

Coordenação
José Luís Gonçalves
Madalena Alarcão

Desafios da Educação **em tempos de (pós) pandemia**

O Contributo Ubuntu

Uma iniciativa

ACADEMIA DE LÍDERES
UBUNTU
LEADERS ACADEMY

Desafios da Educação

Em tempos de (pós)pandemia

O contributo Ubuntu

Coordenação
José Luís Gonçalves
Madalena Alarcão

Uma iniciativa
ACADEMIA DE LÍDERES
UBUNTU
LEADERS ACADEMY

Ficha Técnica

Título

Desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia: o contributo Ubuntu

Promotor

Instituto Padre António Vieira

Editores

José Luís Gonçalves e Madalena Alarcão

Contributos

Agripina Carriço Vieira, Ana Anica, Ana Barraca, Ana Forte, Ana Pina, Ana Ramos, Andreia Alves , Andreia Sampaio, Carla Campos, Clara Oliveira, Dayse Rodrigues, Dina Neves, Eduardo Teixeira , Elsa Montenegro Marques , Francisca Assis Teixeira, Gonçalo Fontes, Guida Roque, Hélder Ferraz, Helena Domingues, Inês Andrade, Inês Leão, Isabel Silva, Janina Morgantini, Joana Alexandre, Joana Brito, Joana Félix, Joana Lemos, Joana Lobo Fernandes, João Pedro Gaspar, Jorge Pereira, José Coelho, José Luís Gonçalves, José Manuel Seruya, José Ricardo Vidal, Júlio Pascoal, Júlio Santos , Kattia Hernandez, Lilliana Sevilha, Lina Santos, Luís Novais, Lurdes Cruz, Madalena Alarcão, Margarida Rodrigues, Maria Celeste Sousa, Maria Isabel Pereira, Maria José Chambel, Maria Leonor Paulino, Maria Rosário Pinheiro , Mariana Barbosa, Miguela Fernandes, Nazira Bano, Nuno Alves, Patrícia Anzini, Patrícia Magalhães, Patrícia Pontes, Paula Barros, Paula Castelo Branco, Raquel Dias, Regina Alves, Rita Paulo, Rodrigo Teixeira, Rosário Ochoa, Rui Marques, Sabrina Severo da Silva, Sofia Sateila, Sónia Costa, Susana Caires, Susana Fonseca, Tânia Martins, Tânia Neves, Teresa Marinho, Teresa Rocha, Vera Lomba

Coordenação da edição e Revisão Tânia Neves

Design Gráfico Miguel Rocha

Impressão Impress - Impressal Center Unipessoal, Lda.

ISBN 978-989-54873-3-2

Depósito Legal XXXXXXXXX

Índice

Índice de quadros, imagens e figuras	4
Nota de abertura	5
Introdução	17
I. Ética do Cuidado e Educação	27
1. Ética do Cuidado para o (pós)pandemia	29
2. Ética do Cuidado - Diálogo na Diversidade	71
3. Olhar(es) sobre a escola - nas margens da ética do cuidado	81
II. Resiliência e Educação	97
1. Desafios de Educação - Aprender com o Erro	103
2. Estudantes, escola e (pós)pandemia	113
3. Resiliência entre Docentes e Não Docentes	125
4. Para uma escola mais resiliente: da estratégia às práticas	131
5. Educação e Comunidades Resilientes	141
III. Empatia e Educação	159
1. Empatia e Educação: por uma revolução de Empatia	163
2. Empatia vs e-Empatia	169
3. Estudantes e Empatia	179
4. Educadores e Empatia	185
5. Para uma comunidade mais empática	197
IV. Construção de Pontes e a Educação	211
1. O Diálogo e a Participação: As Vacinas para os Conflitos	223
2. Justiça Restaurativa na Educação: criando relações de parceria	231
3. Educar para a interdependência	239

Índice de quadros, imagens e figuras

Quadro 1 – Alinhamento dos diferentes níveis lógicos de pensamento e comportamento nos paradigmas do Sucesso e da Ética do Cuidado	52
Quadro 2 – Eixos de atuação e impacto da escola	63
Quadro 3 – Estratégias para manter a relação <i>online</i> com os estudantes.....	63
Imagem 1 – Nuvem de palavras “Numa palavra diga onde deve estar, para si, o foco do Diálogo na Diversidade no contexto da Educação”	78
Imagem 2 – Nuvem de palavras a partir de reflexão de estudantes	174
Imagem 3 – Nuvem de palavras a partir de reflexão de docentes	174
Imagem 4 – Nuvem de palavras a partir de reflexão de técnicos.....	175
Imagem 5 – Nuvem de palavras a partir de reflexão de familiares	175
Imagem 6 – Nuvem de palavras a partir de reflexão de assistentes	176
Figura 1 – Caracterização da amostra	126
Figura 2 – Composição dos <i>clusters</i>	127
Figura 3 – Dados sobre ocorrências de conflitos e violências escolares da rede municipal de ensino de Santos (2013-2019)	

Nota de abertura

Rui Marques¹

Todos os tempos têm os seus desafios. A terceira década do século XXI começou com a tempestade Covid19 que, para além de novos problemas como a gestão global e local de uma pandemia, tornou mais evidente todas as dificuldades que já estavam presentes na nossa sociedade.

O sistema educativo foi desafiado ao longo destes meses, como provavelmente nunca o tinha sido nas últimas décadas. Muitos foram os impactos², desde a dimensão mais evidente da reorganização necessária para o seu funcionamento, no contexto das regras sanitárias de prevenção do contágio, até à imposição “relâmpago”, no início do confinamento, do Ensino a Distância (EaD), suportado na Internet, que se impôs de um dia para outro. Somou-se o efeito de uma nova lógica relacional, decorrente da existência em “turma-bolha”, de ausência da comunicação facial, limitada pela máscara como novo adereço sempre presente, ou de um distanciamento físico, que limita qualquer gesto de afeto.

A partir desta realidade, fomos chamados, na Escola, a lidar com a turbulência constante, com a incerteza sobre amanhã, pontuada por uma inevitável ansiedade, por vezes transformada em angústia e *stress* endémico. As desigualdades acentuaram-se, criando o risco de que aumentasse mais a desvantagem dos que já estavam mais atrás: o acesso diferenciado a recursos tecnológicos em casa, a qualidade/adequabilidade do espaço habitacional para o “Estudo em casa” e até o maior impacto das situações pré-existentes de risco e perigo, para algumas crianças e jovens, eram disso exemplo.

Na verdade, muitos destes efeitos decorreram da agudização do mundo “VICA”³. Nas últimas décadas a *Volatilidade* não parou de crescer. Fomo-la descrevendo

1 Presidente do Instituto Padre António Vieira.

2 Ver, por exemplo “Educação em tempos de pandemia – Problemas, respostas e desafios das escolas”, do Conselho Nacional de Educação, disponível em https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf ou “UNESCO Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closure – Key Results”, disponível em <http://uis.unesco.org/en/news/unesco-unicef-world-bank-survey-national-education-responses-covid-19-school-closures-key-0>

3 Acrónimo usado pela primeira vez em 1987 (em inglês, VUCA) por Warren Bennis e Burt Nanus, para descrever a Volatilidade, a Incerteza, a Complexidade e a Ambiguidade como características emergentes no final do século XX.

como realidade “líquida”⁴, em permanente transformação, e hoje referimo-nos mesmo a pós-modernidade “gasosa”, tal é a sua volatilidade. Isso impõe-nos um mundo sempre em mudança rápida, de contornos sempre a ser redesenhados. Esta dinâmica associa-se e é geradora de *Incerteza* que se tem vindo a acentuar, tornando-se virtualmente impossível prever, mesmo a curto-prazo, o que vai acontecer. Estas duas dimensões decorrem, em grande medida, da *Complexidade* dos sistemas que, fruto de um número indeterminável de interações entre um universo imenso de elementos, impossível de mapear, nos impõe não só a imprevisibilidade, como a não-linearidade ou as propriedades emergentes dos sistemas complexos. Finalmente, este acrónimo sinaliza a *Ambiguidade*, uma outra característica difícil de gerir, particularmente para sistemas de pensamento e decisão baseados numa abordagem dicotómica (“uma coisa ou outra”, “sim” ou “não”, “pão, pão; queijo, queijo”), pois coloca-nos perante uma realidade que é “uma coisa e outra”, ao mesmo tempo “sim” e “não”, com todas as consequências decorrentes de uma ausência de fronteiras claras e definidas, de realidades híbridas ou de gestão de paradoxos e contradições.

Os efeitos da conjugação destes impactos, quer os conjunturais, quer os estruturais, ainda não estarão plenamente compreendidos. Sentimos alguns, pressentimos outros, mas muitos ainda nos escapam. No entanto, é certo que a Educação precisará de reagir a todos eles, remediando uns e evitando outros, mas, acima de tudo, ambicionando fazer deste tempo de crise uma nova oportunidade para se repensar e promover uma melhor resposta, no cumprimento da sua missão de pleno e integral desenvolvimento humano dos seus estudantes e educadores. Saúda-se, nesse contexto, o trabalho desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação, com a apresentação de vários documentos que apontam reflexões e recomendações muito pertinentes⁵.

Para que este desafio tenha resposta positiva, teremos de contrariar uma atitude de hipercrítica da nossa realidade, que o “cansaço pandémico” possa reforçar. Tradicionalmente, temos um enviesamento que nos leva a ver mais facilmente

4 Conceito de Z. Bauman, com a sua obra “Modernidade Líquida” (1999).

5 Ver, por exemplo, o documento do Conselho Nacional de Educação “A Escola no Pós-Pandemia: Desafios e Estratégias”, que apresenta indicadores e reflexões 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.

