior comunicação entre as escolas e as famílias e Maior colaboração entre professores e outros parceiros educativos

(Greater communication schools-homes; Greater collaboration among teachers and other stakeholders)

Os tempos de pandemia obrigaram ainda a uma maior proximidade e inter-relação entre as escolas e as famílias, exigindo também mais trabalho colaborativo — também apoiado pelos recursos tecnológicos — entre professores e entre estes e outros atores educativos. Um estudo português, de maio de 2020, que envolveu uma amostra de conveniência de 675 docentes de diversas regiões, que preencheram um questionário online, revelou que os participantes se sentiram muito satisfeitos com o fomento da comunicação entre escola e famílias fruto do uso forçado das tecnologias, salientando-se ainda a importância dada ao trabalho de entreajuda verificado no grupo dos professores, sendo este efeito mais destacado pelos que exerciam a sua profissão em zonas mais do interior do país (Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira, 2021). Neste trabalho constatou-se ainda que 43% das pessoas participantes afirmaram que encontram apoio para o uso das tecnologias no ensino juntos de colegas (idem), o que evidencia o potencial da cooperação profissional e da aprendizagem e partilha entre pares⁵, para fazer face a desafios inesperados.

Maior confiança em parcerias

(Greater reliance on partnerships)

Finalmente, aprofundou-se uma visão sistémica da comunidade escolar, que encara a Escola como um todo (*whole school approach*), inserida em territórios com especificidades próprias, cujos recursos devem ser convocados na procura conjunta de respostas aos desafios impostos pela pandemia. Potenciar as sinergias presentes nos territórios e fazê-las convergir na melhoria da educação das crianças e dos jovens, é uma aprendizagem que deve prevalecer para além desta pandemia.

2. Alguns desafios da pandemia

Este tem sido também o tempo da desocultação de muitas dificuldades e desigualdades e do aumento delas; o tempo em que novos problemas surgem e por isso novos desafios às sociedades, aos governos, às instituições, às pessoas. A pandemia veio, de facto, exacerbar o peso dos recursos socioeconómicos e da

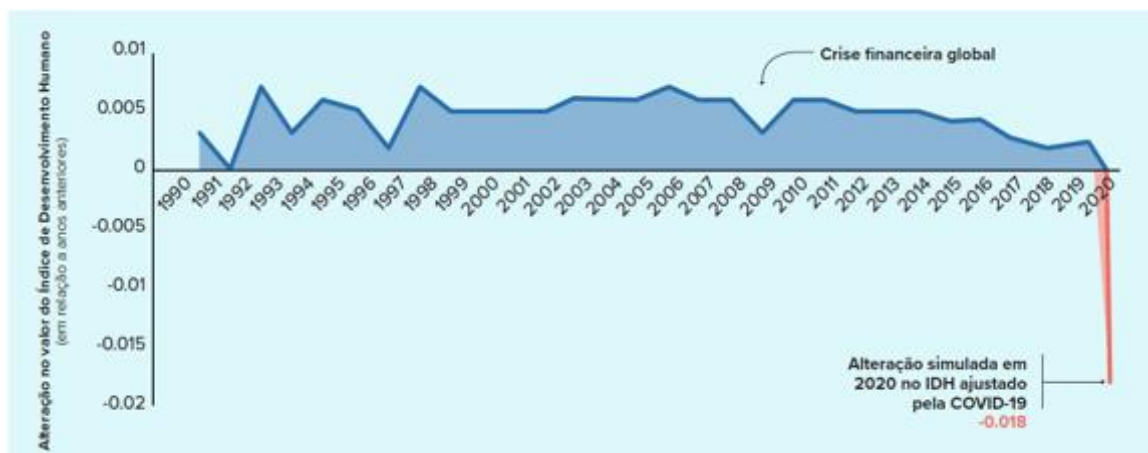
anos de idade que se dá o afastamento das raparigas destas áreas, a que se chama o efeito do ‘oleoduto que pinga’ (Bouville, 2008). Fonte: <https://www.engenheirasporumdia.pt/> (consultado a 01 de maio de 2021).

⁵ Ainda na publicação mencionada, da autoria de Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira (2021), o grupo do Facebook com a designação “E-learning - Apoio a professores”, que foi criado por dois docentes portugueses após o início do primeiro período de confinamento, em março de 2020, conseguiu 10000 membros em cerca de 48 horas, e tem assumido desde então um papel mais consistente e abrangente, em termos de áreas e de temas envolvidos. Em 10 de maio de 2021 o grupo contava já com 37,8 mil membros. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/eLearningApoio/>

implicação das famílias no progresso educativo de crianças e jovens, agravando vulnerabilidades e desigualdades educacionais já existentes em todo o mundo (UN, 2020)⁶.

