



COMO O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS RESPONDEU À COVID-19: OS FACTOS, AS RESPOSTAS E O FUTURO

*Cândido M. Varela de Freitas*¹

PROFESSOR CATEDRÁTICO JUBILADO (UNIVERSIDADE DO MINHO)

RESUMO

A pandemia Covid-19 levou a que em todo o mundo os sistemas educativos tivessem de tomar medidas excepcionais para assegurar a continuidade do ano lectivo, dado o fecho das escolas. Neste artigo elencam-se as decisões do Ministério da Educação e as suas implicações para as escolas, alunos, e toda a comunidade educativa, até ao estabelecimento de um plano concreto para terminar o ano lectivo. O Autor refere o que era o seu pensamento nessa altura, expresso num texto publicado em blogs. Seguidamente, faz-se uma análise do que foi feito, a partir de dados disponíveis na Internet (excluindo o que foi publicado nas redes sociais), tendo sempre como vector principal o que disse respeito à construção do currículo, considerando em especial o papel do Ministério da Educação. Como conclusão, encara-se a necessidade, até como corolário desta experiência forçada, de se encontrar um novo paradigma para a educação em Portugal que privilegie um processo misto em que o ensino presencial e o ensino a distância se articulem adequadamente (“blended learning”).

Palavras-chave: Covid-19; Autonomia curricular; Paradigmas em educação.

Introdução

Quando, no dia 12 de Março de 2020, o governo português determinou o encerramento de todas as escolas como medida preventiva do aumento de casos da já considerada pandemia do Coronavírus (Covid-19), contrariando o parecer do Conselho Nacional de Saúde Pública emitido na véspera, mas baseando-se num outro parecer do Centro Europeu de Prevenção e Controlo das Doenças, gerou uma situação sem paralelo entre nós². A decisão governamental foi na generalidade bem acolhida: tinha começado a gerar-se um clima de ansiedade que, inclusivamente, levava alguns pais a não deixar que os filhos frequentassem a escola, e alguns directores de estabelecimentos de ensino já tinham pedido ao Ministério o seu encerramento. Havia vozes discordantes, mas os argumentos aduzidos, em especial o de que as crianças não

¹ vfreitas@ie.uminho.pt (o autor do texto não escreve segundo o novo Acordo Ortográfico, de 1990).

² Casos semelhantes ocorreram em passado recente, mas circunscritos a um país e em períodos curtos.

seriam tão vulneráveis ao vírus como os adultos, tinham réplica possível, sobretudo porque se conhecia muito pouco sobre o comportamento deste específico vírus nos diferentes grupos etários.

O que aconteceu entre nós aconteceu, praticamente, em todos os países do mundo, afectados com maior ou menor gravidade pela pandemia. Um estudo publicado *online* na revista *The Lancet. Child & Adolescent Health*³, logo nos começos de Maio, refere 107 países que, pelo dia 18 de Março, haviam determinado o encerramento das escolas e definido planos alternativos para o prosseguimento de estudos.

Sem surpresa, a maioria desses planos alternativos acabou por assentar na utilização dos meios tecnológicos que permitem a comunicação a distância. Assim aconteceu em Portugal. Neste artigo far-se-á uma análise à evolução da situação da educação não superior em Portugal derivada da pandemia Covid-19, referenciando factos e procurando depois interpretar como as respostas dadas pelo Ministério da Educação e comunidade educativa influenciaram o desenvolvimento dos currículos.

1. Os factos: as escolas e as alterações à organização curricular

O ano escolar de 2019-2020 decorria com normalidade. O Ministério da Educação do segundo governo do Primeiro Ministro António Costa tinha prosseguido as políticas definidas pelo antecedente, gerido pelo mesmo ministro, Tiago Brandão Rodrigues. Na anterior legislatura tinha sido definida uma nova política educativa, que foi plasmada num importante Despacho⁴, emanado da Secretaria de Estado de Educação, no qual se definiram as bases para a implementação, em regime de experiência pedagógica, do “projecto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário”, abreviadamente PAFC, o qual iria ser posto em prática já no ano lectivo de 2017-2018. Mais tarde, foram publicados dois Decretos-Lei que definiram os princípios orientadores de uma política de inclusão nas escolas e a organização curricular dos ensinos básico e secundário⁵. O Despacho referido era um documento extenso, bem elaborado, que expôs com clareza princípios que nem sequer eram uma novidade: o que se propôs (com as diferenças naturais devidas à distância temporal) foi o que foi pensado no tempo do Ministro Marçal Grilo e da Secretária de Estado Ana Benavente⁶, a partir do chamado “projecto da gestão flexível dos currículos” e que levou à reorganização curricular dos ensinos básico e

³ Viner, R.M., Russell, S. J., Croker, H. *et al.* (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, Vol 4(5), 398-404. Documento acedido em 15 de Junho de 2020 (disponível em [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)).

⁴ Despacho n.º 5098/2017, de 5 de Julho.

⁵ Respectivamente os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de Julho.

⁶ Membros da equipa ministerial da educação do governo de António Guterres (1995-1999).

secundário do início do século⁷. Quando se previa a aplicação e o desenvolvimento do que fora legislado, a mudança de governo ocorrida em 2002 fez esmorecer o interesse e a energia com que as ideias do projecto estavam a ser implementadas, e os governos posteriores, *todos*, não deram suporte ao que fora feito (Freitas, 2019a, 2019b).

Entretanto, foram publicados outros documentos importantes para a sustentação da política a ser seguida, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁸, e as *Aprendizagens Essenciais*, por componente curricular⁹. Além disso, foram organizadas, presencialmente ou a distância, muitas acções de formação, presenciais ou webinars, para que os docentes interiorizassem os princípios pedagógicos que estavam a ser definidos pela tutela e que indicavam um modelo em que se privilegiava a aprendizagem do aluno e se flexibilizava o currículo.

A experiência que decorreu no ano lectivo de 2017-2018, em cerca de 200 escolas do país e em regime de voluntariado, foi objecto de uma avaliação promovida pela OCDE (OECD, 2018). A apreciação feita, não esquecendo de mencionar os aspectos menos positivos da experiência, dá contributos para a sua continuação, como se pode ver no seguinte parágrafo:

Having begun the process of reconsidering how curricula should be understood and defined, the Ministry of Education could consider moving towards more comprehensive curricula review. Several countries and regions, including Singapore, Finland and Canada’s British Columbia, could serve as excellent models for this process. Along with necessary debate and changes made to assessments, curricular review can help Portugal achieve the profound goals delineated in the student profile. This process of review, feedback and innovation will entail a culture change – but one that will bring about success (OECD, 2018, p. 23).

Da parte de algumas escolas e professores, e em especial das estruturas sindicais, existiram vozes críticas, em especial porque se considerou que a informação das novas linhas de actuação fora tardia, deixando pouco tempo para a sua concretização no ano lectivo seguinte. Também foram levantadas dúvidas sobre o modelo a concretizar, tal como acontecera com o projecto “gestão flexível do currículo” dos anos 90¹⁰, quer pondo dúvidas quanto à sua

⁷ Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro.

⁸ Aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Disponível em <http://bit.ly/3jrxxBK> ou <https://bit.ly/2Lqj7Fc>.

⁹ Aprovadas, para o ensino básico, pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de Julho, e para o ensino secundário, pelo Despacho n.º 8376-A/2018, de 31 de Agosto. Disponíveis em <http://bit.ly/3rLDzAP>.

¹⁰ Lembremos dois artigos insertos no jornal *Público* em Abril de 1999 sobre o ensino da História, um do Prof. José Mattoso (“A história no ensino básico”, dia 12) e outro do Prof. Paulo Abrantes (“Sobre a gestão flexível dos currículos no ensino básico”, dia 21).

exequibilidade, quer contestando o abandono de uma estrutura curricular tradicional, considerando que a flexibilização empobreceria o conhecimento dos alunos. Para além da conhecida resistência à mudança, comum na classe docente, que Fullan (1982) e Hargreaves (1994) claramente identificaram, e que tem vindo a ser continuamente objecto de investigação (por exemplo, Mutch, 2012; Smith, 2020; Terhart, 2013), houve professores que assumiram posições críticas, com maior ou menor consistência, o que se compreende.

Em alguns casos percebe-se que as posições contrárias radicaram mais numa contestação assumida ao Ministério da Educação do que numa teorização clara de contraponto aos princípios da construção de uma autonomia e flexibilidade curricular.

2. Os factos: os Idos de Março

Desde meados de Janeiro que os ecos de uma epidemia que obrigara a China a tomar medidas excepcionais para a tentar deter, mas que parecia poder expandir-se para outros países, haviam chegado a Portugal. Mas ainda nos fins de Fevereiro, já com casos de Covid-19 declarados e subindo em flecha na Itália e noutros países, a Directora-Geral da Saúde apenas pedia “bom senso” e dizia que não havia necessidade de encerrar as escolas, ainda que fossem de evitar “jogos e festas em grupo”¹¹. Contudo, logo no início de Março, o Governo mostrou que estava atento à situação e no dia 2 publicou um Despacho no qual ordenava que os empregadores públicos elaborassem planos de contingência tendo em vista responder às orientações emanadas pela Direção-Geral da Saúde, no âmbito da prevenção e controlo de infecção pelo novo Coronavírus (Covid-19)¹². Foi o sinal de alarme para as escolas, que de imediato reagiram: se era necessário encerrar cantinas, isso implicaria ir mais longe, ou seja, encerrar as próprias escolas. O aparecimento de casos suspeitos na Escola Básica e Secundária de Idães, em Felgueiras, e logo depois em outras escolas desse concelho e no de Lousada, levou a que os serviços de saúde locais decidissem o seu encerramento no dia 8¹³.