Este documento serviu de base à Recomendação do CNE de 09/06/2021, com o mesmo título e disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_A_Escola_no_pos-pandemia.pdf

um pequeno erro, do que um grande feito. A um, sobrevalorizamos; enquanto a outro, desprezamos. Esta talvez seja das maiores transformações que temos de operar na nossa forma de ver a realidade. Por isso, olhar para o que ficou do tempo mais grave da pandemia deve, na nossa perspetiva, começar por registar os sucessos alcançados, para depois nos debruçarmos sobre os desafios que temos perante nós.

O período da pandemia veio, na nossa opinião, mostrar o melhor do sistema educativo. Tal como outros – o sistema de saúde, por exemplo – foi capaz de mobilizar as suas forças mais profundas e fazer coisas extraordinárias. De um dia para o outro, as Escolas foram capazes de se adaptar a um contexto totalmente novo. Os sucessivos períodos de confinamento implicaram, entre outros ganhos, um salto quântico na utilização de recursos digitais, no reforço ao apoio social aos estudantes vulneráveis que tinham sido mais impactados pela crise e na gestão de questões de saúde pública na escola. Desde as direções das escolas, passando pelo pessoal docente e não docente, multiplicaram-se os esforços para que fosse possível dar resposta a cada novo facto que a pandemia foi trazendo. E foi possível. Esses dias do heroísmo ficarão para a história.

Deste período exigente, com sofrimento e desgaste evidentes, sobra uma grande responsabilidade. O sistema educativo, envolvendo instituições e pessoas, pode ser mais do que os “tempos normais”, pré-2020, revelavam. Encerra em si forças significativas e capacidades inauditas. Se mobilizado, inspirado e libertado de alguns espartilhos burocrático-normativos, pode ser capaz de (ainda) maiores feitos.

Houve problemas? Claro que sim. Terão eles a última palavra? Não o podemos permitir. Os impactos negativos nas aprendizagens, os efeitos psicológicos do isolamento, o cansaço e o desgaste, ou o agravamento de algumas marcas de desigualdade são, entre outros, passivos que ficaram deste tempo. Porém, não são o fundamental. Atrevemo-nos a pensar que poderão ser vencidos, se logramos não perder o que nos fez estar a vencer – juntos – a maior crise da nossa geração.

As raízes deste movimento

A leitura que temos desenvolvido da ética social Ubuntu, com a Academia de Líderes Ubuntu, impele-nos a contribuir para a resposta positiva que temos de construir através de uma reflexão/ação para uma Educação em tempos de (pós) pandemia.

No método Ubuntu elegemos como eixos transversais e estruturantes a Ética do Cuidado, a Construção de Pontes e a Liderança Servidora. Assim interpretamos o referencial “relaciono-me, logo existo”, associado ao conceito “eu sou porque tu és; eu só sou pessoa através das outras pessoas”. Como pilares, em termos de desenvolvimento de competências e atitudes, escolhemos o Autoconhecimento, a Autoconfiança, a Resiliência, a Empatia e o Serviço.

Foi, pois, a partir destes eixos (Ética do Cuidado e Construção de Pontes) e de alguns dos pilares (Resiliência e Empatia) que nos propusemos estruturar um contributo Ubuntu para os desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia, aplicável não só à realidade portuguesa, como porventura a outras geografias. Num tempo em que se começava a ver mais luz ao fundo do túnel, mobilizámos dezenas de contributos para pensar o dia seguinte. Com um espírito construtivo e a humildade própria de quem conhece as suas limitações, mas que também não se desresponsabiliza por ajudar a encontrar soluções, fomos construindo este olhar sobre “Desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia: o contributo Ubuntu”, que ganha corpo nesta obra coletiva.

Com grande afinidade no que ao tema da inovação social diz respeito, desenvolvemos esta iniciativa no quadro de um projeto apoiado pelo “Parcerias para o Impacto”, do Portugal Inovação Social, que conta como investidor social com o Alto-comissariado para as Migrações, a quem muito agradecemos o apoio prestado. O desenvolvimento da missão desse projeto beneficia, por isso, deste trabalho pioneiro e robusto que muito nos orgulha.

Remetamo-nos, para já, ao roteiro desenhado pelo mote inspirador desta ação. Primeiro que tudo – e ocupando esse lugar no próprio título – temos a palavra *Desafios*. Por natureza, sempre que surgem são caracterizados pela sua dimensão aspiracional, não isenta de riscos, nem de incertezas. Através deles, enunciam-se desejos e canalizam-se vontades, mas não se ignoram os obstáculos, nem as

limitações. Mas para avançar, não há outra formulação mais estimulante. Seria muito mais pobre e potencialmente paralisante, focarmo-nos nos problemas e em dinâmicas de “muros de lamentações”. Sentirmo-nos desafiados a ir mais longe, a não temer dificuldades e a enfrentar os medos, é um bom começo.

Contextualizam-se, seguidamente, esses desafios no campo da *Educação*. Por natureza, um quase-infinito de questões e de temas surgem: o sistema, os atores, a organização escolar, os *currícula*, a formação de professores, os livros escolares, as relações, os condicionalismos ou os recursos, a que se somam o “porquê” e o “para quê” da Educação, traz-nos um mundo de possibilidades de discussão e de escolhas. E foi nessa largueza de horizontes que se foi construindo esta reflexão.

Definido o campo de reflexão/ação (Educação) e a atitude (Desafios) importava aterrar esse olhar num tempo. Este *tempo de (pós)pandemia* que nos é dado viver, oferece-nos o desconforto de quem está entre uma pandemia que ainda não acabou (e que nunca saberemos se nos voltará a surpreender) e quem quer construir um horizonte de esperança que já se antevê, mas ainda como esboço ténue. Estamos entre o “já”, o “ainda não”, o que queremos e o que tememos, o que é possível e o que é incerto. Porém, este é tempo. O nosso tempo. Não temos outro para agir, nem queremos deixar passar a oportunidade de darmos o nosso melhor.

Finalmente, uma outra palavra chave: *Contributo*. Neste caso, o contributo Ubuntu. Neste momento, somos (todos) chamados a dar o nosso melhor. Como comunidade e como indivíduos, precisamos de sintonizar o olhar, acionando razão e coração, para dar o nosso contributo para a reconstrução necessária. Em certa medida, é disso que se trata. Fizemo-lo de forma participativa, em que se entende este fenómeno como “fazer a minha parte”, mas também acolher e dialogar com todas as partes. Por isso, o que se desenvolveu neste período foi um portefólio de olhares e ideias, no qual a diversidade foi uma riqueza. Ainda que, aqui e além, se possa ter perdido em uniformidade e sincronia, o que se ganhou através deste movimento coletivo foi precioso. Além de tudo, esta dinâmica de “Contributo” abre-nos as portas para o essencial: precisamos de recuperar o ânimo, a energia e a esperança não só para regressar ao ponto em que estávamos antes da pandemia terminar, mas para avançar. Trata-se de, juntos, contribuirmos para chegar a um ponto melhor do que o que estávamos em 2019. Mas isso só acontecerá se nos mobilizarmos seriamente para isso.

A estrutura do nosso contributo

No momento seminal deste movimento, lançámos algumas pistas para a reflexão e partilha. Desde logo, a *Ética do Cuidado e a Educação*⁶. No Ubuntu, estruturamos este “cuidar”, em três eixos: cuidar de si, cuidar dos outros e da comunidade e cuidar do planeta. Assim, a importância do autocuidado nos educadores⁷, nos estudantes e em todos os membros da comunidade escolar é um dos temas centrais deste tempo. Acresce que este autocuidado não se pode dissociar do cuidar dos outros. Nesse domínio, os desafios de ver o processo educativo como um permanente “cuidar” dos estudantes, por parte dos educadores, num equilíbrio entre “ética do cuidado” e “ética da justiça”⁸ tem de ser complementado pelo “cuidar dos que cuidam”, numa responsabilidade dos estudantes, das famílias e da comunidade em cuidar dos educadores que integram a dinâmica escolar, reconhecendo o seu papel e o seu mérito, que deve ser valorizado e destacado.

Finalmente, numa perspetiva holística, sublinha-se a missão de cuidar do planeta que nos sustenta, baseada numa educação para a responsabilidade ambiental, a partir da Escola, consolidando um compromisso com as gerações futuras.

Como segunda dimensão abraçada por este movimento, surgiu um dos traços essenciais da Academia de Líderes Ubuntu: a *Construção de Pontes na Educação*. Este é um desafio de sempre, mas que se agudiza no presente. Precisamos de nos tornarmos mestres nessa arte, começando por aprender a compreender e a amar a diversidade e a educar para a interdependência⁹. A esta proposta, associa-se a necessidade de desenvolver conhecimentos, atitudes e competências de colaboração, cultura que será cada vez mais a chave do século XXI. Por outro lado, torna-se cada vez mais urgente aprender a viver num mundo mais de “e” do que de “ou”, com a capacidade de ligar áreas do conhecimento, teoria e prática, passado e futuro, ou educação formal e não-formal, bem como a conviver pacificamente com pertenças múltiplas, em vez de nos autolimitarmos a exclu-

6 Partindo de referências como <https://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/> ou https://www.researchgate.net/publication/228466143_Ethics_of_Care-a_dilemma_or_a_challenge_in_education

7 Usaremos o conceito “educador” para envolver todos os adultos que exercem funções na Escola, quer sejam docentes ou não-docentes, pois a todos incube parte do processo educativo.