Crescimento da pobreza

O principal desafio é o do combate à **pobreza** e à pobreza extrema que cresceu desmesuradamente durante a pandemia, provocando um decréscimo do índice de desenvolvimento humano à escala mundial. É esta pobreza real, com rostos e nomes, que mais preocupa as escolas. De facto, com dados de meados de 2020, por isso longe do impacto ainda mais catastrófico que a duração da pandemia tem provocado, “o desenvolvimento humano – medida combinada dos níveis mundiais de educação, saúde e padrão de vida – está prestes a retroceder em 2020, pela primeira vez desde o início da medição (1990). Com mais de 100 milhões de pessoas sendo empurradas para a pobreza extrema em 2020, 1,4 bilhão de crianças afetadas pelo fechamento das escolas e mais de 400 mil mortes confirmadas pela COVID-19 no início de junho, a pandemia tem vindo a atingir fortemente todas as dimensões do desenvolvimento humano, em todos os países, quase ao mesmo tempo. Governos e sociedades enfrentam escolhas políticas, regulatórias e fiscais sem precedentes, pois agem para



salvar vidas e estabelecer um caminho para um futuro sustentável.

As escolhas feitas hoje, se bem feitas, podem ser os pontos de inflexão que transformam nossas sociedades e nosso planeta para melhor.”⁷

Abandono escolar

António Guterres, na apresentação do relatório da ONU sobre Políticas de Educação e COVID-19⁸, identificou um conjunto importante de problemas que se estavam a

⁶United Nations Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. August 2020. Available at: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

⁷ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Além da recuperação: Em direção a 2030*, 7 de julho de 2020.

agravar rapidamente a nível mundial. Quando a pandemia chegou, dizia, “mais de 250 milhões de crianças em idade escolar não estavam escolarizadas. Nos países em desenvolvimento, só a quarta parte dos alunos do ensino básico deixavam a escola com competências básicas. Agora enfrentamos uma catástrofe geracional que poderia desperdiçar um potencial humano incalculável, minar décadas de progresso e exacerbar as desigualdades enraizadas. As repercussões que isso terá, entre outras esferas, na nutrição infantil, no matrimónio infantil e na igualdade de género são profundamente preocupantes”. Para os que já estão escolarizados, acrescentou, “apesar das aulas dadas pela rádio, televisão e online, e dos melhores esforços de docentes e progenitores, há muitos alunos aos quais não se chegou”, aumentando assim a **desvinculação e o abandono escolar** de um número ainda não quantificado de crianças e jovens.

Dados de um estudo realizado pelo CNE sobre o primeiro confinamento (março – junho 2020) (no prelo) mostram que, em média, 2% do total de alunos em cada UO não participaram em qualquer das atividades escolar durante o encerramento das escolas⁹.

Em Portugal, terminando a escolaridade obrigatória aos 18 anos, ao problema do abandono escolar, acresce o de muitos jovens que, tendo completado, entretanto, 18 anos, não concluíram a certificação previsível e desejável. É necessário conhecer a dimensão do problema e implementar medidas direcionadas especialmente para estes jovens.

Desigualdades estruturais

A crise da COVID-19 recorda também a onnipresença de **desigualdades estruturais** que se agudizaram durante a pandemia, entre países, mas também dentro de cada um dos países, sem exceção. As populações mais vulneráveis, como as pessoas com alguma incapacidade, as refugiadas e as deslocadas, as mais pobres, os jovens e as meninas e raparigas são os que têm mais dificuldade no acesso à educação e, mesmo quando o fazem, frequentemente encontram-se em situações de marginalização, sobretudo devido à estigmatização pelas desigualdades evidenciadas. Muitos veem aqui o momento de reafirmar e converter efetivamente a Escola em oportunidade e fator decisivo de **inclusão**. As crianças que experimentam situações de especial fragilidade — social, familiar, cognitiva — deveriam encontrar na Escola o colo protetor que lhes devolva segurança, confiança em si mesmos e nos outros, sentido de interdependência mútua e horizontes para onde caminhar. O mesmo também refere o

⁸ *United Nations Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. August 2020. Available at: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

⁹ CNE (2021), “Educação em tempo de pandemia | Problemas, respostas e desafios das escolas” (Estudo ainda não publicado). Neste estudo foram auscultados 592 diretores e 4338 professores com funções de coordenação.

Secretário-Geral da ONU, “os alunos com incapacidades, os de comunidades minoritárias ou desfavorecidas, os deslocados e refugiados e aqueles que se encontram em zonas remotas são os que correm maior risco de serem deixados para trás”. Ainda na linha do seu pensamento, mesmo para aqueles que têm acesso à educação por via remota, os bons resultados dependem das suas condições de vida, incluindo a disponibilidade de bens e recursos, como os livros e outro material escolar, a segurança e a habitualidade, mas também a distribuição justa das tarefas domésticas — aqui com claro prejuízo para as meninas e as adolescentes, em comparação com os rapazes das mesmas idades —, que tem efeitos diretos no tempo disponível para estudar e aprender.