Estes acontecimentos detonaram o que alguns consideraram, com algum exagero, um “alarme nacional”. Em jornais, na rádio e na televisão, noticiava-se que havia quem reclamasse o fecho imediato das escolas, apontando o exemplo da Itália, que o fizera no começo do mês. No entanto, o Primeiro Ministro declarou que seguiria o parecer do Conselho Nacional de Saúde Pública, que reuniu no dia 11 de Março. O parecer emitido esclarecia que não seria necessário encerrar as escolas¹⁴.

Todavia, em reunião do conselho de ministros efectuada no dia 12, o Governo tomou um

¹¹ Notícia no jornal *Público* de 29 de Fevereiro de 2020.

¹² Despacho 2836-A/2020, de 2 de Março.

¹³ Mais tarde foi também determinado o fecho de escolas na Amadora e em Portimão.

¹⁴ Notícia de *O Jornal Económico* de 11 de Março de 2020.

conjunto de decisões drásticas para o combate à pandemia (assim declarada pela Organização Mundial da Saúde no dia anterior) e entre elas, estava o encerramento de todas as escolas, do pré-escolar ao superior, situação que seria reavaliada no dia 9 de Abril (fim das férias da Páscoa). Era o princípio de um confinamento que iria durar até ao princípio de Maio, depois da declaração do estado de emergência¹⁵, aprovada pela Assembleia da República no próprio dia (18 de Março).

O encerramento das escolas tinha uma consequência de grande impacto: com as crianças (e adolescentes) em casa, era necessário que algum familiar tomasse conta delas, pelo que o Governo teve de legislar no sentido de garantir que, no caso de esse familiar ter de faltar ao emprego, haveria lugar a uma compensação financeira.

Esta decisão correspondeu ao que a grande maioria da população desejava, e o ter sido tomada revelou grande coragem e, a meu ver, uma interpretação correcta do momento complexo que se estava a viver. O problema que se levantava era: como prosseguir um ano lectivo sem grande prejuízo para os alunos, não sendo possível assegurar aulas regulares? O ónus da resposta pertencia ao Ministério da Educação, e a resposta não demorou porque no dia seguinte à publicação do Decreto-Lei¹⁶ que compendia as medidas aprovadas, o Ministro Tiago Brandão Rodrigues, depois de uma reunião com os presidentes das duas associações de directores das escolas públicas¹⁷, esclarecia que se iria encontrar uma solução, que seria através do ensino a distância¹⁸, para o qual já existia *know how* suficiente no Ministério e mesmo entre muitos professores.

Na verdade, desde há muito que o Ministério da Educação considerava as tecnologias da comunicação como elemento essencial para a sua política¹⁹, e em 2005 autorizara, como experiência pedagógica, uma “Escola Móvel”, destinada a filhos e a educandos de profissionais itinerantes, em que

as actividades de ensino-aprendizagem ... se realizam num ambiente educativo informatizado utilizando a Internet como principal ferramenta de comunicação que permite o acesso a uma plataforma de aprendizagem, de modo a criar um ambiente virtual onde os alunos possam trabalhar em conjunto e com os professores do Conselho

¹⁵ Pelo Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de Março.

¹⁶ Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de Março.

¹⁷ ANDAEP (Associação Nacional de Directores de Agrupamentos e Escolas Públicas) e ANDE (Associação Nacional de Dirigentes Escolares).

¹⁸ Os gramáticos aceitam “ensino à distância” como possível, mas sempre usei, e continuarei a usar (e gosto de ver que o nosso Ministério da Educação também o faz) “ensino a distância”. Quando eu digo “a distância” tanto posso pensar no aluno que vive a 100 metros do meu computador como aquele que está em Braga, por exemplo, e me segue. Se eu penso “à distância” tenho de me perguntar a que distância me refiro... À de 100 metros ou à de 350 quilómetros?

¹⁹ Desde os anos 80 do século XX, com o apoio aos projectos MINERVA e, mais tarde, ao NÓNIO-SÉCULO XXI.

de Turma da Escola Móvel²⁰.

Essa experiência foi incluída no projecto da OCDE “Innovative Learning Environments”²¹ e foi objecto de avaliação (Brites *et al.*, 2011). Dados os resultados positivos, a Escola Móvel foi efectivamente criada²², mas logo no ano seguinte foi extinta, por causa dos seus custos muito elevados²³. No entanto, os alunos inscritos continuariam a ter o apoio necessário a partir de uma equipa formada na Direcção-Geral e de uma escola a designar, que foi a Escola Secundária Fonseca Benevides, em Lisboa (que ainda hoje desempenha um papel fundamental no ensino a distância²⁴).

Em 2014, o Ministério da Educação, que continuava a suportar a Escola Móvel, decidiu regulamentar a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário²⁵. Quando da última reorganização curricular, em 2018, o ensino a distância passa a constar como uma das modalidades educativas, a par do ensino individual e do ensino doméstico [alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018], vindo a ser regulamentado pela Portaria n.º 259/2019, de 8 de Outubro. Ou seja, a poucos meses do aparecimento da Covid-19...

Resta acrescentar que na Direcção-Geral de Educação existe uma Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), com largas atribuições nas áreas de concepção e execução²⁶.

Depois da declaração do Ministro, no mesmo dia foi enviado às escolas um comunicado que esclarecia estarem em preparação orientações esclarecedoras do modo como iriam decorrer as actividades lectivas não presenciais. E na segunda-feira seguinte, dia 16, a Direcção-Geral de Educação abriu um *site*, “Apoio às Escolas”, no qual se promete “... um conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem”²⁷. No mesmo dia foi expedida para as escolas uma comunicação intitulada “Perto ou longe, a Educação é um direito!”²⁸ na qual se traçam linhas gerais de actuação que os professores devem seguir na mudança de aulas presenciais para ensino a distância.

²⁰ Circular n.º 06/DSEE/DEPEB/2006 da Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, de 15 de Fevereiro de 2006. Disponível em <https://bit.ly/2KTeS4E>.

²¹ Disponível em <http://www.oecd.org/education/cei/portugal-universe-case.htm>.

²² Portaria n.º 835/2009, de 3 de Julho.

²³ Portaria n.º 812/2010, de 26 de Agosto.

²⁴ Ver em <http://www.esfb.pt/EAD.html>.

²⁵ Portaria n.º 85/2014, de 15 de Abril.

²⁶ Ver em <https://erte.dge.mec.pt/>.

²⁷ Disponível em <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>.

²⁸ Disponível em <https://bit.ly/2X6FPnW>.

Portanto, o Ministério da Educação estava a trabalhar em força. Confrontado com um problema tão inesperado como difícil de solucionar, procurou encontrar respostas urgentes. Os dias que se seguiram ao anúncio do encerramento das escolas foram dias de inquietações para todos.

Até ao começo das calendarizadas férias da Páscoa iriam decorrer duas semanas, nas quais as escolas tentaram, primeiro, perceber como iriam lidar com um ensino a distância que subitamente lhes era imposto, e, depois, fazer o melhor que pudessem com esse novo sistema. A dimensão da propagação do vírus não permitia muito optimismo quanto a uma reabertura das escolas em Abril, e por isso alguns aspectos urgentes relativos à normalidade da vida escolar começaram a preocupar a comunidade educativa, começando pelas avaliações do 3.º período e estendendo-se às provas de aferição e aos exames previstos para o verão. De qualquer modo, uma grande percentagem das escolas tentou pôr em marcha o processo de ensino a distância desde o primeiro dia, enquanto se aguardava que o Ministério fornecesse mais informações. Elas apareceram no dia 27 de Março, com a divulgação do “Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”²⁹ e, dias depois, a 31, com a disponibilização dos “Roteiros de apoio à implementação de soluções tecnológicas”³⁰, organizados pela Microsoft e pelo Google, contendo informações técnicas para a utilização das plataformas digitais dessas empresas.

Assim, pelo fim do mês de Março, tornara-se claro que a opção do Ministério da Educação perante o constrangimento que a pandemia impusera à continuidade de um ano lectivo “normal” era propor um ensino a distância em que era privilegiado o uso da Internet, admitindo, no entanto, outras formas de actuação das escolas, sabendo-se que haveria alunos que não tinham acesso à Internet e, também, que haveria escolas com défice de equipamentos.

Era ainda muito o trabalho a fazer para definir o conjunto de medidas que iriam ser aplicadas para o que restava do ano lectivo. Nessa altura já existiam notícias sobre o modo como as escolas tinham respondido à situação criada, naquelas duas semanas antes de férias. Essas notícias eram, de algum modo, animadoras. No meio de muita indefinição e, certamente, de tentativas frustradas e frustrantes para professores e alunos para estabelecer um contacto aceitável, foi possível a Filinto Lima, presidente da ANDAEP, considerar a primeira semana de aulas a distância como positiva, ainda que alertando para a necessidade de encontrar soluções para que o trabalho de professores tivesse resultados positivos³¹.