8 A partir desta reflexão https://www.researchgate.net/publication/308874868_A_etica_do_cuidado_e_a_etica_da_justica_na_educacao

9 Depois de ciclos em que educamos para a dependência (quando o valor era a normalização, a obediência e a cultura mecanicista) e para a independência (que nos levou à exaltação sem limite do indivíduo, como se vivesse isolado), defende-se que o século XXI nos pede que eduquemos para a interdependência.

sivismos unidimensionais e redutores. A capacidade de ser construtor de pontes estende-se também à possibilidade de educarmos para o encontro de civilizações, rejeitando dinâmicas de choque violento e desenvolvendo o diálogo intercultural e inter-religioso. Finalmente, e dentro da escola, a necessidade de uma cultura de diálogo, de mediação positiva de conflitos e de afirmação de dinâmicas de justiça restaurativa constitui também parte essencial deste desafio.

Como terceira dimensão deste nosso movimento, tão exuberantemente evidenciada neste último ano, surge a necessidade de articulação da *Resiliência e da Educação*. Precisamos – todos – de aprender a lidar, cada vez melhor, com as adversidades. Isso vai desde as dificuldades de aprendizagem, promovendo uma resiliência acadêmica que conduza ao sucesso escolar e ao pleno desenvolvimento humano, até às dificuldades decorrentes de desigualdades socioeconômicas, desenvolvendo mecanismos de equidade e de igualdade de oportunidades. Torna-se necessário que esta “educação para a resiliência” valorize essencialmente uma resiliência transformacional, que ajude cada estudante, bem como cada educador, a ultrapassar as adversidades, com uma adaptação positiva que lhes permita não ser destruídos pelos obstáculos, mas, ao invés, que cada dificuldade constitua uma oportunidade de crescer e se desenvolver. Dessa forma, a educação poderá, através destes atores, contribuir para comunidades mais resilientes, capazes de enfrentar mais confortavelmente a era do risco.

Parece ser essencial desenvolver, através da educação, uma resiliência ancorada em valores, na qual a consciência e a vontade dos indivíduos são sempre territórios de necessidade de desenvolvimento pessoal, num quadro de referência de uma educação plural, inclusiva e não-dogmática.

Neste duplo processo de educação para a resiliência e de resiliência na Educação, ocupa também lugar central a necessidade de reaprendermos a lidar com o erro, evitando uma cultura de espiral negativa, na qual o erro é estigmatizado e fator de bloqueio, desenvolvendo, ao invés, uma possibilidade de não desperdiçar o erro como oportunidade de crescimento e de o tornar parte de um ciclo virtuoso de aprendizagem.

Finalmente, o desafio da resiliência coloca-se igualmente a nível organizacional, com a Escola. Como torná-la mais resiliente? Que dinâmicas na cultura relacional, nos modelos de organização e nos incentivos poderiam ajudar a reforçar a resiliência institucional?

A quarta dimensão que escolhemos abordar, nos desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia, foi a *Empatia*. Protagonistas e herdeiros do significado Ubuntu (“Eu sou porque tu és, eu só posso ser pessoa através das outras pessoas”) é incontornável colocar neste roteiro o desafio da educação a partir da/e para a Empatia. A pandemia relembrou-nos que estamos todos ligados, para o bem e para o mal. Como consequência, coloca-se o desafio, a nível cognitivo e a nível emocional, que saibamos, cada vez mais, educar para “pensar/sentir com”. Isso exige que, desde logo, possamos educar para o autoconhecimento, como primeira condição para ser empático: aprender a ouvir(-se) e observar(-se) ao aprender a comunicar(-se) constitui requisito chave para o futuro próximo. Só partindo daí, poderemos construir relações significativas, de compreensão mútua. Para concretizar esse desiderato, o aprender a conhecer e a apreciar o “outro”, simultaneamente igual e diferente, beneficiará do aumento das interações relacionais, através de todas as estratégias disponíveis para tal, desde os programas de mobilidade às experiências de compromisso empático compassivo com os mais vulneráveis. De igual forma, estar consciente e saber lidar com os desafios emergentes das redes sociais, com as inerentes ameaças e oportunidades, especificamente no que toca às dinâmicas de radicalização, discurso de ódio, *cyberbullying* ou discriminação, constitui matéria fundamental para a educação de hoje.

Estas quatro dimensões enunciadas mobilizaram, através de grupos de trabalho, uma miríade de iniciativas, reuniões, reflexões, levantamentos de recursos, entre outras dinâmicas. Importa agradecer essa generosidade incrível de tantas pessoas que integraram estes grupos e, entre elas, os membros do Conselho Científico da Academia de Líderes Ubuntu, liderados por José Luís Gonçalves e Madalena Alarcão, com os contributos inestimáveis de Joana Lobo Fernandes, João Pedro Gaspar, Susana Caires, Susana Fonseca, Elsa Montenegro, José Manuel Seruya, Joana Alexandre, Júlio Santos, Mariana Reis Barbosa, Ana Forte e Patrícia Anzini. Agradecemos também o esforço e da dedicação dos restantes coautores dos textos que integram este livro. A todos, a nossa imensa gratidão. É igualmente devido um elogio grato à equipa do secretariado executivo do IPAV que acompanhou estes grupos de trabalho, nomeadamente a Francisca Assis Teixeira, a Tânia Neves, a Ana Ramos, a Sara Silva e a Vera Lomba.

Finalmente, quero também destacar o extraordinário acolhimento que a comunidade académica de Coimbra deu a este projeto. O consórcio constituído pela Universidade de Coimbra, pelo Instituto Politécnico de Coimbra, pela Escola

Superior de Enfermagem, pelo Instituto Universitário Justiça e Paz e pela Cáritas Coimbra, que deu e dá vida à comunidade Ubuntu Coimbra, acolhe-nos generosamente no lançamento desta obra, num programa que, em si mesmo, do princípio ao fim, representa o espírito Ubuntu.

O que se segue? Um roteiro para o futuro em nove questões

Toda esta reflexão pretende estar voltada para o futuro. Só ele mobiliza e por ele – na sua melhor versão desejada - vale a pena dar o nosso melhor. Nessa linha, queremos deixar uma agenda de temas que podem assumir-se como pontos de partida para as etapas seguintes. Fazemo-lo partindo de nove perguntas.

1. Como reconhecer e projetar a gratidão a todos os atores do sistema educativo pelo esforço feito, tantas vezes heroico, para manter tudo a funcionar durante a pandemia, em permanente incerteza e necessidade de reinvenção?

Uma das maiores lacunas que pode impactar a vida em comunidade é o défice de gratidão. Pode até soar estranho, mas quem não reconhece o bem de que é beneficiário, e não sabe agradecer por isso, corre múltiplos riscos, que vão do ser injusto, até perder uma excelente oportunidade de construir futuro. Todos os atores que constituem o sistema educativo – com as inevitáveis exceções que não fazem a regra – foram chamados a dar muito mais e muito melhor. É preciso reconhecer isso, explicitamente, sem hesitações e, a partir daí, mobilizar mais para o compromisso renovado perante as próximas batalhas.

2. Como transferir para a rotina dos “tempos normais” a energia, o sentido de missão e a entrega que se registaram nos tempos de emergência?

Um dos maiores desafios que temos pela frente é não perder o sentido de missão e de compromisso que foi tão evidente, em tantos, neste período. Passar do heroísmo da emergência para o heroísmo do quotidiano, é seguramente difícil, mas deve ser tentado. Apelar a que nos mantenhamos mobilizados, com um forte sentido de serviço à nossa comunidade educativa e incentivar a gestos concretos que tornem o reconhecimento evidente seria importante.

3. Como aumentar os níveis de capacidade de adaptação e flexibilidade das comunidades educativas, reforçando a resiliência do sistema educativo, para fazer face à era da complexidade e a potenciais crises futuras?

Uma das razões que explica o sucesso na gestão da pandemia foi o aumento da autonomia, da flexibilidade e da margem para adaptação que, em muitas circunstâncias, se verificou. Percebemos que, para a gestão da complexidade, só essa poderia ser a resposta adequada. Precisamos de a reforçar, para lá da gestão da crise. Precisamos de confiar mais na Escola e na comunidade educativa, para que, mediante orientações gerais, claras e compreendidas, se possa depois gerir cada especificidade com a agilidade necessária. Serão muito bem-vindas as mudanças legislativas e regulamentares que o permitam, bem como o reforço da capacitação dos líderes escolares para o concretizarem.

4. Como construir uma cultura de maior confiança dentro da Escola, entre Escola e comunidade e entre a tutela e a Escola, geradora de capital social, de autonomia responsável e de “unidade na diversidade”?

Neste tempo da pandemia, compreendemos que precisamos de aprender a confiar mais uns nos outros e nas instituições. E que temos, por regra, boas razões para isso. Verificámos que quando existiu um elevado capital social, que refletia esses vínculos de confiança, isso representou uma enorme vantagem competitiva. Urge que, no futuro próximo, não percamos qualquer oportunidade para reforçar uma cultura de confiança mútua, que nos permita ser mais eficazes a resolver os inúmeros desafios que o sistema educativo enfrentará.

5. Como recuperar aprendizagens perdidas, de forma criativa e consistente, de forma a que não fique um passivo pesado destes meses de turbulência social?

Nos passivos acumulados, ao longo destes meses, todos reconhecemos os défices de aprendizagem, decorrentes das circunstâncias vividas. Este talvez seja um dos desafios mais explicitados e, por isso, a que estamos mais atentos. Importa ser consequente, nos próximos anos letivos, na resposta que já se iniciou e que não poderá diluir-se. Com criatividade e empenho, precisaremos de recuperar o tempo perdido, mobilizando desde logo a energia e o conhecimento dos docentes, mas também contando com o contributo das famílias.