Vivemos um momento decisivo para as crianças e os jovens de todo o mundo. Em Portugal estes problemas estão presentes, sobretudo em grupos existentes nas diferentes periferias económicas, sociais e culturais.

Antes da crise pandémica, e segundo o relatório da OCDE (2018), com o título “*A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*”, estimava-se que em Portugal eram necessárias cinco gerações para que uma família conseguisse deixar o estado de pobreza. Também segundo os mesmos indicadores, de entre as pessoas consideradas mais vulneráveis encontravam-se as crianças e os jovens com insucesso escolar acumulado ou mesmo em risco de abandono escolar. A crise económica provocada pela pandemia arrasta inevitavelmente uma dramática crise social, e o limiar da pobreza estará agora mais perto para um número cada vez maior de agregados familiares. Não podendo a escola responder a todos os desafios emergentes ou exacerbados pelas alterações súbitas do último ano, também é verdade que não pode alhear-se do seu potencial papel de nivelação social, contrariando o chamado efeito do “chão pegajoso”, segundo o qual as crianças e os jovens provenientes de famílias de baixa escolaridade tornar-se-ão pessoas adultas pouco instruídas, com menos recursos económicos e, conseqüentemente, com menos oportunidades positivas de vida.

A desigualdade acentuada para mulheres

Nos inícios de abril de 2020, o fecho das escolas afetava mais de 1600 milhões de estudantes (mais de 91% dos estudantes do mundo inteiro) em 194 países; a meados de julho as escolas permaneciam encerradas em mais de 160 países, afetando mais de 1000 milhões de estudantes¹⁰. Pelo menos 40 milhões de crianças de todo o mundo perderam tempo de ensino no seu primeiro ano de educação pré-escolar, um ano fundamental, e os progenitores, especialmente as mulheres, viram-se obrigados a assumir pesadas cargas de cuidados nos seus lares.¹¹

¹⁰ Dados da Unesco consultados em <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

¹¹ Apresentação do relatório [Childcare in a global crisis: the impact of COVID-19 on work and family life](https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/debido-covid19-40-millones-ninos-no-han-recibido-educacion-temprana), Unicef, 22 de julho 2020, consultado em <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/debido-covid19-40-millones-ninos-no-han-recibido-educacion-temprana>

As crises económicas tendem a provocar consequências mais gravosas para as mulheres do que para os homens, seja ao nível da situação face ao emprego, seja na esfera das atividades inseridas no trabalho não pago, tal como se verificou em Portugal, por exemplo, com o período da Troika (Ferreira & Monteiro, 2015; Ribeiro, Coelho & Ferreira-Valente, 2015). A atual crise provocada pela pandemia “tem características que potenciam esse efeito, ao afetar especialmente setores de atividade que envolvem contacto próximo entre as pessoas, precisamente aqueles em que se concentra o emprego feminino (saúde, proteção social, educação, trabalho doméstico, retalho, comércio, turismo, restauração, estética e bem-estar). Acresce que, em situação de retração do rendimento ou dos serviços de apoio, são sobretudo as mulheres que suportam a sobrecarga adicional de trabalho doméstico e familiar e a consequente redução de disponibilidade para dedicação à carreira” (Coelho, 2020)¹².

Além disso, algumas das profissões mais feminizadas são as de profissionais que se encontram na chamada ‘linha da frente’, como empregadas de limpeza em serviços essenciais (ex: hospitais), cuidadoras formais de pessoas idosas ou de crianças e jovens com deficiência, sendo que muitas destas mulheres, com salários tendencialmente precários, viram a sua situação agravar-se pelo encerramento das creches e outras respostas sociais destinadas a aliviar o seu trabalho diário de cuidado (como os centros de dia para pessoas idosas).

Também a profissão docente não está isenta dos efeitos da feminização, que são explicitados por professoras de várias gerações em idade ativa. Num estudo financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do programa *Gender Research 4 COVID-19* e cujos dados foram recolhidos *online* junto de 1245 mulheres¹³ portuguesas maiores de 18 anos durante o 1º trimestre de 2021, verificou-se que entre o grupo das educadoras e das professoras um dos maiores desafios foi a conciliação do trabalho docente – incluindo a aprendizagem forçada do uso de plataformas digitais - com as responsabilidades de gestão familiar, incluindo tomar conta de filhos menores e de ascendentes dependentes, estando todos confinados muitas vezes em habitações exíguas que serviam, simultaneamente, de espaços profissionais, de prestação informal de cuidados e de convivialidade familiar.