²⁹ Disponível em <http://bit.ly/2Lg67Bs>.

³⁰ Disponível em <http://bit.ly/3rHhweq>.

³¹ Artigo de Filinto Lima “Ataque de nervos e o digital”, jornal *Público* de 23 de Março de 2020.

3. Os factos: pôr o problema em equação

Seja qual for o ângulo pelo qual se queira analisar o encerramento das escolas por causa da pandemia Covid-19, a primeira conclusão é que o mesmo era inevitável. A esmagadora maioria dos países tomou idêntica decisão: segundo a UNESCO, desde o início da crise pelo menos 130 países encerraram as escolas (e a situação manteve-se para alguns)³².

Parecendo de início consensual, a uma dada altura surgiram críticas considerando exagerado o encerramento total das escolas, não só por se admitir que o risco de contágio não seria elevado nos grupos etários mais baixos, como também porque a situação implicava com a vida das famílias³³, uma vez que alguém teria de ficar com as crianças e assim deixar o seu emprego, com prejuízo para uma economia que se previa ir ser muito castigada. Durante algum tempo este foi tema discutido na comunicação social, a que se associou um outro, a meu ver merecedor de muito mais atenção.

Na verdade, o facto de se procurar substituir as aulas presenciais por uma modalidade de ensino a distância que iria ser necessariamente improvisada e que não poderia ser acompanhada por todos os alunos em pé de igualdade, era um óbice a considerar. Nem todos os alunos tinham, nas suas casas, condições para o seu trabalho diário. As razões são muitas e afectam alunos de todos os meios sociais. Há quem não tenha Internet em casa (nem computador). Há quem viva em casas pequenas e sem espaços para trabalhar com sossego. Há famílias com vários filhos em idade escolar que podem não ter computadores para todos (e podem ter também dificuldades de espaço para acomodar todos os estudantes...). O apoio familiar, que foi pedido expressamente pelo Ministério, não pode ser garantido, e muitas vezes pode até ser perturbador: nem sempre os pais podem ou sabem como ajudar. Por outro lado, soube-se cedo que o que se planeava incluiria não só a utilização da Internet para ser, através das plataformas disponíveis, o substituto das aulas presenciais, mas também a televisão, lembrando a Telescola da segunda metade do século passado, e que iria constituir o #EstudoEmCasa. Mais: ciente das dificuldades que iriam ocorrer, no primeiro documento orientador enviado aos professores pelo Ministério, pode ler-se:

Nesta fase inicial, é fundamental que sejam desenvolvidas formas simples para não se perder o contacto com os alunos, em particular aqueles que não têm ainda acesso a Internet ou equipamento. Um contacto estabelecido através de organizações e associações locais ou da Junta de Freguesia poderá assegurar que estes alunos também recebem materiais e tarefas para fazer (*Perto ou Longe, a Educação é um Direito!*).

³² “Education: From disruption to recovery”, Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (referência a Novembro de 2020).

³³ O *Expresso* de 10 de Abril publicava a seguinte manchete: “Pais de 960 mil crianças ‘forçados’ a ficar em casa”.

Nestas condições, é evidente que iriam existir situações diferentes que prejudicariam os alunos. Em primeiro lugar, passar de uma programação de actividades pensadas para aulas presenciais, seja qual for a metodologia prevista, para uma programação a ser desenvolvida a distância, privilegiando o digital, constitui uma dificuldade, mesmo para professores com formação em tecnologias aplicadas à educação e com alguma prática anterior. Em segundo lugar, é natural que alguns alunos reajam menos bem a um novo modo de aprender, e tenham dificuldades por vezes inultrapassáveis.

Não querendo minimizar essa realidade, há que não esquecer que mesmo numa situação normal, as diferenças no processo educativo existem, à vista de toda a gente, e parecem ser aceites como inevitáveis. Há escolas excelentes sob todos os pontos de vista e há escolas com problemas diversos que as tornam, ainda que momentaneamente, medíocres. Todos os anos registam-se na vida das escolas casos em que há perturbação das actividades normais, seja por não haver professor durante muito tempo, seja por doença do aluno, seja porque a qualidade do ensino deixe a desejar. É evidente que neste caso que estamos a analisar as probabilidades de se acentuarem as desigualdades converteram-se em certezas.

No princípio de Abril, ao renovar a situação do estado de emergência, o Decreto do Presidente da República³⁴ que o propõe clarifica o que no fundo já se sabia, contemplando o seguinte na alínea g) do n.º 4, enunciando as restrições aos direitos fundamentais consagrados na Constituição:

Liberdade de aprender e ensinar: podem ser impostas pelas autoridades públicas competentes as restrições necessárias para reduzir o risco de contágio e executar as medidas de prevenção e combate à epidemia, incluindo a proibição ou limitação de aulas presenciais, a imposição do ensino à distância por meios telemáticos (com recurso à internet ou à televisão), o adiamento ou prolongamento de períodos letivos, o ajustamento de métodos de avaliação e a suspensão ou recalendarização de provas de exame ou da abertura do ano letivo, bem como eventuais ajustes ao modelo de acesso ao ensino superior.

No dia 9 do mesmo mês de Abril, tal como fora anunciado, o Primeiro Ministro, acompanhado pelo Ministro da Educação, comunicou as decisões tomadas em Conselho de Ministros sobre o prosseguimento do ano lectivo. Em 13 do mesmo mês, foi publicado o Decreto-Lei que regulamenta as medidas aprovadas³⁵.

Sem surpresa, as escolas iriam continuar fechadas até final do ano lectivo, excepto para

³⁴ Decreto do Presidente da República n.º 17-A de 2020, de 2 de Abril.

³⁵ Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de Abril.

os alunos do 11.º e 12.º ano, que, se a evolução da pandemia o permitisse, poderiam ter algumas aulas presenciais a partir do dia 18 de Maio. Para todos os outros alunos a solução encontrada foi apostar “no modelo de ensino não presencial, com recurso às metodologias digitais ... reforçado com o apoio de emissão televisiva de conteúdos pedagógicos”³⁶. E com esse modelo, o 3.º período de 2019-2020 começaria a 14 do mês de Abril.

Em resposta às dúvidas sobre os problemas da avaliação, o diploma consagrou o seguinte: manter-se-á avaliação no final do 3.º período para todos os alunos; serão canceladas todas as provas de aferição previstas, bem como das provas de escola e exames finais do ensino básico; os exames finais nacionais para ingresso no ensino superior serão limitados às disciplinas que interessem ao aluno para efeito desse ingresso.

Estavam, portanto, estabelecidas as condições segundo as quais, ainda em pleno período de confinamento, iriam recomeçar as actividades lectivas. Segundo as notícias veiculadas pela comunicação social, os presidentes da ANDAEF e da ANDE, bem como o presidente do Conselho de Escolas, ficaram agradados com as decisões tomadas, que consideraram corresponder às posições por eles defendidas.

A Direcção-Geral de Educação enviou na mesma data (9 de Abril), ou em dias próximos, um documento relevante para as escolas e professores, “9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa”³⁷. Também foi enviado às escolas um importante documento emanado da Comissão Nacional de Protecção de Dados, “Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância”³⁸.

Faltava, pois, uma semana para o recomeço das aulas... Os professores e as escolas tinham a experiência das duas semanas antes do começo das férias, nas quais tentaram, como puderam e souberam, continuar a exercer a sua função. E agora?

4. Análise interpretativa: as primeiras impressões

O Autor deste artigo publicou no dia 8 de Abril, num seu *blog* e num outro em que participa como convidado³⁹, um *post* intitulado “Consequências da Covid-19 na educação: que fazer do resto do ano lectivo?”

Pareceu-me importante e lógico que, neste artigo, recuperasse a linha do meu pensamento na altura, transcrevendo os períodos que considero mais relevantes.

³⁶ Comunicado do Conselho de Ministros de 9 de Abril. Disponível em <http://bit.ly/2MhWz9F>.

³⁷ Disponível em <http://bit.ly/3hFEA90>.

³⁸ Disponível em <https://www.cnpd.pt/>, <https://bit.ly/3jrm70H> ou <https://bit.ly/3pWaRMn>.

³⁹ São eles *A Memória Flutuante* (<http://memoflu.blogspot.com/>) e *A Destreza das Dúvidas* (<http://destrezadasduvidas.blogspot.com/>).

Quando foi decidido o encerramento das escolas já eu pensava que isso devia ter sido feito. Se não me engano, a Universidade do Minho terá sido, se não a primeira, uma das primeiras instituições a fazê-lo, e bem. Nesse momento não me preocupava absolutamente nada com o que pudesse acontecer no futuro: o importante era, então, impedir uma situação de contágio fácil e, também, não deixar que crescesse um já evidente ambiente de receio, quase pânico, que tornaria muito complicado o dia a dia nas escolas.