6. Como não regredir nos avanços alcançados na transição digital, num quadro de complementaridade ao ensino/aprendizagem presencial, incentivando e apoiando os professores a continuarem a usar este recurso?

Uma das aquisições mais extraordinárias que se logrou neste tempo de crise foi o recurso aos meios digitais para o processo de ensino-aprendizagem. O que tinha sempre parecido impossível, concretizou-se muito satisfatoriamente, mesmo considerando as dificuldades que se verificaram. Também sabemos que esta experiência demonstrou que o ensino presencial é insubstituível e que deve ser retomado. A aposta que deveremos ter sabedoria e energia para concretizar passa por podermos não perder o melhor dos dois mundos, somando sempre ao presencial as vantagens dos recursos digitais. Por isso, é necessário continuar a investir, quer ao nível da acessibilidade universal (em equipamentos e conectividade), mas sobretudo na diferenciação pedagógica que o digital exige, face ao presencial.

7. Como institucionalizar os avanços registados de uma cultura renovada de cuidado mútuo, que não deixe ninguém para trás e que seja verdadeiramente inclusiva?

Uma das dimensões mais bonitas da resposta à pandemia, verificou-se no cuidado que cada comunidade educativa colocou para não deixar ninguém para trás. As escolas desdobraram-se a procurar soluções, para além das que o sistema oferecia, para responder às necessidades identificadas. Precisamos de continuar nesse registo, de cuidado mútuo e de inclusão a todo o tempo, incluindo-as explicitamente nos nossos projetos educativos.

8. Como consolidar uma cultura colaborativa, de ação integrada entre a Escola e a comunidade, baseada numa liderança servidora e na consciência que sozinhos podemos muito pouco?

Já percebemos que contra a complexidade, a turbulência e a mudança constante só a colaboração nos salva. É fundamental conseguirmos reforçar a cultura colaborativa e de gestão integrada nas nossas Escolas, incentivando ao reforço dos laços de cooperação com toda a comunidade educativa, concretizando redes colaborativas baseadas num modelo de liderança servidora. De novo, o reforço da capacitação dos líderes pedagógicos, a par com um regime de incentivos adequados, que favoreça claramente as abordagens colaborativas parece ser desejável.

9. Como integrar no projeto educativo de cada comunidade o reforço do desenvolvimento de atitudes e competências, a par com a aquisição de conhecimentos, dos seus estudantes para estarem preparados para lidar, com sucesso, com a era do risco?

Provavelmente esta não terá sido a última crise com que esta geração terá de lidar. Há que começar a preparar todos e cada um, para o próximo desafio, que não sabemos quando surgirá, nem qual será o fulcro. Mas que será só uma questão de tempo. Reforçar o currículo de educação para a era do risco, como já se iniciou com a área da educação para a cidadania, será seguramente uma boa opção, mas que deve ser alargada à cultura organizacional e à preparação de cenários de contingência que possam considerar essas possibilidades.

As páginas que se seguem refletem esta determinação de fazer parte da solução. De olhar cada obstáculo como um desafio e saber que, juntos, o venceremos mais facilmente. De certa forma, dizemos “presente”, neste momento de reencontro e perscrutamos novos caminhos.

A cultura Ubuntu, que se vai espalhando por tantas escolas que têm desenvolvido as Academias, pode ajudar nesta monumental tarefa que nos espera. Até porque, como diria Mandela, “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo” e “sempre parece impossível até que seja feito”.



Introdução

Introdução

José Luís Gonçalves¹⁰ e Madalena Alarcão¹¹

A Academia de Líderes Ubuntu (ALU) é a nossa casa comum: recebe-nos com carinho, com alegria, com respeito, com admiração e com atenção a tudo o que fazemos, sentimos e pensamos, com um enorme desejo de partilhar sucessos e novos caminhos, mas sempre disponível para ajudar a (re)construir percursos, pessoais e coletivos, olhando para o que de melhor cada um tem e desafiando-o a superar-se.

Toda a ALU é Ubuntu, na interdependência relacional que o conceito assume na cultura africana – *eu sou porque tu és*. Tendo como visão uma sociedade arco-íris, a ALU assume como missão permitir que todos, e cada um, cresçam e contribuam para um mundo global melhor.

O *compromisso* é um dos seus valores fundamentais: o compromisso de cada um consigo próprio e de cada um com cada outro, o que supõe empatia e auto-conhecimento. O trabalho de cada um destes pilares é feito no respeito por um crescimento e autonomia partilhados, isto é, no quadro de uma cultura da interdependência e do cuidado, de si, do outro e do planeta, sempre em direção ao infinito. Por isso, na ALU, o olhar está posto no futuro e a proatividade supera a reação. Não pode ignorar-se o passado nem descurar-se o presente: mas é o futuro que a ALU quer ajudar a construir, é esse o seu compromisso; o da construção de um futuro justo para todos, inclusivo, criativo, que permita que todos se sintam pessoas felizes, com direitos e com o dever supremo de ajudar a construir a felicidade e o bem-estar de todos.

A *liderança servidora* e a *construção de pontes* são correlatos do *cuidado*. Para liderar é necessário ter propósito e conhecer-se nas suas forças e nas suas fragilidades, certo de que os obstáculos e as falhas são superáveis e fazem parte da vida. Na ALU adota-se a tradição japonesa do *Wabi Sabi* e do *Kintsugi*. Partindo da

10 Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Conselho Científico da Academia de Líderes Ubuntu.

11 Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Conselho Científico da Academia de Líderes Ubuntu.

ideia de que as coisas imperfeitas, partidas ou incompletas existem na natureza e não são dispensáveis (*Wabi Sabi*), o *Kintsugi* (*Kin*= dourado + *Tsugi*=junção) assume-se como a técnica de reparar o que está partido ou estragado com uma resina misturada com pó de ouro ou de prata. Também na ALU todos são desafiados a olhar e a revisitar as marcas da vida, valorizando o que é importante, fortalecendo-se nas suas competências, mas aceitando o erro, a fragilidade e a sua capacidade de transformação na relação com o outro.

O mundo atual precisa urgentemente que cuidemos dele se quisermos garantir a nossa própria vida com qualidade e bem-estar. Neste momento, somos desafiados, mais do que nunca, a pensar o futuro a médio e a longo prazo se queremos garantir qualidade de vida. Este é um desafio de *liderança servidora* para o qual a ALU nos convoca.

A atual pandemia de Covid-19, as suas diversas vagas, a dificuldade em dominá-la, as consequências que já tem nas nossas vidas pessoais e coletivas, desde logo na área da saúde e da educação, mas também o seu impacto nos setores, económico, social, político e cultural, obrigam-nos a refletir e a pensar que mundo queremos ajudar a construir porque, efetivamente, *muita coisa deve mudar* e não devemos apenas desejar voltar à “normalidade” pré-Covid.

O Rui Marques, esse tão grande líder servidor, desafiou-nos a pensar o futuro da escola no (pós)pandemia e, no primeiro dia de dezembro de 2020, o Conselho Científico da ALU reuniu, virtualmente, com Luis Aranguren Gonzalo e David Martín Diaz, para se inspirar e melhor poder desenhar os objetivos de um movimento que se pretende grande, eficiente e eficaz, de liderança servidora e de construção de pontes para enfrentar (os) desafios que a escola continua a ter mesmo depois de controlada a pandemia. O Movimento “Desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia: o contributo Ubuntu” abriu-se à comunidade Ubuntu no dia 16 de janeiro de 2021 e, a partir daí, muitos têm sido os encontros, as trocas de ideias, as interrogações, as reflexões, as descobertas e as inspirações, num caminho que não quisemos guardar só para nós e que hoje trazemos à luz do dia, a partir deste livro coletivo.

Entre os diversos professores e outros educadores/formadores, alunos, profissionais da área psicossocial que integram este movimento, foi sentida a necessidade de ouvir quem está na escola, quem nela trabalha (professores, funcionários,

direções) e quem nela estuda, mas também quem com ela articula (pais e encarregados de educação e elementos da comunidade envolvente, artistas, voluntários, ...). E, naturalmente, quem estuda e tem escrito sobre as temáticas que se cruzam neste pensar sobre Ética do Cuidado e Construção de Pontes, bem como Resiliência e Empatia, na sua relação com a Educação. São, pois, muito diversos os vários contributos que este livro encerra, mas todos eles relevantes porque fonte de conhecimento e reflexão por parte dos seus autores e, assim o esperamos, fonte de inspiração para quem possa lê-los.

A escola, esse ponto de encontro, de formação e de trabalho, de crescimento e de aprendizagem para tantas gerações tem que repensar-se: de há muito que se exige um ensino mais centrado no estudante, mais promotor do desenvolvimento das suas competências, mais equilibrado na complementaridade de saberes entre professores e alunos, mais construtor de pontes entre os diversos elementos da comunidade educativa, entre os diversos registos educativos (formal e não formal) e mais virado para o mundo global, isto é, mais internacionalizado. E, contudo, as transformações são muito tímidas, o ensino continua muito centrado no professor, os *curricula* são muito extensos e muito pouco flexíveis, alunos e professores parecem estar, muitas vezes, de costas voltadas e a escola é, para muitos, um espaço de desprazer e de obrigação. Quando devia ser exatamente o oposto: um espaço de alegria, de aprendizagem mútua, de construção de futuros.