Fragilidades psicoafetivas

Os confinamentos, em grande parte, provocaram e exponenciaram **fragilidades psicológicas e afetivas**. Em muitos casos, fizeram aumentar os problemas de organização e gestão familiar, nomeadamente a violência doméstica, perda de

¹² Fonte: Estudo desenvolvido por uma equipa do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, liderada por Lina Coelho, com o título “Mulheres e Homens em tempo de pandemia. Trabalho, rendimento, condições de vida”. Mais informação disponível em:

<https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/mulheres-e-homens-em-tempo-de-pandemia-trabalho>

¹³ Idem.

emprego e de rendimentos. A violência cibernética tornou-se mais ameaçadora e presente. A morte de familiares, sobretudo de avós, provocou cortes relacionais abruptos e sem possibilidade de tempo e condições para lutos integrados e acompanhados. O isolamento, a perda de contactos presenciais e físicos com amigos, colegas e familiares, provocou ansiedades, medos, depressões. O contacto diário com mensagens nos media e em outros contextos, sobre doenças, hospitalizações e mortes pode criar uma espécie de dessensibilização sistemática, relativamente à dor e ao sofrimento, que no limite poderá revelar-se patológica, potenciando uma indesejável alienação da realidade. É neste quadro que muitas crianças e jovens regressam à escola e é esta uma das situações que mais inquieta e preocupa professores e direções escolares.

Desigualdade e dificuldade no uso da tecnologia

Outros desafios foram colocados com a necessidade de “deitar mão”, com rapidez e sem aviso prévio, a ferramentas com que professores e alunos não estavam familiarizados, nem dominavam o suficiente para os poder gerir com proveito. Foi o que aconteceu com o recurso à **tecnologia** para o ensino por via remota de crianças e jovens que utilizavam até então a tecnologia com fins mais recreativos: a repentina migração da atividade docente do modelo presencial ao *online* — o chamado *ensino remoto de emergência* (Hodges *et al.*, 2020)¹⁴— evidenciou a existência de grandes desigualdades, entre as quais se destacam as **dificuldades de acesso** (ter ou não ter acesso a conexão e dispositivos tecnológicos), **as de uso** (tempo de uso e qualidade do mesmo), **as do espaço físico** (ter ou não um ambiente sossegado, com materiais adequados e com condições básicas favoráveis à aprendizagem) e as especificamente **escolares** (capacidades e formação do corpo docente, disponibilidade de recursos e adequação de plataformas *online* de apoio ao ensino).

As dificuldades de acesso foram talvez as que mais afetaram os alunos. Com a pandemia, as desigualdades dispararam: por falta de equipamentos que permitiam acompanhar as aulas por via remota, por falta de condições no acesso às redes móveis, por falta de apoios adequados a alunos, por desigualdades profundas entre as famílias, em diversos domínios, incluindo, também o da literacia digital. Torna-se, por isso, necessário encontrar respostas reforçadas, a que deverão corresponder recursos igualmente robustecidos nas escolas e de apoio às famílias para recuperar dos défices que hoje são indisfarçáveis, mas que já existiam. Ao agravá-los, a pandemia serviu de

¹⁴ Importa, neste âmbito, fazer uma distinção entre o recurso de emergência a meios tecnológicos para ensinar e aprender através do espaço virtual, que foi o que aconteceu com a situação de pandemia, daquilo a que se chama ensino a distância, que tem na sua base princípios pedagógicos específicos para momentos síncronos e/ou assíncronos de interação, em função dos tempos disponíveis e dos ritmos de aprendizagem, e uma certa conceção de professor/tutor e de aprendiz, que implica por parte deste último maturidade, autorregulação, motivação e autonomia na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

lupa, tornando-os mais visíveis: agravou-se a desigualdade de acesso à escola e isso terá como potencial consequência a desigualdade de sucesso.

A emergência do uso da tecnologia trouxe para a ribalta educativa muitos desafios relacionados com o seu uso, por parte das gerações mais novas, mas também daquelas que têm já longa experiência profissional, como profissionais docentes e não docentes e encarregados/as de educação. Estes recursos, no seu uso pessoal, são instrumentos de comunicação, tanto como de isolamento; de pesquisa, como de distração; de participação, mas também de alheamento social; para os jovens, hoje, a conectividade substitui a coletividade, porque é através da conectividade que se produzem comunidades, associações, maneiras de estar juntos que antes não eram possíveis. Os nativos digitais, a forma como pensam, como aprendem, como convivem, são um desafio à educação de hoje¹⁵.

O uso generalizado da tecnologia nas últimas décadas, sobretudo no acesso à informação, fez surgir novos grupos de marginalizados, os infoexcluídos, e novos poderosos *influencers*, os donos dos grandes sistemas e plataformas digitais, os fabricantes e divulgadores de *fake news* — este é também um desafio educativo de formação para uma cidadania responsável e crítica. Mas também evidenciou as potencialidades do seu uso educativo, desde o desenvolvimento da destreza dos alunos na sua utilização — mas não necessariamente do seu uso com autonomia crítica — e do aumento das interações entre vários agentes da comunidade educativa (alunos entre si, entre alunos e professores, entre professores e famílias, etc.), até à fácil acessibilidade a uma grande quantidade de conteúdos e a estratégias de trabalho e aprendizagem ativa baseadas na investigação, na modelação e simulação, ou nas aplicações. A tecnologia pode ainda ser utilizada na avaliação, desde que devidamente enquadrada.