O que se seguiu, ainda não muito claro para mim, pareceu-me ser o seguinte. No ensino superior, onde o ensino a distância tem vindo a ser ensaiado, terá havido uma resposta positiva, no sentido de continuar o ano lectivo com uma relativa normalidade. Vale o que vale, mas tenho conhecimento de que numa instituição universitária, em Lisboa, uma docente confessou que as suas aulas estavam a correr tão bem que até parecia que os alunos estavam a corresponder melhor do que nas presenciais.

No que se refere aos ensinos básico e secundário a situação não poderia ser a mesma. A esse nível, e apesar de há muitos anos a formação dos professores ter insistido na utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, passar de aulas presenciais a ensino a distância não é fácil. Tem havido uma certa informação laudatória sobre como professores se têm adaptado, mas permito-me ter algum cepticismo. Acredito que em alguns casos coisas excelentes possam ter acontecido, mas duvido que tenham sido muitos. Seja como for, passar com um estalar dos dedos de um sistema presencial para um sistema a distância e ter sucesso seria digno de figurar no *Guinness*.

À medida que foram sendo tomadas medidas restritivas prenunciadoras de que a evolução da pandemia exigiria mais tempo de recolhimento, o problema do futuro do ano lectivo tornou-se mais complicado. Nas últimas semanas surgiram declarações diversas e mesmo notícias mais ou menos oficiais acerca de um possível final de ano em que predominaria um ensino a distância. Essas notícias foram reforçadas com a difusão de um “Roteiro” com a indicação de oito princípios orientadores para a implementação de um ensino a distância nas escolas. Finalmente, há dias, o Ministro da Educação, em entrevista à SIC, confirmou existir um plano para utilizar a televisão, recriando a Telescola, bem como outros meios, para atacar o último período do ano lectivo. A Telescola?!

Fiquei preocupado. Sempre pensei que a escola devia aproveitar ao máximo as potencialidades que a tecnologia lhe está oferecendo, mas sem nunca ousar pôr de parte a mais importante peça do processo educativo, que é o professor. Nem, também, desprezar aquelas tecnologias mais pobres, mas por vezes indispensáveis – como o quadro preto ou a velhinha ardósia.... Tenho aguardado um dia em que responsáveis admitam que esse momento chegou e apresentem um plano com cabeça, tronco e membros que reestruture a escola em Portugal.

Ora o plano que referi há pouco não será, certamente, o que o Ministro anunciou. Tal

plano não se compadece com emergências – terá de ser muito bem pensado, desenhado e preparado com quem tenha de o executar. Por isso, tenho as maiores dúvidas acerca de qualquer solução que tente colmatar a inexistência de um terceiro período no qual os alunos continuem sem contacto directo com os seus professores. Directo e presencial.

Compreendo, no entanto, que nesta situação excepcional se tenham de tomar medidas excepcionais. Que afectarão muita gente e nunca poderão obter consensos. Tentemos compreender os pontos essenciais na situação actual. Antes de mais: partindo do que sabemos hoje, e tendo como base o que nos é cautelosamente dito pelas autoridades da área da saúde, excluo que as escolas possam reabrir em Maio.

Assim sendo, farei a seguinte análise

[E]nsinos básico e secundário. Têm, basicamente, o problema comum de o fecho das escolas pôr a nu uma realidade por vezes esquecida e por vezes propositadamente oculta: o de as escolas terem *também* uma função de guarda das crianças (e de algum modo de alguns adolescentes). O número de pais e mães que estão em casa porque os filhos não têm escola e que, por isso, não podem trabalhar, será grande (mas não conheço o número). Acredito que os responsáveis políticos tentem colocar esta realidade como muito importante no momento da decisão.

Esquecendo esse problema, dividamos as dificuldades. As crianças em idade pré-escolar terão, em casa, com as diferenças decorrentes do seu meio social, o acompanhamento possível, e, para além de privadas da socialização com os colegas e educador(a), o não ter escola não é mal maior.

Para os alunos do ensino básico a situação é diferente. Chamou-se a Telescola como hipótese. Mas como? Estou muito curioso em saber o que se está a pensar fazer que possa verdadeiramente contribuir para que alunos do ensino básico das diferentes centenas de escolas do país progridam de acordo com os programas das disciplinas curriculares (e já nem coloco em causa as experiências de flexibilização, com as quais me congratulei desde o princípio).

Com este cenário, que pensar dos exames do 9.º ano?

Deixemos isso em suspenso e passemos ao ensino secundário. Bom, aqui temos uma situação à partida delicada: o 12.º ano e a sua necessidade para acesso ao ensino superior. Estamos perante um conjunto de alunos cuja maturidade e, espero, motivação, pode fazer a diferença se lhes forem facultados meios. É porventura possível pensar que sejam encontrados nas escolas e nos professores as condições para criar um sistema de ensino a distância muito simples Isto é, o 12.º ano seria a excepção. Para todos os outros anos do ensino básico e secundário as actividades formais nas escolas cessariam. Não excluo que informalmente, com o apoio do Ministério ou sem ele, que cada escola pudesse providenciar actividades a serem desenvolvidas a partir de propostas de temas interdisciplinares para os quais diferentes elementos de estudo pudessem ser veiculados a distância – pela televisão, pela

Internet – ou por pesquisa individual dos alunos. Isso, cada conselho de turma deveria decidir.

Com exceção do 12.º ano, não haveria avaliação em qualquer caso, incluindo o exame do 9.º ano. Os alunos matricular-se-iam em 2020-2021 no ano seguinte ao que frequentavam agora. Porquê? Porque com meio ano de aulas decorrido, que avaliação segura sustentaria uma decisão? Fazer perder o ano a todos – isso ocorreu-me – seria justo? E fazê-lo só para alguns, com base numa avaliação insegura? Seria igualmente justo?

Mas ao fazer transitar toda a gente, não se corre o risco de no próximo ano faltarem bases para muitos – eventualmente, todos – os alunos? Em algumas disciplinas, sem dúvida – mas não estamos nós a testar a flexibilização dos currículos?

Chegado aqui, e sem querer invocar um argumento de autoridade, lembro que há dias o ex-ministro Marçal Grilo, numa entrevista à Rádio Renascença (ver [aqui](#) a notícia) disse que “não o chocaria” que o ano lectivo fosse encerrado para todos os alunos, com uma única ressalva, que seria a de encontrar uma solução para os alunos do 12.º ano, para os quais a aprendizagem a distância poderia ser encarada.

5. Análise interpretativa: na pista de resultados

Que tipo de informação existe sobre os primeiros tempos de pandemia e a educação?

A comunidade científica, institucionalmente, tem desenvolvido actividades que, de acordo com o possível, têm sido colocadas à disposição do público na Internet. Assim o fez o Observatório das Políticas de Educação e Formação (OPEF)⁴⁰, instituição que é constituída por elementos do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. O OPEF acompanhou, desde o primeiro dia, o desenvolvimento da situação educativa em Portugal derivada da pandemia Covid-19, disponibilizando no seu site dados dos questionários que realizou⁴¹.

A revista *Educação, Sociedade e Culturas* solicitou artigos originais para serem publicados em número especial, sendo o tema “Tecnologias digitais e a educação escolar em contexto de pandemia (Covid-19). Experiência, sentidos e efeitos”⁴². E a Sociedade Portuguesa de Matemática promoveu uma conferência online sobre investigação em matemática cujos principais objectivos eram “discutir, socializar e problematizar implicações que a pandemia Covid-19 aportou à

⁴⁰ Disponível em <http://www.op-edu.eu/>.

⁴¹ “*Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português*”, da autoria de Ana Benavente, Paulo Peixoto e Rui Machado Gomes. Disponível em <http://www.op-edu.eu/>.

⁴² Disponível em <http://bit.ly/3b30cLa>.

investigação em Educação Matemática, nos diferentes países”⁴³. Ocorrida em fins de Setembro, toda a conferência pode ser vista no site da Sociedade.

Vale a pena mencionar ainda um *site* governamental, o *Portal Ideias, Publicações e Acções de Investigação sobre Covid-19*⁴⁴, e um outro, da Fundação Belmiro de Azevedo, *Edulog*⁴⁵.

Como é óbvio, muita outra informação existiu, na imprensa, nas redes sociais, na rádio, na televisão. Ocasionalmente há referências a este tipo de informações neste artigo (com excepção das redes sociais).

A análise seguinte focará os seguintes pontos: o encerramento das escolas; os planos para conclusão do ano lectivo; condições para a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

5.1. O encerramento das escolas

Nos princípios de Março de 2020, a UNESCO definia assim a situação da educação no mundo:

O encerramento de escolas, mesmo que temporário, é problemático por muitas razões. A principal é a redução do tempo de ensino, que afeta os resultados da aprendizagem. Quando as escolas fecham, os resultados educativos ficam comprometidos. A interrupção escolar também leva a outras perdas que são mais difíceis de medir, nomeadamente inconvenientes para as famílias e menor produtividade económica, na medida em que os pais se esforçam para equilibrar as obrigações profissionais e a assistência aos filhos. Os encerramentos também exacerbam as desigualdades em matéria de educação: as famílias economicamente favorecidas tendem a ter níveis de educação mais elevados e mais recursos para preencher lacunas de aprendizagem e proporcionar atividades enriquecedoras aos filhos que não podem frequentar a escola.⁴⁶

O Governo, quando decidiu pelo encerramento das escolas, estava ciente destes problemas, como o estavam os muitos outros governos em todo o mundo que o fizeram. Mas a saúde pública exigia esta medida que foi generalizadamente aceite pela população. As críticas que um pouco mais tarde se seguiram vieram de economistas e, também, de alguns comentadores de temas educativos, lembrando as possíveis consequências negativas da medida e verberando o Ministério da Educação, que, de acordo com uma política global de prevenção da expansão do vírus, elaborara o plano viável para a conclusão do ano lectivo.