Com “A Ética do Cuidado e Educação” do capítulo I inauguramos o percurso reflexivo deste livro em que se expressa o desejo de implementação de um novo paradigma de relação na vida pessoal e social, bem como nas escolas. Manifestando-se as/os autores contra o regresso à “normalidade” da competição e das violências múltiplas em que estávamos imersos no período pré-pandémico - situação em que todos saem perder -, preconizam, na esteira de autores de referência, uma revolução copernicana que nos faça transitar para estilos de vida coletivos em que todos podem ganhar. Traçando um paralelo entre os diferentes níveis lógicos de pensamento e comportamento nos paradigmas do *Sucesso* e da *Ética do Cuidado*, será este último a proporcionar “um novo salto civilizacional” baseado na interdependência de todos os seres. Vale a pena ler as explicações e encantar-se com esta nova visão da vida a partir do “cuidado essencial”, na expressão de L. Boff. E como se pode propor a mudança para um novo paradigma? Não transformando esta *crise* numa *avaria* para retomar o caminho interrompido, mas em oportunidade de mudança paradigmática, sobretudo na educação. O

conjunto de propostas que são avançadas para escola aos vários níveis sistêmicos - micro, meso e macro - a partir deste paradigma atravessam as preocupações com a diversidade humana, os estilos de liderança escolar, os processos de ensino dos docentes e o sucesso das aprendizagens dos alunos, entre outros. Vale a pena modelar uma *Escola-Cuidado* para o período (pós)pandemia onde “cada um encontra um espaço de respeito, dignidade e valorização, de partilha e de entreaajuda, para dialogar, questionar e ser”, nas palavras das/os autores.

Não obstante toda carga negativa que as rodeia, as pandemias constituem oportunidades para os sistemas educativos se fortalecerem quando minimizam riscos e desempenham um papel protetor e promotor da “segurança, da resiliência e da coesão social...”¹². No atual contexto, a resiliência escolar tem vindo a desempenhar um papel decisivo para as crianças, famílias e comunidades, na medida em que resulta de processos multifacetados de superação de obstáculos nos quais atores e estruturas se envolveram para obter resultados melhores do que o esperado frente ou após as adversidades¹³. Imbuídos desse propósito, os redatores do capítulo II - Educação e Resiliência - quiseram refletir sobre as múltiplas facetas de resiliência manifestadas pelos diversos atores internos e externos das escolas neste período pandémico. A partir da escuta dos seus testemunhos, dando voz às suas experiências escolares e sociocomunitárias ou procurando de forma intencional conhecer as suas opiniões através de aplicação de questionários, conseguiram apreender a pluralidade das estratégias que permitiram enfrentar as circunstâncias inusitadamente adversas que viveram, assim como relevar toda a capacidade de recuperação e de crescimento que registaram.

A empatia, esta capacidade de nos “colocarmos no lugar do outro” e de, sem nos confundirmos com ele, podermos sentir e compreender o que ele sente e pensa é um pilar essencial do método Ubuntu. Se a empatia é muito importante em todas as relações humanas, na educação ela é fundamental. Sobretudo se pensarmos num ensino centrado no aluno e numa escola que se preocupa não só com cada aluno, mas também com o pleno desenvolvimento das suas capacidades; numa escola verdadeiramente inclusiva, que aceite e integre a diversidade, e que promova a transformação e o crescimento dos alunos a partir das suas próprias experiências, dos seus conhecimentos, dos seus valores, eventualmente das suas

12 Cf. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do ODS 4, n.º 26

13 Cf. van Breda, Adrian D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work*, 54(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.15270/54-1-611>

idiosincrasias, e, sobretudo, da sua visão do mundo. No capítulo III, Empatia e Educação, somos convidados a pensar nas implicações que o distanciamento físico, o uso de máscara e o recurso massivo ao digital (seja nas redes sociais, seja no ensino *online*) têm no desenvolvimento da nossa capacidade empática. *Educar para a empatia e pela empatia* é uma preocupação e uma maneira de ser/estar Ubuntu. Talvez por isso as formações Ubuntu tenham um sucesso e uma magia tão grande, levando a que cada um se sinta não só acolhido, mas viva tais formações, e delas saia, com muita energia e muito desejo de estar de forma diferente na sua vida e na dos outros. Como se refere neste capítulo, a empatia é a “cola” que nos liga a todos, docentes, alunos, funcionários, direção das escolas, pais e encarregados de educação, comunidade. Seja no contexto de sala de aula seja no quadro de projetos de escola, são vários os exemplos de como as escolas podem promover a empatia, nomeadamente enfrentando e prevenindo fenómenos de violência como o *bullying* ou desenvolvendo projetos de serviço à comunidade, sempre apoiados em outros dois pilares importantes para o método Ubuntu, o autoconhecimento e a autoconfiança, num processo recursivo de conexão, reflexão e transformação. Uma prática colaborativa, uma atenção genuína ao outro e uma escuta ativa são ingredientes apresentados como essenciais numa escola empática. O capítulo III finaliza como uma partilha muito inspiradora sobre projetos promotores de empatia na comunidade, refletindo sobre os desafios que a pandemia criou e sobre o cuidado que é necessário ter para que não se amplifiquem desigualdades nem se criem novas solidões.

Apesar de vivermos num mundo globalizado, onde muitas fronteiras se esbateram, temos vindo, nas últimas décadas, a exaltar a individualidade e a competição, o sucesso e o triunfo pessoal, a busca de um prazer pessoal, esquecidos de que, na realidade, o ser humano é, necessariamente, interdependente. Sabemos cada vez menos como garantir autonomia e individualidade num contexto de cooperação e de liderança servidora. E, contudo, quando fazemos uma formação Ubuntu isso parece fácil! Qualquer que seja o contexto em que nos inserimos – família, escola, trabalho, comunidade, mundo – há muitos *Eus* em presença, com as suas aspirações, as suas convicções, as suas experiências, as suas necessidades, as suas idiosincrasias. É, pois, necessário estabelecer muitas pontes, muitos diálogos, é necessário termos muito respeito e confiança uns nos outros para construirmos relações *win-win*. A metodologia Ubuntu alerta-nos para o delicado, mas entusiasmante trabalho do *pontífice*, daquele que não só constrói como cuida das pontes: é fundamental conhecer bem as *margens* e o(s) *propósi-*

to(s) de quem vai ser unido, bem como a “física” das *dinâmicas relacionais*, para poder construir boas pontes. O capítulo IV lança-nos nessa reflexão de como pode a educação contribuir para a justiça social e para o desenvolvimento sustentável num mundo global e necessariamente interligado. A inter e a multidisciplinaridade, tão constantemente afirmadas mas tão pouco praticadas nas nossas escolas, são basilares para a construção de um conhecimento que seja útil neste mundo VICA (vidé supra Nota de Abertura) em que vivemos e para a flexibilização de pensamento que o pontífice deve ter. De novo se afirma a importância de a escola ser um espaço de construção de (auto)conhecimento, de cooperação e de (auto)confiança, elementos importantes para que o futuro pontífice possa melhor compreender as margens e projetar/cuidar das pontes. Na escola, a gestão de conflitos assume-se não só como inevitável mas também como um espaço de inegável aprendizagem do respeito pelo outro e por si próprio, de justiça, de resolução de conflitos, de perdão e de construção de pontes. No(s) percurso(s) que o Movimento Ubuntu “Desafios na Educação em tempos de (pós)pandemia” vem fazendo, o capítulo IV termina voltando às origens e partilhando duas ferramentas específicas da metodologia Ubuntu – a Biblioteca Humana e os Os Dardianos – inspiração para quem, como nós, reconhece que a inovação pedagógica é muito mais do que inovação tecnológica.

Os textos que se apresentam ao leitor traduzem, como já referimos, dinâmicas muito variadas, num isomorfismo com o *multiversus* complexo em que vivemos. Muitas das perguntas que foram feitas tiveram não só o propósito de conhecer as respostas dadas por quem foi auscultado, enriquecendo o saber de quem perguntou, mas também o de alargar a outros as inquietações e a vontade de mudança dos Ubuntu que integram este Movimento. Tal como o (bom) pontífice, também todos nós temos o dever de polinizar as margens das pontes que construímos, isto é, de estimular a sua utilização bilateral, de trocar saberes, de transformar, transformando-nos.

Uma última palavra, independentemente da ordem que o leitor faça desta obra coletiva. Muitas das interrogações, muitas das experiências, das propostas e das reflexões são assumidas ao nível do microsistema, neste caso da escola. E não podem deixar de sê-lo: o que se passa na interação professor-aluno(s) e alunos-alunos (nas dimensões da relação e do conhecimento) é muito importante e a escola que queremos desenhar para a (pós)pandemia não pode deixar de ter esse foco. Mas toda a inovação pedagógica só será possível com um forte compro-

misso das direções das escolas e da tutela. Práticas colaborativas na sala de aula não são compagináveis com estruturas organizacionais verticalizadas. Salas de aula transformadas em território de perguntas abertas ao mundo exigem *curricula* muito mais flexíveis e muito menos espartilhados em saberes disciplinares que se multiplicam em vez de se articularem. A formação de alunos reflexivos, capazes de cuidarem de si mesmos, dos outros e do mundo, resilientes, empáticos e construtores de pontes é uma obra coletiva que não dispensa a participação de nenhum nível do ecossistema em que a escola se insere. E, para tudo isto, os professores precisam de novas formações e de muito mais apoio ao longo da sua vida de docentes.