O uso da tecnologia digital no ensino carece de conhecimento técnico e de intencionalidade educativa e o uso didático que dela se faz depende da finalidade e do sentido que se dá à Educação nos sistemas educativos. Em Portugal, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2018) fornece esse **sentido** nos princípios, visão e valores que enuncia. É preciso investir seriamente na planificação e na criação de recursos e condições, para que a formação docente e a utilização da tecnologia seja criteriosa e eficaz nas aprendizagens e no ensino.

Avaliação das aprendizagens

Um aspeto importante que, de forma recorrente tem sido referido e cuja importância adquiriu agora nova urgência é o da **avaliação das aprendizagens**. Repensar a avaliação é identificado como uma das principais necessidades de formação e de

¹⁵ Cf. Michel Serres e o seu pensamento sobre esta nova realidade. Para esta reflexão foi consultada a versão portuguesa (do Brasil) do seu livro *Polegarzinha* (2013).

decisão política. Repensar formas, critérios, instrumentos e momentos; repensar funções, privilegiando o seu caráter formativo dos alunos e aferidor do sistema educativo.

É reiteradamente referido como impeditivo de práticas letivas ativas, de resolução de problemas e projetos, especialmente no ensino secundário, as funções de seriação e acesso ao ensino superior da avaliação externa, que colocam nestes exames um peso e um valor que induzem práticas de treino e memorização em detrimento do desenvolvimento de outras capacidades de maior complexidade cognitiva, paradoxalmente, as mais necessárias no ensino superior e no mercado mais especializado de trabalho¹⁶.

Profissionais nas escolas

Na recomendação número 4/2020 do CNE¹⁷, sobre a condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas, alerta-se para a importância dos “técnicos especializados, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social e animadores socioculturais, para intervir nas situações de risco (social, psicológico e físico) de crianças e jovens. A concretização de medidas de combate ao insucesso escolar, absentismo, abandono e indisciplina e de promoção de sucesso escolar junto dos alunos mais desfavorecidos, através da implementação de projetos com vista à prevenção e resolução de problemas existentes e emergentes, torna-se imperativa, bem como a sua articulação entre profissionais e entre estes e as famílias e instituições dos diferentes setores da comunidade local (e.g., saúde, justiça). Nestes contextos de maior adversidade, é indubitavelmente necessária a presença de profissionais altamente especializados para ajudar a recuperar e promover o envolvimento dos alunos na vida escolar, a identificação e o sentido de pertença à escola.” O contexto de adversidade mencionado mantém-se com toda a acuidade e pertinência.

No regresso à escola, após praticamente dois anos de interrupção presencial com o reconhecido e consensual impacte na saúde física, psicológica e social das crianças e dos jovens, é crucial providenciar os recursos essenciais para minimizar o prejuízo causado pelo encerramento das escolas. Sendo as questões [do ensino] importantes neste regresso, não deixa de ser relevante que professores e famílias na sua maior parte, conseguiram dar respostas satisfatórias às necessidades e expectativas dos alunos, mas a pobreza das famílias teve e tem um efeito muito relevante e

¹⁶ Sobre esta matéria, consultar a Recomendação n.º 6/2000 do CNE sobre “O acesso ao ensino superior e a articulação com o ensino secundário” e publicada no Diário da República n.º 232/2020, Série II de 2020-11-27; disponível em: <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/149839983/details/maximized>

¹⁷ O CNE tem uma recomendação recente que convém ter-se presente neste ponto. Trata-se da Recomendação n.º 4/2020, sobre “A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas” e publicada no Diário da República n.º 207/2020, Série II de 2020-10-23; disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/146202135/details/maximized>

contraproducente não só nas aprendizagens como sobretudo na saúde holística das crianças e dos jovens.

As escolas testemunham que os técnicos especializados (e. g., terapeutas da fala, animação social, informática) são um recurso de enorme valor para o objetivo da promoção do sucesso e da inclusão, particularmente (mas não só) para as crianças e para os jovens que ficaram mais expostos às consequências nefastas da pandemia. O pessoal especializado e operacional tem hoje, nas escolas, um papel ainda mais relevante para apoiar a resolução de casos e para acompanhar os alunos. Se, com a globalização da escola sempre foi assim, agora com o surgimento e agravamento de situações risco para as aprendizagens e para a saúde dos alunos, mais importa que a escola tenha os profissionais necessários, com habilitação e capacidade técnica, equipas multidisciplinares, para ajudar a (re)integrar e a incluir as crianças, nalguns casos para evitar que desistam do seu percurso educativo.