⁴³ Disponível em <http://bit.ly/388cAYs>.

⁴⁴ Disponível em <http://bit.ly/2X6lpKE>.

⁴⁵ Disponível em <https://www.edulog.pt/>.

⁴⁶ Disponível em <http://bit.ly/3pJAmzl>.

Quando no fim de Abril, terminando o estado de emergência, o Governo anunciou a intenção de reabrir as creches e as escolas do ensino secundário, apenas para o 11.º e 12.º anos, no dia 18 de Maio, mais de 50% de uma amostra inquirida manifestou-se contra⁴⁷. No entanto essa determinação foi cumprida, tendo sido amplamente divulgadas as medidas excepcionais para o funcionamento do ensino presencial: horários especiais entre as 10 e as 17 horas, higienização (uso de máscara e de desinfetante), controlo de temperatura, distanciamento (pelo menos um metro entre cada carteira-aluno), constante desinfecção dos lugares mais frequentados. Acrescia que a frequência das aulas não era obrigatória, e só eram oferecidas aulas às disciplinas com exames, necessárias para o acesso ao ensino superior.

Concluindo: em relação ao encerramento das escolas, o Ministério da Educação respondeu, como a maioria dos de outros países, com acerto. No momento ninguém podia afirmar, com segurança, que manter as escolas abertas não tinha consequências para a expansão da contaminação pelo vírus, pelo que se justificava o seu fecho. No que se refere à reabertura, apenas num ponto pode existir um senão, que é a quase impossibilidade de os alunos, em salas de aula pequenas, terem mantido a distância de 1 metro, distância essa já de si reduzida, pois o que era defendido pela autoridade de saúde era 2 metros.

5.2. Os planos para conclusão do ano lectivo

Recapitulando, os planos para a conclusão do ano lectivo para os diferentes ramos de ensino consistiam, preferencialmente, no ensino a distância por meios digitais disponíveis, na utilização da televisão através do #EstudoEmCasa, que inicialmente as pessoas identificaram com a Telescola que conheciam do passado, e eventualmente usando o correio clássico.

O primeiro documento enviado às escolas, o “Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, fornece matéria interessante para análise. Cautelosamente, considera o Plano E@D “um processo em constante construção”, no qual se “deve envolver a comunidade educativa”, e que deve ser “um Plano de E@D adequado aos recursos disponíveis e ao público-alvo”. Insiste na importância de se definirem estratégias de gestão e liderança, no modelo de ensino a distância, e ainda em como comunicar, monitorizar o processo e avaliá-lo. Refere a necessidade de encontrar parcerias, de comunicar em rede, e de “constituir uma equipa de apoio para dar resposta/organizar questões emergentes”. Dá depois indicações com algum detalhe sobre o modelo E@D que for escolhido (horários, tempos de intervenção e tempos para as tarefas), lembrando a necessidade de ser flexível e respeitar os ritmos de aprendizagem.

⁴⁷ Disponível em https://drive.google.com/file/d/1JUPNlayk2y9Vyxy_6iXjUBY3VcYuqlmk/view.

Os professores eram assim “convidados” a assumir uma vertente profissional que, de todo, não era a sua normal, a de professores em sala de aula com alunos. Era-lhes deixada uma margem de liberdade generosa (nem poderia deixar de ser assim). A questão que se punha era até que ponto se poderia esperar, por parte deles, uma resposta positiva e, mais, correspondendo a padrões de qualidade aceitáveis. Não se pode dizer que os professores em Portugal estivessem à margem do papel das tecnologias de informação e comunicação, as conhecidas TIC, na educação. Genericamente, desde a década de 80 do século passado que os cursos de formação de professores têm no seu currículo disciplinas sobre o tema, e diversas entidades têm oferecido cursos de formação adequados. Como se disse anteriormente, o Ministério da Educação apadrinou desde cedo iniciativas tendentes a dar a conhecer as tecnologias digitais e a sua importância para a educação, como o Projecto Minerva de início, mais tarde o Nónio Século XXI, e agora com a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), que na Direcção-Geral de Educação tem como missão “[s]ensibilizar para a educação digital e para a integração curricular das tecnologias digitais como meios promotores do sucesso educativo”⁴⁸. As universidades e escolas do ensino superior politécnico têm promovido investigação e ensino na área, havendo neste momento um número significativo de trabalhos publicados. Quer isto dizer que os professores estavam preparados para o desafio de, de um dia para o outro, mudarem o paradigma de leccionação?

Nas palavras da professora Virgínia Esteves, do Agrupamento de Escolas de Alpiarça, entrevistada para um jornal online⁴⁹, os professores estavam preparados para concluírem o ano lectivo através do ensino a distância, e certamente não seria a única a afirmá-lo. Todavia, a posição dos dirigentes da ANDAEF e da ANDE era diferente, mais cautelosa; independentemente da atitude e preparação dos professores, algumas escolas debatiam-se com falta de equipamento, e o mesmo se passaria com muitos alunos.

O “Roteiro” não considerava o #EstudoEmCasa, e, tal como foi apresentado na nota informativa disponibilizada às escolas⁵⁰, consistia num “conjunto suplementar de recursos educativos, para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico”, “uma ferramenta para complementar o trabalho dos professores com os seus alunos”. Adiante, esclarecia-se que “[e]stes recursos têm características próprias na sua conceção e que permitem que as escolas tenham em conta a forma como podem ser integrados nos seus Planos de Ensino a Distância construídos nas últimas semanas, com o apoio do Roteiro de Apoio à Implementação do Ensino a Distância”.

⁴⁸ Despacho n.º 9658/2018, de 15 de Outubro, do Director-Geral de Educação.

⁴⁹ O *Correio do Ribatejo* de 5 de Abril de 2020 (disponível em <http://bit.ly/2X1tlhA>).

⁵⁰ “9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa”. Disponível em <http://bit.ly/3hFEA90>.

É dito claramente que este é “um recurso de apoio primeiramente para que os alunos sem conectividade e/ou equipamento”, e que “sempre que um aluno passe a usufruir de equipamento e acesso à Internet ao longo do terceiro período, deverá acompanhar a sua turma de origem”. Ou seja, concluíam-se que o professor deveria organizar-se para trabalhar com as suas turmas usando a via digital, tendo, para com os alunos que não tivessem computador e Internet, de com eles articular as sessões televisonadas. Isto mesmo é esclarecido adiante, como uma descrição pormenorizada que merece a pena transcrever:

7. Os recursos educativos disponibilizados não substituem a intervenção dos professores. São apenas um recurso a incluir nas medidas previstas no Plano de Ensino à Distância de cada escola. Assim, devem ter-se em conta os seguintes procedimentos:
 - a. Estes alunos continuam a pertencer às suas turmas de origem, devendo prever-se forma de os outros alunos manterem contacto, através do envio de mensagens, de textos coletivos ou qualquer outro meio de combate ao isolamento social agravado pela impossibilidade de haver conectividade. Nesta medida, os professores titulares e diretores de turma assegurarão um contacto regular com os alunos pelos meios disponíveis, acompanhando o seu bem-estar e o desenvolvimento das suas aprendizagens, em interação com os outros professores do aluno.
 - b. A cada aluno que recebe conteúdos exclusivamente pela televisão deve ser atribuído um professor mentor, responsável pelo estabelecimento de contacto, individualmente e em parceria com outras entidades da comunidade. Este contacto visa o acompanhamento das tarefas em curso, a verificação de que os alunos estão a assistir às emissões e que desenvolvem outras atividades propostas pela escola. Os mentores, mobilizados a partir dos recursos existentes nas escolas, em particular dos professores com experiência no Apoio Tutorial Específico, são coadjuvantes dos professores titulares e diretores de turma, não se lhes substituindo na função de responsáveis pelo ensino e avaliação.
 - c. As sessões transmitidas são complementadas por outras atividades propostas, que poderão circular em papel, através dos canais já criados e disponibilizados (CTT, entre outros).

A nota informativa integra ainda a grelha de programação das sessões, que decorrem das 9 às 17 horas e 50 minutos, contemplando cada sessão “conteúdos pedagógicos temáticos ... que fazem parte das aprendizagens essenciais do 1.º ao 9.º ano, agrupados por: 1.º e 2.º anos, 3.º e 4.º anos, 5.º e 6.º anos, 7.º e 8.º anos e 9.º ano”.