Educar a partir da perspectiva Ubuntu é, pois, propor uma visão de mundo. Visões são narrativas sobre o futuro, nas quais o desejo e a vontade de transformar se congregam num só propósito, como é o caso desta obra coletiva. Como uma espécie de lente, esta visão Ubuntu orienta mental e emocionalmente as ações do presente rumo ao futuro. Para que o futuro aconteça, há que resgatar a dimensão utópica da educação, despertar o potencial criativo pessoal e coletivo baseado em relações ressonantes¹⁴, significativas e transformadoras. A educação escolar, na maior parte das vezes, é unidimensional e excessivamente focada na aquisição de conhecimentos e na mobilização de competências individuais em vez de centrada na construção da pessoa inteira na sua relação de cuidado com os outros e o mundo.

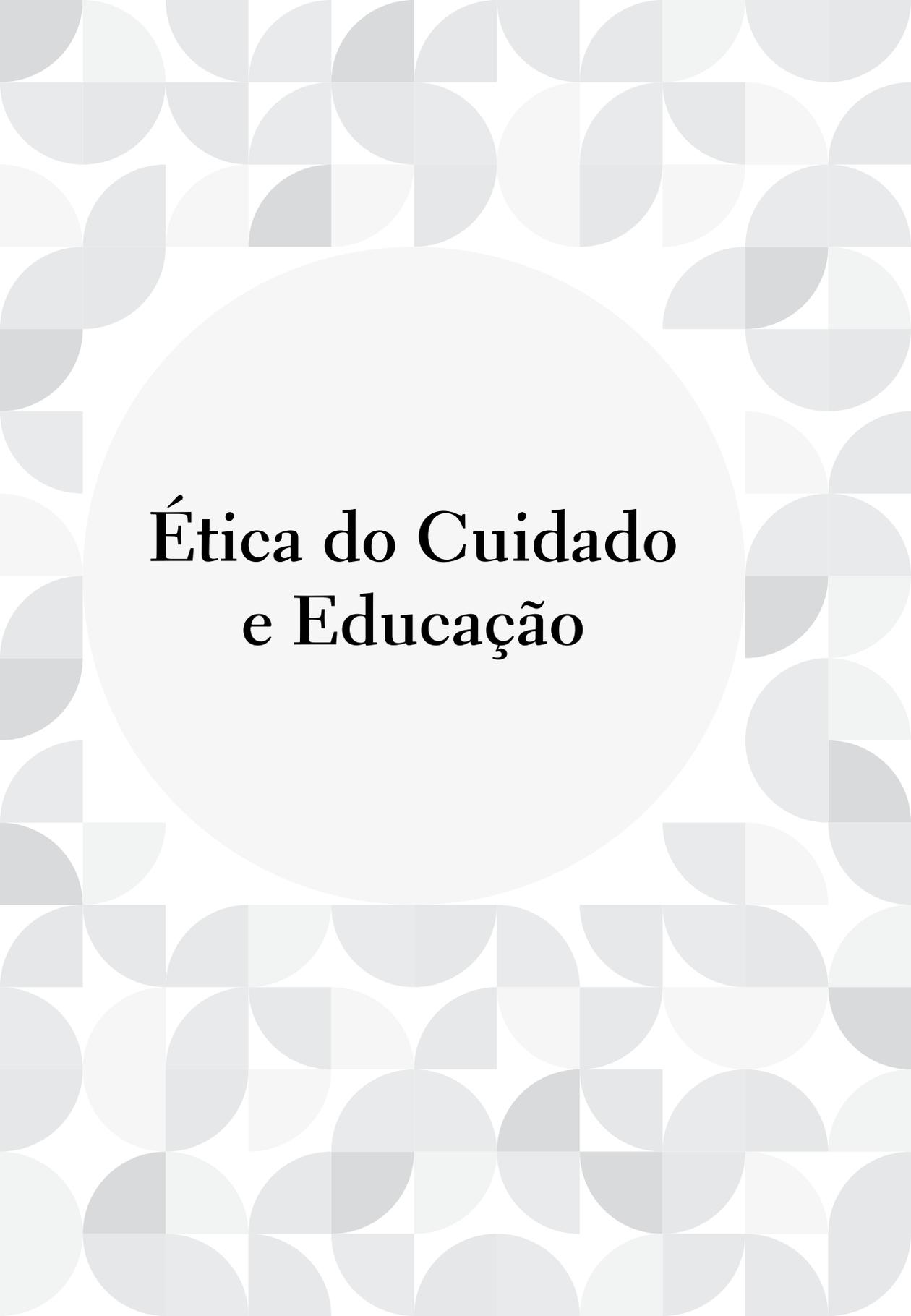
Se há lições a retirar desta pandemia para a área da educação é que existem muitas outras formas de saber que não se esgotam nos *curricula* escolares; que o conhecimento cognitivo, embora imprescindível, é limitado e que a empatia humana tem um papel social determinante na construção da vida coletiva; e que, afinal, o verdadeiro significado da humanidade se entende a partir da chave de leitura das “relações”.

E, como podemos projetar uma “pedagogia” do presente-futuro que supere uma educação *mecanicista* instituída substituindo-a por uma de cunho *holístico*? Uma educação transformadora deve privilegiar abordagens participativas, experienciais e relacionais com os educandos que os habilite a atribuírem significado ao que é vivido. Numa educação de cunho holístico, urge optar por uma aborda-

14 Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmerknistert*. Weinheim: Beltz. Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp

gem pedagógica que faça da descoberta do “sentido” da vida pessoal e coletiva a mola impulsionadora da aprendizagem. A vocação pedagógica da/o docente deve ajudar o aluno a captar o *sentido* (do todo), para além do *significado* (parcial), ampliando o horizonte vital deste. Algo tem sentido quando tem um propósito e adquire importância, tecendo círculos de significação, unificando os significados parciais e/ou as situações desgarradas da vida num todo orientado para um fim, integrando nele até o sem-sentido.

Considerando os imensos desafios do mundo atual, nenhuma forma de educação se pode eximir da tarefa de assumir uma co-responsabilidade por uma “vida digna” para as gerações futuras. Neste pressuposto, toda a disciplina científica deve deparar-se com a necessidade de educar para formas de vida sustentáveis e socialmente justas. Por isso, apropriar-se de conhecimentos, implementar novos métodos ou aprender a formar a própria opinião – tudo isso está sujeito a uma exigência ética comum: temos de ser capazes de habitar uma casa comum!



Ética do Cuidado e Educação

Ética do Cuidado e Educação

1. Ética do Cuidado para o (pós)pandemia

Madalena Alarcão¹⁵, Joana Lobo Fernandes¹⁶, João Pedro Gaspar¹⁷ e Francisca Assis Teixeira¹⁸

Portugal, 13 de maio de 2021: estamos a consumir recursos que só devíamos usar no início de 2022, antecipando em 13 dias o comportamento que tivemos em 2020 e aumentando assustadoramente a nossa dívida ambiental (Zero, 2021).

Portugal prevê que, entre 2018 e 2100, a subida da temperatura média global seja de 7 graus Celsius, ocasionando, relativamente a 1986-2005, um decréscimo de precipitação de 15% no outono/inverno de 2100 e de 25% na primavera/verão do mesmo ano (Zero, 2021).

No mundo, é hoje deitado ao mar mais lixo do que toneladas de peixe retirado (Zero, 2021). Entre 1970 e 2016, isto é, em 46 anos, mais de dois terços da fauna vertebrada desapareceu (McCarthy, 2020).

No mundo, em 31 de maio de 2021, morreram mais de 3,54 milhões de pessoas por Covid-19 e foram infetados mais de 170 milhões. Portugal, apesar de dois confinamentos, 15 estados de emergência e de um desconfinamento progressivo a partir de maio de 2021, conta mais de 17 mil mortos e 849 mil infetados (Wikipédia, 2021).

O medo da autocompaixão e de compaixão em relação aos outros, assim como o medo de receber compaixão dos outros, isto é, o receio e a resistência a sentir o seu próprio sofrimento e o dos outros, bem como de receber apoio e compaixão por parte dos outros, está associado a maiores níveis de depressão, ansiedade e stresse, a menor sensação de segurança e ligação aos outros,

¹⁵ Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

¹⁶ Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Centro de Recursos Naturais, Ambiente e Sociedade, Pólo de Coimbra.

¹⁷ Plataforma PAJE - Apoio a Jovens (Ex)acolhidos, Centro de Estudos Interdisciplinares Univ. Coimbra - CEIS20

¹⁸ Instituto Padre António Vieira. Coordenação executiva da Academia de Líderes Ubuntu.

de acordo com um estudo internacional recente realizado em 21 países¹⁹ durante a pandemia (Matos et al., 2021).

[As escolas] Aquelas que ao longo de tanto tempo se tornou hábito criticar por todas as razões, até ao dia em que, fechando, grande parte da sociedade pareceu ficar orfã. [...] sem as escolas abertas a sociedade perde uma das suas âncoras” (Guinote, 2021).

1.1 A chegada da pandemia

É cada vez mais comum dizer-se que, depois desta pandemia, “nada será como antes”, uma vez que as consequências socioeconómicas e políticas, sanitárias, educacionais e culturais são enormes. A educação foi uma área em que a Covid-19 provocou rápidas alterações comportamentais, impensáveis antes das decisões de confinamento geral tomadas por vários países. Embora o apelo à utilização de novas tecnologias no apoio ao processo de ensino-aprendizagem, e do recurso ao ensino a distância ou misto, viesse a ser feito desde há alguns anos, a generalidade dos docentes, em todos os níveis de ensino, continuava a manter a sua rotina quando, de um momento para o outro, alunos e docentes tiveram que adaptar-se a um ensino remoto²⁰, muitos deles tendo que ultrapassar níveis relevantes de iliteracia digital, falta de rede e/ou de material informático.