Houve já muitas experiências no âmbito dos programas da promoção do sucesso com intervenções interessantes e que no atual momento seria de recuperar e ampliar. Também sabemos que as crianças e os jovens têm ideias e conceções distintas sobre a escola que os faz desfocarem-se e desinteressarem-se do que acontece dentro da escola, em muitos casos originando mesmo situações de conflito entre pares e com os profissionais.

Nesta dimensão poderá ser marcante ter uma linguagem diferente na coadjuvação, além da linguagem escolar (que não cativa estas crianças na escola), por exemplo profissionais da área das artes, respeitando os contextos territoriais e a autonomia das escolas, bem como a mobilização e o reforço das equipas multidisciplinares, trazendo para a escola recursos especializados (psicólogos, assistentes sociais, animadores culturais, licenciados em Ciências da Educação) com outras visões além da pedagógica e que, no âmbito de um trabalho interdisciplinar, ajudem a promover um trabalho de responsabilização e compromisso dos alunos e de implicação das famílias.

Autonomia das escolas, lideranças e participação

Nesta dinâmica e envolvimento são fundamentais o enraizamento e a assunção da autonomia das escolas. Cada escola, cada agrupamento, deve, pois, no âmbito desta autonomia, tomar as decisões organizativas, pedagógicas, relacionais que melhor respondam às características, necessidades e possibilidades dos seus alunos, às suas características culturais e territoriais. Esta autonomia deve considerar a necessidade da **flexibilização**, não só do currículo, mas também de elementos organizativos como o calendário escolar, as turmas e os horários, por exemplo.

Uma autonomia com estes requisitos exige **direções** capazes. Capazes de uma **gestão** que crie segurança e harmonia; de uma **comunicação** clara e eficaz na construção de significados partilhados *ad intra* e na criação de uma rede comunitária *ad extra*; de

liderança participativa, subsidiária e promotora de diálogo e construção de consensos; de uma **visão estratégica** que, perante a **visão** e valores da escola, elabore colaborativamente, articule e gira um plano **estratégico** que, com ousadia e criatividade, mas com todos, impulse sempre o passo seguinte.

Escola e Famílias

Na relação e no envolvimento da escola com as famílias, importa atender e complementar a dimensão das aprendizagens com a do bem-estar emocional. Não se deve cair na tentação de pensar que alguma melhoria na comunicação se vai processar com a tecnologia, pois sabe-se que não é esse o principal fator para mobilizar as famílias na necessária aproximação às escolas.

Com o ensino remoto de emergência verificou-se “entrada” das famílias no processo de aprendizagem, que sendo interessante na perspetiva da relação, foi também algo intrusiva e prejudicou o desenvolvimento da autonomia das crianças e dos adolescentes. Além disso o encerramento das escolas impediu que as crianças e os jovens interagissem com outros que não a família.

Ainda assim, alguns relatos mostram mesmo que famílias e professores ficaram a conhecer melhor os seus filhos e os seus alunos, verificando-se uma evolução favorável da perceção da escola e do seu funcionamento, famílias que ficaram a conhecer melhor o processo escolar dos seus filhos, e da importância da família no acompanhamento do processo de aprendizagem, professores que ficaram a conhecer melhor os contextos familiares dos seus alunos.

A relevância do papel sociocomunitário da escola foi uma das maiores descobertas que a sociedade portuguesa fez durante a pandemia, as comunidades, pelas experiências vividas, consolidaram o seu reconhecimento do *status* e da missão da Escola. Por isso, a Escola está em posição reforçada de influenciar e coordenar estratégias de intervenção.

Mais do que nunca, neste momento de regresso é importante envolver, escutar e dialogar. No regresso à escola e no futuro, o mais importante será ouvir os alunos e as suas famílias, conversar com eles, cuidar do bem-estar, da saúde mental e da socialização. Importa, portanto, trabalhar para o desenvolvimento da cidadania. Neste diálogo, é importante considerar e incentivar a cooperação com as organizações legítimas de representatividade parental.

As escolas que têm alunos de meios mais desfavorecidos, devem no início do próximo ano letivo ter os planos orientados para recuperar a ligação destes com a escola, inovando e recriando atividades transversais que ajudem a reconstruir um novo alicerce sociocomunitário, com a colaboração direta de entidades locais.

Escola e Comunidade

Para uma interação harmoniosa e de cooperação entre a comunidade e a escola, pretende-se uma intervenção não disruptiva, feitas no tempo certo, com possibilidade de reformular e sempre com primazia ao equilíbrio nas escolas. A inclusão de parceiros da comunidade envolvente à escola, se feita com ponderação e respeito, é um fator de enriquecimento e de sucesso para apoiar na missão da escola e muito com as crianças e jovens mais vulneráveis. Por exemplo, a intervenção de adultos com conhecimento nas áreas das artes ou outras, que podem ajudar a introduzir uma linguagem diferente da linguagem escolar e um relacionamento diferente que promovam o interesse e a motivação.