Quando este projecto começou a ser conhecido, foi natural falar-se da Telescola, em certo sentido com propriedade, porque a Telescola foi criada com a finalidade de realizar “cursos de

radiodifusão e televisão escolares”⁵¹; mas na lembrança de muitos estava o chamado Ciclo Preparatório TV (C.P. TV), que desde 1965 até aos princípios do século XXI constituiu uma via paralela ao ensino presencial (na altura, dizia-se “directo”) dos 1.º e 2.º anos do ensino liceal e técnico profissional (até à unificação, em 1975) e mais tarde aos 5.º e 6.º anos do ensino básico. O C.P. TV foi a mais conseguida das realizações da Telescola⁵², considerado, na avaliação feita no âmbito da assistência técnica da OCDE em 1977, “the only well-established example in Europe of an integrated learning system, in which television played a central instructional role” (OECD, 1977, p. 2).

O que permitiu o êxito do C.P. TV, que ao longo da sua existência formou milhares de alunos que, prosseguindo estudos, singraram na vida tal como os seus colegas que frequentaram as escolas do país, foi a sua organização, privilegiando excelentes professores nas aulas dadas pela televisão, professores-monitores que, nos postos de recepção (a maior parte em escolas do ensino primário, como era então designado o 1.º ciclo do ensino básico), tinham o apoio de orientadores pedagógicos em permanente disponibilidade, a que se juntavam os manuais e as folhas de trabalho que, para cada disciplina, eram atempadamente distribuídas. Em todas as disciplinas eram seguidos os programas oficiais, que se cumpriam integralmente. Os alunos eram avaliados a partir de provas organizadas pela equipa de produção das aulas e corrigidas por computador.

Muito diferente, portanto, do #EstudoEmCasa. Em primeiro lugar, porque enquanto no C.P. TV os alunos constituíam uma turma, recebiam as lições pela televisão em conjunto, e depois da lição havia uma exploração, feita pelo professor-monitor, em que eventuais dúvidas eram esclarecidas, no contexto do #EstudoEmCasa o aluno está sozinho, dependente de um longínquo professor mentor que, evidentemente, não terá vida fácil para encontrar os meios de contacto com todos os alunos que lhe sejam atribuídos.

No dia 20 de Abril tiveram início as aulas do #EstudoEmCasa, e foi com curiosidade que muitos portugueses assistiram às emissões na RTP Memória, tendo sido batido no primeiro dia o record de audiências do canal (16,32% de ‘share’). Satisfeita a curiosidade, o número de espectadores foi diminuindo; as emissões continuaram, regularmente, até final do ano lectivo. As regiões autónomas dos Açores e da Madeira produziram as suas aulas, tendo como base o mesmo figurino.

Numa análise ao que foi apresentado, distinguirei a vertente técnica e a vertente

⁵¹ Decreto-Lei n.º 46136 de 31 de Dezembro de 1964.

⁵² A Telescola foi, recentemente, objecto de estudo por uma equipa do Centro de Investigações Transdisciplinares Cultura Espaço e Memória, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que publicou um importante livro, disponível online, *Telescola. Um espaço de referência educativa* (ver <http://bit.ly/3hz1ZsA> ou <https://bit.ly/39RyiRb>).

pedagógica. Na primeira, englobam-se a produção e a realização das lições, atendendo particularmente ao modo como se aproveitaram os recursos digitais para tornar mais explícita a informação desejada; na segunda, a estratégia seguida pelo docente apresentador, a sua postura e a qualidade das mensagens.

O visionamento que fiz de boa parte das unidades transmitidas permite-me dizer que, de uma maneira geral, as sessões tiveram uma qualidade muito aceitável, quer sob o ponto de vista técnico, quer sob o ponto de vista pedagógico. Tecnicamente, contudo, creio que nem sempre se aproveitou o poder da imagem nem os recursos digitais que a valorizariam, o que pode significar que houve desfasamento entre a realização e quem apresentava a matéria.

Os professores apresentadores, a quem não foi possível dar formação aprofundada para a nova função, e ela é necessária, estiveram bem. Houve falhas? Sim, registei algumas, nomeadamente de linguagem; também no desenvolvimento da aula e na metodologia usada poder-se-iam apontar senãos. Mas também visionei um número muito significativo de excelentes apresentações que revelaram cuidado no planeamento e muita qualidade na maneira como a mensagem foi transmitida.

Tem de ser considerado o tempo que mediou entre a decisão e a entrada em funcionamento do modelo, que foi muito curto; em condições diferentes a recuperação de um ensino *com* a televisão (e não *pela* televisão) é bem vinda ao núcleo de ferramentas pedagógicas.

Pensada para os alunos privados de acesso à Internet, as possíveis aprendizagens proporcionadas pela intervenção dos professores apresentadores terão dependido, também, do que se passou depois, e não tenho neste momento senão dados esparsos de algumas intervenções nas redes sociais, que não vou utilizar.

5.3. Condições para a concretização do processo de ensino-aprendizagem

Para o desenvolvimento desta secção, foi importante ter presente um estudo recente da OCDE que trouxe informação pertinente em relação à situação das escolas, professores e alunos, perante as tecnologias digitais, que, embora com dados anteriores à Covid-19, merece atenção. Refiro-me ao estudo *OECD Country Note – Portugal. Study education during Covid-19. Were teachers and students ready?*⁵³. A partir de uma série de dados disponíveis, provenientes dos programas PISA (Programme for International Student Assessment)⁵⁴, TALIS (The Teaching and Learning International Survey)⁵⁵ e ainda da *Education at a Glance*⁵⁶, anteciparam-se as condições

⁵³ Disponível em <http://www.oecd.org/education/Portugal-coronavirus-education-country-note.pdf>.

⁵⁴ PISA: Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/>.

⁵⁵ TALIS: Disponível em <http://www.oecd.org/education/talis/>.

⁵⁶ Projecto PISA, <https://www.oecd.org/pisa/>, Projecto TALIS, <http://www.oecd.org/education/talis/>, Education at a Glance, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>.

nas quais se iria em Portugal implementar um ensino a distância em larga escala. O estudo deu conta da situação das seguintes condições, prévias ao aparecimento da Covid-19: (a) preparação dos professores para adoptar o ensino a distância; (b) preparação das escolas para resposta à mudança; (c) liderança, colaboração e recursos disponíveis; (d) condições dos alunos para estudarem em casa; (e) atitudes dos alunos para a autoaprendizagem; (f) assistência e suporte dos pais para o estudo em casa. Ao longo do texto iremos fazer referência a estes dados.

Também foi importante o estudo “Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português”, do Observatório das Políticas de Educação e Formação (OPEF), já referido anteriormente, o qual, apesar da limitação de na amostra utilizada apenas contar com respondentes utilizadores da Internet, contém dados muito interessantes que podem ser utilizados. Este estudo será futuramente referenciado como OPEF.

Devemos lembrar que logo após a decisão do encerramento das escolas, a 13 de Março, durante duas semanas, até ao início das férias da Páscoa, entrou de imediato em vigor o ensino a distância. Não deixa de ser relevante, em abono do sistema de ensino nacional, o facto de, na maioria das escolas, os professores tentarem, desde o primeiro dia, responder às indicações dadas pelo Ministério da Educação. Tanto quanto é possível afirmar com base na informação disponível, a resposta dada para que, apesar da radical mudança de contexto, continuasse a existir contacto com os alunos e prosseguissem actividades de aprendizagem, foi extraordinária. Provou-se que havia muitos professores com competências apropriadas para o ensino a distância, dando razão à professora Virgínia Esteves quando, na entrevista citada anteriormente, dizia que

em relação a outros países da Europa os professores portugueses revelam possuir mais competências digitais e um número significativo de docentes já utiliza, na sua prática lectiva, a tecnologia, nas aulas ou no acompanhamento e feedback aos alunos, estando, deste modo, já familiarizados com esta forma de ensinar.⁵⁷

O que diz o estudo da OCDE?

A good starting point to assess the extent to which teachers and their students were prepared for school closures is to examine how frequently these technologies were used in the classroom before the crisis hit. Results from the 2018 Teaching and Learning International Survey (TALIS) prior to the crisis show that on average across participating OECD countries and economies, only slightly more than half of lower-secondary teachers (53%) reported letting students use ICT for projects or class work “frequently” or “always”. In Portugal, this was the case for 57% of teachers, which is higher than the

⁵⁷ In *Correio do Ribatejo* de 5 de Abril de 2020, “Os professores estão preparados para concluírem o ano lectivo através do ensino a distância”.

average of the OECD countries participating in TALIS. In order to be effective, teachers' practices need to be grounded in a body of knowledge acquired through quality training. In Portugal, 47% of teachers reported that use of ICT for teaching was included in their formal education or training, which is lower than the average of the OECD countries taking part in TALIS (56%). At the time of the survey, 88% of teachers in Portugal felt that they could support student learning through the use of digital technology (e.g. computers, tablets, smart boards) "quite a bit" or "a lot", which is higher than the average of the OECD countries participating in TALIS (67%). (OECD, 2020, p. 2)

Muitas vezes há a tendência para, face a resultados provenientes de inquéritos, necessariamente colhidos em amostras que podem conter vieses, dizer que “valem o que valem”. Não será bem este o caso, considerando de onde vêm esses resultados, pelo que se deve aceitar o retrato dos professores em relação ao uso das TIC, que lhes é favorável, acima da média dos seus parceiros da OCDE, com uma exceção: menos professores consideraram ter tido formação inicial no uso das tecnologias. Talvez tendo em conta estes dados seja fácil compreender que em muitas escolas o dia 16 de Março tenha sido um dia em que os mais experientes “dessem apoio aos colegas que precisassem de fazer uma transição das suas matérias para um formato digital”, como disse ao *Público* Vítor Bastos, professor do Colégio Vasco da Gama, em Sintra⁵⁸.