Talvez ainda com maior frequência, ouvimos dizer que “é preciso voltar, rapidamente, à normalidade”, que necessitamos dessa “normalidade” para reverter as consequências negativas da pandemia, seja ao nível económico, cultural, educacional ou de saúde física e mental. Pessoas, famílias, organizações, comunidades,

¹⁹ O estudo incluiu 4057 sujeitos de 21 países, da Europa, Médio Oriente, América do Norte e do Sul, Ásia e Oceania.

²⁰ Tem-se questionado se a experiência que temos tido, na sequência do fecho das escolas, pode considerar-se ensino a distância ou se deve ser apenas considerado ensino remoto pois, na generalidade, o que aconteceu é que se transferiu para o ensino online a organização das aulas presenciais (Karakose, 2021). O ensino a distância caracteriza-se por ter uma estrutura flexível e híbrida, de ensino assíncrono e síncrono, o que permite aos estudantes fazerem uma gestão pessoal dos momentos de estudo e de aprendizagem. Para além disso, utiliza uma diversidade de metodologias de ensino diferentes das do ensino presencial, com recurso frequente a pequenos vídeos sobre diferentes conteúdos, a textos de apoio escritos propositadamente, a fóruns de discussão, a tecnologia colaborativa para realização de trabalhos online em grupo, etc. Seria importante que, no retorno ao ensino presencial, pudéssemos refletir mais aprofundadamente sobre que aspetos do ensino a distância poderia ser interessante reter, implementando um ensino misto que não se caracterizasse por ter, em simultâneo, alguns estudantes em regime presencial e outros em regime online, mas sim por utilizar recursos habitualmente usados para o trabalho assíncrono para preparação e/ou reflexão sobre os conteúdos a trabalhar/trabalhados em aula presencial e para a abertura das aulas à presença de cientistas, profissionais, figuras inspiradoras que pudessem completar o trabalho do professor.

sociedades, todos anseiam “voltar” às rotinas conhecidas. Mas será disso que necessitamos? E é isso que devemos desejar?

É curioso pensar que foi essa “normalidade” agora ansiada, esse mundo “perdido” que nos conduziu à pandemia atual, que poderá abrir-nos a porta a novas pandemias, num futuro relativamente próximo, e que nos “fustiga” com tempestades e outros fenômenos naturais cada vez mais frequentes e destrutivos. Tem sido essa “normalidade” que tem construído sociedades cada vez mais iníquas, mais clivadas entre um grupo muito reduzido de privilegiados e um número crescente de pobres, de excluídos e de migrantes.

Como refere Bernardo Toro (2021), o mundo tem vivido sob o primado de uma “inteligência guerreira”, no quadro de um paradigma de competição desenfreada em busca de um crescente e contínuo sucesso individual. Esta forma de olhar para a realidade, e de nela nos instalarmos, tem-nos conduzido a uma progressiva e assustadora deterioração da vida e dignidade humanas. A comunicação social confronta-nos regularmente com dezenas, centenas ou milhares de migrantes que se atiram ao mar no desespero de não suportar mais a vida que têm, a ponto de preferirem morrer em terra de ninguém, mas na esperança de alcançar uma nova vida. Confronta-nos com dezenas de migrantes que vivem em condições habitacionais indignas, mas que ninguém quer ver ou que, quando já não é mais possível esconder, muitos consideram que devem ser realojados em espaços que não se cruzem com aqueles onde uma minoria tem as suas segundas casas²¹. Confronta-nos com centenas, milhares, de violações dos direitos humanos, seja por guerra, por abuso, por perseguições políticas, por guerrilha, por tráfico (de droga, de órgãos, de seres humanos), por vingança, por ciúme, por fanatismo, etc. Em qualquer caso, é sempre porque se desconsidera o outro, um Outro que deixa de ter valor ou cujo valor reside na transação económica que propicia, que tal acontece. Só que, nesta luta desenfreada pelo sucesso, pelo consumismo, pela acumulação (de riqueza), pelo poder, os homens e as sociedades criam os “vírus” que podem, efetivamente, destruí-las. A História está cheia de exemplos de civilizações que se autodestruíram a partir do momento em que atingiram um

21 Recorde-se a este propósito, a situação das populações migrantes que residem no sul de Portugal, em particular no Concelho de Odemira, trabalhando em condições por vezes indignas em grandes complexos agrícolas de empresas europeias e que vivem em espaços sobrelotados. Estes migrantes, maioritariamente asiáticos, foram particularmente afetados pela pandemia por Covid-19 em consequência das condições de residência insalubre em que viviam. Foram, entretanto, instalados temporariamente num complexo turístico da região para poder garantir o isolamento profilático que a situação exigia, o que suscitou veementes protestos por parte dos proprietários de lots nesse empreendimento turístico e tentativas de bloqueio pela força, face a uma decisão ministerial de requisição civil de parte das estruturas afetas ao campismo do referido empreendimento.

estádio de desenvolvimento considerável e em que a criatividade, a curiosidade, a descoberta, a cooperação, foram substituídas pela sede de poder e por interações *win-lose* ou *ganha-perde*, isto é, em que apenas um ganha. É frequente esquecermos que, em muitos casos, este *ganha-perde* se transforma num *perde-perde*, particularmente quando falamos da vida humana.

Na escola, por exemplo, o *bullying* é um comportamento *ganha-perde*. Durante algum tempo perde a vítima e ganha o agressor. Mas, no fim, perdem todos: a vítima pode ficar com sequelas (habitualmente, mais psicológicas do que físicas) para a vida; mas o agressor também é atingido, seja pelos défices de empatia, seja pelas experiências antissociais, ou mesmo delinquentiais, seja pelas dificuldades identitárias que vai acumulando; os colegas, que assistem, absorvem emoções e comportamentos negativos que podem vir a repetir, ou criam carapaças que os ajudam temporariamente a (sobre)viver mas que podem comprometer uma vida relacional verdadeira no futuro; os professores e funcionários perdem também porque se confrontam com a sua inabilidade para transformar tais relações e criar maior cooperação; finalmente, a escola perde porque não concretiza plenamente a sua missão, a de educar, isto é, de ajudar as pessoas a desenvolverem o seu potencial, a serem a melhor versão de si mesmas e a serem mais felizes (Diaz, 2017).

Na família, por exemplo, em inúmeras situações de separação/divórcio e subsequente regulação das responsabilidades parentais, os adultos envolvem-se em interações de *ganha-perde* em que, uma vez mais, todos perdem: os filhos, porque não veem respeitados os seus direitos, podendo atingir níveis de sofrimento variável mas sempre efetivo; os pais, porque, de uma forma ou de outra, não assumem plenamente a sua parentalidade, isto é, a sua capacidade de ajudarem os filhos a crescer como pessoas felizes, autónomas, adaptadas ao meio em que vivem mas também capazes de o transformarem; finalmente, a família alargada também perde porque, na maior parte das vezes, acaba por “tomar partido” e perder alguém.

Muitos mais exemplos poderiam ser dados, mas o leitor também pode fazer esse exercício de pensar em todas as situações que conhece, ou de que ouviu falar, ou a que passa a estar atento, em que a interação *ganhar-perder* reforça a iniquidade ou se transforma, mais tarde ou mais cedo, numa relação *perder-perder*.

Os anos de 2020 e 2021 são, para muitos, anos “parados”, “suspensos”, em que se espera o fim da pandemia para voltar à “normalidade” conhecida. Mas há, também, uma consciência crescente de que devemos assumi-los como uma crise que nos aponta para um novo paradigma e, conseqüentemente, para uma nova forma de estar na vida e de viver a vida: a ética do cuidado. As muitas mortes que a Covid-19 provocou, direta ou indiretamente, e o trabalho incansável de todos os que têm sido cuidadores, desde logo os profissionais de saúde, mas também todos os outros que têm contribuído para a vida e para a alguma dignidade humana, mostra-nos que a cooperação, a solidariedade, a equidade são o caminho, se queremos continuar a existir como espécie. Embora pensemos que se não alterarmos o nosso comportamento individual e coletivo o mundo colapsará, a verdade é que continuamos num posicionamento pré-coperniano²², colocando o Homem no centro do universo: só que o mundo prosseguirá o seu curso e nós é que poderemos desaparecer como espécie. É por isso que Bernardo Toro (2021), entre outros, afirma que ou cuidamos ou morremos, considerando que o que fizermos pelo planeta estamos a fazer por nós, como seres individuais e como espécie.

Boff (2021) sublinha que estamos a viver [com a pandemia Covid-19] a primeira guerra global e que é urgente repensar a nossa relação e a nossa responsabilidade para com o planeta Terra. Felizmente, a sociedade civil tem-se mobilizado, promovendo uma empatia ativa pela vida e propondo-se acrescentar este décimo oitavo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável às metas globais que a ONU traçou para alcançar até 2030²³.

1.2 Do paradigma da competição à ética do cuidado

A forma como cada um se comporta e como desenvolve as suas capacidades depende, naturalmente, do contexto em que está, mas, e sobretudo, da sua visão do mundo. Esta funciona, simultaneamente, como um guia, como um leme, e como um motor das suas ações. A visão que uma pessoa, uma família, uma comunidade e um país têm do mundo enforma os valores que adotam, a identi-

²² Nicolau Copérnico (1473-1543) publicou as *Revoluções dos Orbes Celestes* em 1543. Nessa obra, defendeu a teoria heliocêntrica que desafiava o geocentrismo vigente. Esta teoria, que coloca o Sol no centro do Sistema Solar, trouxe, na primeira metade do século XVII, os famosos problemas de Galileu Galilei com a Inquisição.