As autarquias são fundamentais na garantia das condições necessárias ao desenvolvimento dos projetos educativos e escolares. Importa por isso regulamentar o funcionamento e o poder de decisão dos conselhos municipais da educação para que sejam organismos impulsionadores do desenvolvimento educativo local e das respostas que as comunidades anseiam, bem como catalisadores de cooperação na ação dos diferentes intervenientes na educação da comunidade.

Nesta altura impõe-se-nos enquanto sociedade e comunidades, pensar e agir para conseguirmos as condições justas na recuperação dos mais desfavorecidos e na luta contra a pobreza, que tanto se agravou e afetou os objetivos educativos das comunidades.

Os territórios são diferentes e exigem políticas diferenciadas com o envolvimento de todos os parceiros para o desenvolvimento de projetos a nível local e que sejam liderados com a escola.

É preciso olhar também para as regiões menos populacionais, nomeadamente o interior, que vivem o problema de não existir correspondência entre a oferta e as expectativas dos jovens e cujo capital aprendido e a possibilidade de encontrar emprego na região é muitas vezes inconciliável. Uma vez mais as autarquias são importantes no suporte das equipas multidisciplinares e nos recursos necessários, desde logo quanto à mobilidade, nas infraestruturas adequadas e na contratação de técnicos especializados.¹⁸

¹⁸ Veja-se, sobre esta temática, a Recomendação n.º 1/2019 sobre *Transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais*, Diário da República n.º 21, Série II, de 30 de janeiro de 2019, disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao-DR_1_2019.pdf

3. Atuar hoje para garantir um amanhã melhor

No discurso já referido, dizia António Guterres que “temos uma oportunidade geracional de reimaginar a educação e o ensino” e que “devemos tomar medidas audazes agora, para criar sistemas educativos de qualidade, inclusivos e resilientes, adequados ao futuro”. Uma visão humanista da escola é um dos alicerces do *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2018), aliando a centralidade da pessoa e da dignidade humana, à importância do saber e do fomento do gosto pela aprendizagem, numa perspetiva coextensiva à duração da vida.

As decisões que se tomem neste momento no contexto da doença COVID-19 poderão ter consequências a longo prazo para os futuros da educação. Responsáveis pela formulação de políticas, educadores, comunidades devem tomar agora decisões importantes sustentadas em princípios e visões compartilhados de futuros comuns desejáveis. A COVID-19 pôs em evidência desigualdades e vulnerabilidades, mas também fez surgir um potencial e engenho humanos extraordinários. Vive-se um momento em que são necessários pragmatismo e ações rápidas, mas em que, mais do que nunca, não se pode prescindir da reflexão partilhada. Tampouco se pode atuar sem princípios e sem sentido. As decisões devem basear-se numa visão humanista da educação e do desenvolvimento. No marco dos direitos humanos há que ter presente um tão fundamental como é o **direito à educação**, como marca a agenda 2030 no seu objetivo 4 advogando o direito a uma *educação de qualidade*, que seja de acesso livre, inclusiva e equitativa e que garanta a todas as crianças um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, promova oportunidades de aprendizagem permanente para todos e incremente o contingente de professores qualificados.

Trata-se, por isso, de **pensar a longo prazo, atuar no imediato e programar o médio prazo**.

Construir sobre o que está a funcionar e, simultaneamente, explorar novas perspetivas que tornem possível uma mais eficaz educação nas escolas e universidades. O trabalho dos decisores e líderes educativos não é ter todas as respostas, mas saber formular as perguntas adequadas que indiquem quais são os desafios estratégicos que a educação do futuro enfrenta: “Como reinventar a educação para um mundo complexo, incerto e de mudanças aceleradas? Que conhecimento, capacidades, atitudes e valores terão os estudantes de hoje para prosperar e dar forma ao seu futuro? Que formação necessitam os professores para passar de uma docência presencial a uma virtual ou híbrida? Como podem os sistemas de educação desenvolver estes conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de maneira efetiva?”¹⁹ Quais são as necessidades das instituições educativas para saber responder a situações como as que estamos a viver na atualidade? O que vale a pena aprender num mundo em mudança acelerada,

¹⁹ José Cabrera em *Calmar la Educación, palabras para la acción (#CalmarEDU)*, Asociación Educación Abierta (2018).

dilemático e desigual? Estas ou outras questões similares estão cada vez mais a ser colocadas por quantos trabalham em educação, em todos os lugares do mundo.