Os dirigentes da ANDAEF e da ANDE preocupavam-se com as escolas que tinham pouco equipamento, e teriam alguma razão. No mencionado estudo da OCDE, pode ler-se:

The implementation of ICT in school also requires the availability of adequate resources for its access and use. Principals' views on which school resource issues are hindering the capacity to deliver quality instruction can shed light on possible impediments to the wider use of ICT for teaching in OECD schools. In Portugal, 55% of principals reported that the shortage or inadequacy of digital technology for instruction hindered the school's capacity to provide quality instruction "quite a bit" or "a lot", which is higher than the average of the OECD countries participating in TALIS (25%). Also, insufficient Internet access was reported as an issue by 37% of principals, which is higher than the average of the OECD countries participating in TALIS (19%). (OECD, 2020, p. 3)

Estes números não surpreendem. Por muitas razões, incluindo a rápida obsolescência dos equipamentos informáticos, há escolas que estão longe de ter as condições ideais, e não é certo que essas insuficiências não pudessem ter perturbado, em algumas delas, o trabalho que foi desenvolvido durante a pandemia.

⁵⁸ In *Público* de 17 de Março de 2020, “No primeiro dia à distância, são os professores a querer aprender”.

Outra preocupação expressa por muitos e que, presumo, a esmagadora maioria das pessoas partilhava, era a desigualdade em que ficavam os alunos pertencentes a meios sociais desfavorecidos, provavelmente sem acesso a computadores e/ou à Internet, para os quais se adivinhavam dificuldades acrescidas. O estudo da OCDE apresenta um quadro que diríamos surpreendente sobre a situação dos alunos face ao equipamento pessoal e às condições de trabalho em casa.

According to PISA 2018 data collected prior to the crisis 94% of students reported having a computer they could use for school work, which is higher than the OECD average (89%). For those from the bottom quartile of the socio-economic distribution, 85% of students reported having a computer they could use for school work, which is higher than the OECD average (78%) In Portugal, 96% of students reported having a quiet place to study at home, which is higher than the OECD average (91%). This percentage was 93% for students coming from the bottom quartile of the socio-economic distribution, which is higher than the OECD average (85%). (OECD, 2020, p. 5)

O estudo da OCDE integra, ainda, dados interessantes sobre professores, directores das escolas e alunos, como por exemplo os 59% de professores que estão preparados para a mudança, contrastando com os 3% que, mensalmente, participam em actividades de cooperação com colegas; ou os 61% de directores que afirmam encorajar esse trabalho de cooperação ao longo do ano lectivo. Quanto aos alunos, saliento que 95% pensavam que deviam trabalhar arduamente na escola, e 94% que têm em casa o apoio dos pais.

Depois de se terem referido as condicionantes para o processo de ensino a distância afectando professores, escolas e alunos, importa reflectir sobre a vertente do desenvolvimento do currículo. Neste momento não irei encarar separadamente o #EstudoEmCasa ou os programas para o ensino básico ou secundário (10.º ano).

As actividades escolares interrompidas estavam caucionadas pelo disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, que reorganizou os currículos do ensino básico e secundário, no sentido de permitir “maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”. Adicionalmente, foi publicada em 11 de Junho a Portaria n.º 181/2019, que define “os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem conceber e desenvolver planos de inovação adequados ... apostando em respostas curriculares e pedagógicas específicas com vista ao sucesso e à inclusão de todos os alunos”.

Portanto, quando do encerramento das escolas e da determinação da passagem do ensino presencial a ensino a distância, cada professor tinha a responsabilidade de rever o planeamento de cada turma e de o ajustar à nova realidade. Uma realidade que, no limite, podia não ser

compatível com as aulas do #EstudoEmCasa, e que constituía um encargo muito pesado para quem tivesse muitas turmas. Todavia, a meu ver, a existência da flexibilidade já existente, adicionada à derivada da situação anómala que se vivia, até poderia, nalguns casos, facilitar as decisões do professor.

O que terão sido as duas semanas, até ao dia 9 de Abril, sem se saber se iria ou não continuar o ensino a distância? A palavra “caos” será excessiva, embora tenha sido proferida. A terminar o período, é possível que ainda se pensasse em avaliações, mas o mais provável é que as escolas – e professores – aproveitassem essas duas semanas para testar ferramentas e elencar estratégias. O momento terá sido propício para que os professores se tenham libertado da sua tendência isolacionista e procurado apoio em colegas mais experientes. Terá havido, também, resistências e frustrações.

Houve escolas (e professores), quer do ensino básico quer do secundário, que durante estas duas semanas não terão disponibilizado quaisquer elementos aos alunos que esperavam, em casa, esse contacto. O seu número terá sido reduzido, perto dos 10% para o básico e um pouco mais elevado para o secundário, segundo o OPEF⁵⁹.

O efeito da pandemia na população juvenil foi grande. Ainda nas escolas, antes do seu encerramento, era motivo de conversas, e continuou a sê-lo depois, no tempo de confinamento. A maioria dos alunos não saía de casa. Longe dos colegas, contactavam com eles diariamente, mas obrigados a estar na habitação poderiam revelar alterações ao seu comportamento normal. Ainda com base no estudo do OPEF são diversas as situações: ao lado de casos de alunos que não manifestaram quaisquer sinais de constrangimento, são reportados casos de ansiedade, agitação, ou pelo contrário, apatia, tendência para o isolamento. Sem surpresa, foram os alunos do 9.º ano e do secundário, portanto os mais velhos, que mais mostraram sinais de preocupação com o futuro (na altura não havia ainda decisão sobre os exames).

De uma maneira geral, os pais não só concordaram com o encerramento das escolas como deram crédito ao modo como o Governo lidou com a pandemia. Ajudavam quanto podiam os filhos, e

13,8% dos pais já fez ou está a fazer formação superior a 60 minutos para aprender a lidar com plataformas/ferramentas usadas pelos educandos no ensino não presencial, ao passo que 29,8% não fez formação, mas assistiu a tutoriais para ver como se usa ou entrou na plataforma para aprender por si próprio. (OPEF).

⁵⁹ As referências ao inquérito levado a efeito pela OPEF não identificam o local exacto onde podem ser encontradas, o que pode ser feito acedendo a <http://www.op-edu.eu/> e a partir da página inicial pesquisar em “Resultados”.

Quanto às experiências de ensino a distância, os participantes do inquérito do OPEF

revelam uma preferência muito ampla por diferentes meios de aprendizagem a usar no ensino à distância. Os mais valorizados (somando os valores da modalidade “Importante” e “Muito Importante”) são os que implicam um nível de interação, acompanhamento e feed-back mais elevados: tirar dúvidas com o professor pela internet (98,4%), que é a opção que mais respostas acolhe na modalidade “Muito Importante”, plataforma de ensino à distância (95%), videoaulas com interação (95%), fichas de trabalho (90,6%) e grupo de discussão da turma (82,2%). (OPEF)

Se considerarmos uma frase inserta noutra ponto do estudo, “[i]mpressiona a diversidade de plataformas/instrumentos que estão a ser usados por uma geração de nativos digitais sendo frequente que uma mesma turma use várias”, podemos ter aqui um elemento muito relevante, que é a apetência dos jovens para a utilização das tecnologias.

Aparentemente, as aulas do #EstudoEmCasa terão sido mais apreciadas e valorizadas pelos mais novos do que pelos mais velhos, tendo sido salientado que poderiam servir como complemento de formação e sobretudo para quem não tinha Internet ou computador.

O sentimento de que a alteração de paradigma iria acentuar as desigualdades, com prejuízo dos alunos mais desfavorecidos, foi patente em 2/3 dos inquiridos. Por outro lado, dividiram-se mais ou menos a meio as opiniões acerca “do prejuízo do fecho das escolas nos resultados e avaliações dos alunos: 40,1% consideram que os resultados serão prejudicados pontualmente, enquanto 36,2% acham que as avaliações não sairão prejudicadas” (OPEF).

Considerando o conjunto de dados que foram elencados, poderemos deduzir os seguintes pontos:

- (a) Existiam no Ministério da Educação condições técnicas e humanas para propor a alteração de paradigma, ou seja, passar do ensino presencial para o ensino a distância.
- (b) No sistema educativo, havia escolas e professores que reuniam competências para responder positivamente à alteração de paradigma, mas havia igualmente escolas e professores que teriam muita dificuldade em dar uma resposta aceitável.
- (c) O Ministério da Educação, conhecedor das insuficiências de equipamentos e, algumas escolas e em muitos alunos, tentou encontrar meios alternativos para suprir de imediato essas insuficiências (#EstudoEmCasa, uso dos CTT, contactos com entidades locais, como juntas de freguesia, etc.).
- (d) O Ministério da Educação reconheceu que a solução encontrada penalizaria aqueles alunos com maiores dificuldades socioeconómicas, acentuando desigualdades, pelo que prometeu que iria ser considerado um plano para recuperação de aprendizagens.
- (e) A solução encontrada deixava às escolas e aos professores margem para a concretizar de

- modo diverso, em linha com os princípios de autonomia e flexibilidade.
- (f) A informação prestada pelo Ministério da Educação, atendendo à pressão e imprevisibilidade dos acontecimentos, foi atempada e clara.
 - (g) O reconhecimento das insuficiências tecnológicas em equipamentos para alunos e escolas e ainda no acesso universal à Internet levaram o Governo a tomar medidas para, no curto prazo, alterar a situação.

6. Conclusão

Quando, no dia 14 de Abril de 2020, começou o 3.º período, com todas as escolas encerradas e os alunos e professores nas suas casas, começava, também, o teste ao projecto de ensino a distância que as circunstâncias inesperadas de uma pandemia haviam imposto ao Ministério da Educação. O que esse terceiro período valeu, por um lado em termos de progresso de aprendizagens, por outro, em termos de resposta global do sistema à solução encontrada, ainda é cedo para se poder dizer.

A análise factual e uma tentativa de interpretação da situação vivida no nosso sistema educativo, que foi o objectivo deste artigo, implica, para terminar, algumas considerações pessoais.

Seria extremamente chocante dizer-se que a pandemia acabou por ser uma excelente oportunidade para, finalmente, começar a mudar o paradigma de ensino dito presencial para um paradigma de ensino a distância. Mas acabei de o escrever... para reforçar, como contraponto, a posição que defendo e que é, naturalmente, aquela que colherá uma adesão que eu diria quase universal: a inevitável mudança da escola passa por uma articulação muito equilibrada entre o ensino presencial e o ensino a distância (por exemplo, UNESCO, 2020). Por isso as respostas que os sistemas educativos, em todo o mundo, deram à crise da Covid-19, passaram necessariamente pelo ensino a distância. A qualidade dessas respostas terá dependido da maior ou menor preparação e recursos que o país tinha para assegurar as ligações da escola ao aluno, e, naturalmente, à preparação dos professores.

No nosso caso reconhecem-se facilmente dois aspectos cruciais: Portugal ainda não tem a estrutura básica que permita uma ligação em rede global em condições aceitáveis; muitos professores não possuem a competência técnica (a que se alia por vezes uma desconfiança quanto à eficácia do processo) para assegurar o ensino a distância.

No entanto, o reconhecimento dessas duas fragilidades não poderia nem deveria implicar que a decisão do Ministério da Educação não fosse a que foi. Sabendo que iriam aumentar as desigualdades – alunos discriminados pela falta de equipamentos e de apoios sólidos, professores menos capazes de assegurar as mensagens adequadas – teve de funcionar o pragmatismo. Seria, eventualmente, melhor, terminar o ano lectivo e deixar que todos os alunos perdessem o ano?

Como eu próprio afirmei no meu *blog* no dia 8 de Abril, a ideia ocorreu-me, abrindo uma excepção para os alunos que iriam ingressar no ensino superior. Mas acabo por concordar que, mesmo correndo os riscos que enunciei, se tenha encontrado uma solução aceitável.

E, a meu ver, essa solução, encarada de acordo com o espírito que neste momento, por via legal, informa a organização pedagógica das nossas escolas, tinha condições para resultar. Tendo as escolas e os professores a margem de autonomia que lhes é concedida, que momento mais atractivo do que este para a porem à prova? Era evidente que o planeamento curricular existente não iria ser cumprido, portanto, encontrar as alternativas teria de ser uma tarefa local.

O Ministério facultou, com o #EstudoEmCasa, material diverso que tinha de ser gerido pelos professores. As aulas televisionadas eram desligadas de um contexto, ademais pensadas para públicos diversos (as de *Expressão Artística* cobriam do 1.º ao 9.º ano!). Os “Modelos de Planificação Disciplinar”, que o site de Apoio às Escolas disponibilizou, ajudariam professores menos hábeis, mas acredito que tenha sido outra a decisão de professores mais experientes e adeptos da flexibilidade curricular.

Insisto neste ponto, porque creio que ele não foi suficientemente explorado. A flexibilidade curricular implica ter em atenção o aluno como entidade individual, sem esquecer a sua inserção no grupo social que é a turma. Ora, quando a unidade turma desaparece, emerge ainda mais a necessidade de um tratamento individual. Dir-se-á que nas condições adversas da pandemia essa tarefa é muito complicada, e é. Mas não é impossível.

Não dei, neste artigo, grande relevo aos ciclos do ensino básico, mas é o momento de referir que os principais prejudicados com a passagem do ensino presencial ao ensino a distância terão sido as crianças do 1.º ciclo. Manifestamente, para elas, a presença física do professor é fundamental. Isso não significa que não existam experiências sobre o assunto, como é o caso ocorrido na Finlândia numa escola primária rural (Hilli, 2020). O mesmo se passa com as crianças do pré-escolar. Também aí se encontram experiências recentes nesse domínio, a propósito da pandemia (Kim, 2020).

A experiência ganha por todos os intervenientes neste processo – com os seus aspectos positivos e negativos – deveria conduzi-los a uma reflexão profunda sobre o papel da escola nos dias de hoje, deixando de lado preconceitos e tendo apenas presente o interesse de quem está a aprender, hoje, para com essas aprendizagens viver no mundo de amanhã. Essa reflexão não deixará de pôr em relevo os benefícios de uma escola aberta às potencialidades da tecnologia, o que, aliado à atitude pedagógica de considerar o currículo não como uma realidade imutável, mas como uma construção tendo em vista uma pessoa, facilmente integrará os dois paradigmas – ensino presencial, ensino a distância – num único paradigma, ou seja, um ensino misto, próximo do conceito anglo-saxónico de “blended learning”.

Seria excelente que se aproveitasse a forçada experiência deste ano estranho para começar a construir uma escola diferente.

Referências

- Alves, L. A., Lima, R., & Pereira, F. (2019). *Telescola. Um espaço de referência educativa*. Porto: CITCEM - Centro de Investigações Transdisciplinares Cultura Espaço e Memória. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17792.pdf> ou <http://bit.ly/3hz1ZsA>.
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R. M. (2020). *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português*. Observatório de Políticas de Educação e Formação. Disponível em <http://www.op-edu.eu/>.
- Brites, R. et al (2011). *Estudo de avaliação e acompanhamento dos ensinós básico e secundário. Relatório final*. Lisboa: ISCET-IUL. Disponível em <https://bit.ly/2Mp9cjj>.
- Freitas, C. M. V. de (2019a). “Nihil sub sole nove”: Autonomia e flexibilidade curricular. *Elo: Trajectos de Autonomia: ideário e (re)construção*, 26, pp. 83-89.
- Freitas, C. M. V. de (2019b). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Coord.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 25-47). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28, 38-52.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145–158.
- Morgado, J. C., Viana, I. C., & Pacheco, J. A. (Coord.) (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mutch, C. (2012). Curriculum change and teacher resistance. *Curriculum Matters*, 8, 1-9.

- OECD (1977). *An evaluative review of Telescola with recommendations* (Report of Consultants and Portuguese Working Party). Paris: Author. Indisponível na Internet.
- OECD (2018). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal – an OECD review*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *OECD Country Note – Portugal. Study education during Covid-19. Were teachers and students ready?* Paris: OECD Publishing. Disponível em <http://bit.ly/3aXdZTs> ou <https://bit.ly/2X7osDH>.
- Smith, J. (2020). Community and Contestation: A Gramscian case study of teacher resistance. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 27-44.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 13(5). Disponível em <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>.
- UNESCO (2020). *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planeamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Autor. Disponível em <http://bit.ly/2KZhkGR>.
- Viner, R.M., Russell, S. J., Croker, H. *et al.* (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 398-404. Disponível em [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

HOW THE PORTUGUESE EDUCATIONAL SYSTEM RESPONDED TO COVID-19: THE FACTS, THE ANSWERS AND THE FUTURE

Cândido M. Varela de Freitas

FULL PROFESSOR – JUBILEE IN 2006 (UNIVERSITY OF MINHO)

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has led to the need for education systems around the world to take exceptional measures to ensure the continuity of their students' programs, given the closure of schools. This article will include the decisions of the Ministry of Education and its implications for schools, students, and the whole educational community, in order to the establishment of a concrete plan to end the school year. The Author explains what he thought at that time, which was published on blogs. Next, an analysis is made of what was done, from data available on the Internet (excluding what was published on social networks), always having as main vector what concerns the construction of the curriculum. In the way of evaluation, some conclusions are deduced, evaluating the role of the Ministry of Education. In conclusion, one foresees the need, even as a corollary of this forced experience, to find a new paradigm for education in Portugal that privileges a mixed process in which face-to-face teaching and distance learning articulate properly (blending learning).

Key-words: Covid-19; Curriculum autonomy; Educational paradigms.