O esquema a seguir apresentado, retirado de Fernando Reimers (op. cit.), pode resumir algumas das principais ideias que foram sendo elaboradas e maturadas ao longo deste processo e que passam pelos fundamentos e finalidades da Educação, pela qualidade do currículo e das práticas letivas e por uma visão abrangente de escola, com professores/as preparados/as para esta nova realidade e com uma rede alargada de colaborações entre escolas e outras instituições locais.



O diagnóstico necessário

Não haverá certamente medidas de “tamanho-único”, que sejam igualmente eficazes para problemas semelhantes, mas que envolvam crianças e jovens com características diferentes. É, por isso, fundamental que se faça um diagnóstico através da escola, mas que chegue aos alunos e às famílias, e que convoque todas as partes no desenho e implementação das respostas realistas e sustentáveis.

Referências

Apresentam-se aqui as referências bibliográficas diretamente citadas nesta reflexão e na Recomendação (sendo que aí são citadas também em nota de rodapé).

Bouville, Mathiew (2008). On enrolling more female students in science and Engineering. *Science and Engineering Ethics* (14), 279-290.

Cabreras, José (2018). *La Educación da sentido y propósito a nuestras vidas*, in Calmar la Educación, palabras para la acción. Asociación Educación Abierta.

CNE (2019), Recomendação n.º 1/2019 sobre “Transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais”, Diário da República n.º 21, Série II, de 30 de janeiro de 2019.

CNE (2020), Recomendação n.º 4/2000 sobre “A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas”. Diário da República n.º 207/2020, Série II de 2020-10-23.

CNE (2020), Recomendação n.º 6/2000 sobre “O acesso ao ensino superior e a articulação com o ensino secundário”. Diário da República n.º 232/2020, Série II de 2020-11-27.

CNE (2021), Relatório técnico (março 2021) e Recomendação (junho 2021) sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação” (ainda não publicados)

CNE (2021), “Educação em tempo de pandemia | Problemas, respostas e desafios das escolas” (Estudo ainda não publicado).

Coelho (2020), Estudo desenvolvido por uma equipa do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, liderada por Lina Coelho, com o título “Mulheres e Homens em tempo de pandemia. Trabalho, rendimento, condições de vida”. Projeto Financiado pela FCT no âmbito do programa *Gender Research 4 COVID 19*.

Conselho da Europa (2016). *Competências para uma cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available at: www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

Dias-Trindade, Sara, Correia, Joana D., & Henriques, Susana (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspetiva dos docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-23. doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>

Fernandes, Domingos *et al.* (2020). *Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação (DGE).

Ferreira, V. & Monteiro, R. (2015). Austeridade, emprego e regime de bem-estar social em Portugal: em processo de refamiliarização? *ex æquo*, 32, 49-67

Fichas temáticas sobre a União Europeia. Disponível em:

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/7/o-principio-da-subsidiariedade>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Menezes Junior, Pedro V. (2020). *A Educação nos Tempos da Peste: uma análise sobre a representação da educação nos media na primeira vaga da pandemia*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (não publicada), apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Orientação de Norberto Ribeiro e Isabel Menezes)

OECD (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Overview and Main Findings*. Paris: OECD.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*, 9(5). DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

ONU (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

PNUD (2020) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Além da recuperação: Em direção a 2030.

Reis, A. B., Lima, G., Nunes, L. C., Freitas, P., & Alves, T. (2020). *Ensino a Distância: Questionário a Professores - 8 de abril de 2020*. Retrieved from <https://kc-economics-of-education.github.io/ensino-distancia-resultados/>

Reimers, Fernando M. (2021). Digital transformation and the future of education. High-level ministerial meeting *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*.

Ribeiro, R., Coelho, L., & Ferreira-Valente, A. (2015). Unemployment and gender equality within the family in Portugal, *ex æquo*, 32, 69-85.

Serres, Michel (2013). *Polegarzinha (2013)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Torres, A., Teixeira, A., Pais, Sofia, Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro D. (2021). Teachers in times of emergency remote teaching: a focus on teaching and relationships. *Educação, Sociedade e Culturas* (in press).

UN (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Available at: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>

Personalidades ouvidas na preparação destes documentos

Joaquim AZEVEDO Especialista

Adelino CALADO Projeto SINTRA+

Ariana COSME Especialista

Pedro CUNHA Especialista – Fundação Calouste Gulbenkian

Sofia GONÇALVES Professora e Diretora Pedagógica do ensino básico (1.º ciclo)

José Eduardo LEMOS Presidente do Conselho das Escolas

Deolinda Seno LUÍS Autarquia (Vereadora da Educação e Cultura, CM Odemira)

Isabel MENEZES Especialista

Sónia MOREIRA Professora (Prémio professor do ano; Projeto CoopERA)

Rodrigo QUEIROZ e MELO Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP)

José VERDASCA Programa Mais Sucesso