²³ Vidé <https://pt.ods18.com/>

dade que constroem e as ações que realizam em cada situação em que se encontram. Podemos pensar que, nesse processo, há constrangimentos, isto é, forças negativas exteriores ao próprio, que ameaçam as suas intenções e determinam comportamentos diversos e indesejados. É possível que o percurso não seja fácil. Mas também sabemos que quando temos um propósito claro, e nos apoiamos nas nossas forças, somos capazes de ultrapassar obstáculos e vencer grandes adversidades²⁴. A visão que temos do mundo constitui-se como um propósito orientador, que pode depois organizar-se em propósitos e objetivos mais circunscritos. Se não temos consciência dessa visão, ou se ainda não refletimos sobre ela, é hora de fazê-lo.

Como já foi anteriormente referido, o paradigma da competição baseia-se numa visão do mundo que visa o sucesso e o poder individual. O paradigma do cuidado, pelo contrário, apoia-se numa visão do mundo que almeja a dignidade de todos os seres vivos, que valoriza a interdependência e a construção de comunidade. Destas duas visões decorrem diferentes consequências que enunciamos de seguida (cf. quadro 1).

Quadro 1 – Alinhamento dos diferentes níveis lógicos de pensamento e comportamento nos paradigmas do Sucesso e da Ética do Cuidado

	Paradigma da Competição	Paradigma da Ética do Cuidado
Visão do mundo	Sucesso e triunfo pessoal	Sociedade arco-íris/ Dignidade da vida humana
Valores	Individualismo, acumulação, êxito, poder, competição, prazer	Interdependência, equidade, altruísmo, respeito pelo outro e pelo bem comum, espiritualidade ²⁵ , humildade, paz
Identidade	Eu sou porque me destaco de ti	Eu sou porque tu és
Competências ou traços principais de atuação	Ter uma autoconfiança arrogante, ser autocentrado e servir-se a si próprio, desenvolver relações ganhar-perder, ser ambicioso	Saber cuidar; saber cooperar; ser socialmente responsável; ser hospitaleiro; desenvolver relações ganhar-ganhar; promover um autoconhecimento e reflexão constantes
Comportamento	Centrado em si: a visão pessoal sobrepõe-se à coletiva	Centrado na relação: a visão pessoal coconstrói-se numa relação entre interdependentes
Contexto	Espaço de oportunidades apenas para alguns	Espaço de interação e de cooperação entre todos

²⁴ O conceito de resiliência e as suas implicações na nossa vida, em particular na Educação, é abordado no 2º capítulo.

²⁵ Por espiritualidade entende-se a “capacidade de trabalhar para diminuir a dor dos outros” (Toro, 2021).

A ética do cuidado, como novo paradigma, isto é, como nova forma de pensar-mos e organizarmos a nossa própria existência, permitir-nos-á um novo salto civilizacional porque não só previne danos futuros (prevenção primária) e regenera danos passados (prevenção secundária e terciária) como nos traz esperança no futuro e nos impele para um patamar superior de organização social.

Boff (2020) apresenta-nos uma boa síntese de “virtudes” que importa fomentar em cada um de nós e que se revelam como suporte a uma nova era [pós-pandemia] onde o paradigma do cuidado (de si, do outro e do planeta) se manifesta absolutamente necessário: i) o *cuidado essencial* - o cuidado como essência do ser humano é pré-condição para que exista vida; ii) a *consciência de pertença* à natureza - uma consciência que traz segurança e o entusiasmo de um espanto permanente; iii) a *solidariedade e a cooperação* - uma interdependência que nos permite ser universalmente inclusivos; iv) a *responsabilidade coletiva* - reconhecendo que cada ato tem impactos que se propagam e que têm repercussões que vão além de quem agiu; v) a *hospitalidade*²⁶ - enquanto direito e dever e como manifestação de um reconhecimento de que todos são sujeitos de (iguais) direitos; vi) a *coexistência universal* - no reconhecimento de que somos seres relacionais por excelência, esta coexistência representa a vida em interdependência e a capacidade de acolher, dar expressão e valorizar a diferença, para crescimento pessoal e grupal. É nesta coexistência que se estabelece o diálogo intercultural, que gera comunhão e um destino comum; vii) o *respeito incondicional* - que se traduz numa capacidade de acolhimento e de ação solidária; viii) a *justiça social e a equidade fundamental*²⁷ - como exigência e como motor de ação, não permitindo nem aceitando que uma vida digna não seja o denominador comum de base para todos os seres humanos; ix) a *busca da paz* - como resultado de todas as virtudes já elencadas mas, igualmente, como paradigma de como queremos viver, em oposição a uma lógica da competitividade; e x) o *sentido espiritual da vida* - na medida em que, ao percebermos a nossa dimensão espiritual, nos tornamos mais humanos, mas também mais humildes. Estas virtudes conjugam-se para simplesmente sermos humanos, acolhermos a nossa vulnerabilidade, mas também para nos conectarmos ao/

26 Uma virtude particularmente urgente em contexto de globalização e para acolher e compreender os movimentos da população a que assistimos em vários pontos do planeta, em busca de condições e de um futuro com dignidade.

27 A pandemia Covid-19 mostra-nos as enormes desigualdades que persistem à escala global para um acesso a cuidados básicos de saúde. Embora aparentemente equalizadora, pois não parece escolher idade, género ou nível socioeconómico, a pandemia cedo evidenciou aquilo que já concluíra Fernando Rosas propósito da pneumónica (2015): são sempre as camadas mais frágeis e desprotegidas da população que mais sofrem em contextos extremos. Igualmente, Bandeira (2020) recorda-nos que este vírus [Covid-19] nada tem de democrático, pelo que não estamos todos no mesmo barco, não somos todos igualmente atingidos.

com o outro, pois habitamos uma casa comum e devemos assumir a missão de cuidar, a partir da herança recebida, das gerações futuras.

Também a forma como interagimos com a natureza, com essa casa comum global, deve ser marcada por relações de *ganhar-ganhar*. Nas cidades, temos feito desaparecer a natureza, ou temo-la confinado a um espaço muito diminuto, porque o lucro tem valorizado o betão. Nas aldeias, muito despovoadas, o homem também quase já não interage com a natureza que tomou conta dos vários espaços de forma muitas vezes muito desequilibrada e também sob o primado do “mais forte”: é, por isso, que vemos muitas espécies invasoras alargarem o seu território e confinarem, ou matarem, espécies autóctones. E quando o homem interage com a natureza fá-lo em obediência ao primado do lucro, estendendo a monocultura que, como sabemos, não preserva a biodiversidade, estraga os solos e é uma ameaça a perigos externos como os incêndios ou as pragas.

O paradigma do sucesso tem orientado as famílias no sentido de dotarem os seus filhos de um leque muito alargado de competências que, possivelmente, podem usar um dia mais tarde, mesmo que isso signifique que o presente possa ser vivido com menos qualidade. Numa lógica de acumulação, sucedem-se as atividades extraescolares, deixando quase nenhum tempo para a relação, para o lazer, para o descanso e para a reflexão. Num mundo que gira a alta velocidade, os pais (procurando interpretar os atuais valores sociais) pressionam o relógio para que as horas se “multipliquem” e a escola, todas as outras atividades e os trabalhos de casa consigam encaixar-se num dia de “trabalho” que tem, muitas vezes, mais de 8 horas. Os fins de semana estão, também frequentemente, cheios de atividades extraescolares. Adultos e crianças andam esgotados, mas não interessa! É para “ganhar” o futuro, pensam. Na escola, o que mais interessa não é tanto aprender; é ter boas notas. Por isso, as classificações têm sido inflacionadas, em todos os graus de ensino, colocando o foco no produto (a avaliação final) e não tanto no processo (o que é que se aprende e como é que se aprende).

O mundo das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem potenciado uma abertura ao mundo que é, contudo, paradoxal: nunca tivemos, como hoje, uma disponibilidade tão grande de aceder, em tempo real, aos quatro cantos do mundo, a informação tão diversa e tão rica (alguma tão enganosa, também), mas talvez também nunca tenha havido tanto isolamento e tão pouca interdependência relacional, nomeadamente entre as gerações mais novas. Há,

hoje, muitas crianças que preferem brincar dentro de casa, sozinhas, com o seu computador ou ligadas em rede com pessoas que mal conhecem. De acordo com Bernardo Toro (2021), 67% dos jovens citadinos, em todo o mundo, sentem-se sós. Embora a vida em e nas redes sociais se apresente como uma das ocupações de maior preferência pelos jovens, é nestas também que estes se sentem mais sós e isolados, constatação corroborada em vários estudos (Costa et al., 2019) e que pode ser percebida pela incapacidade dos dispositivos tecnológicos promoverem interações sociais satisfatórias, que exigem o contacto presencial. A ausência de informação sensorial e motora em contexto digital inibe uma conexão mais profunda com o outro e suscita a referida sensação de solidão (Costa et al., 2019). As novas tecnologias, que condensam a possibilidade e a promessa de ligar e conectar todos²⁸, para além das fronteiras físicas, tendem a ser para os mais jovens um fator problemático e causador de solidão, mas igualmente de um novo individualismo em rede (Wellman et al., 2003) onde o sujeito está isolado e navega entre informação e dados de natureza e qualidade muito díspar e está, por isso mesmo, mais vulnerável a um exercício manipulatório da sua atuação, em detrimento de uma escolha informada e autónoma. Ou seja, a promessa de conexão traduz-se numa maior fragmentação e menor ligação entre os sujeitos.

A investigação tem mostrado que, para além deste aspeto, a falta de contacto com os outros e com a natureza tem impacto na utilização que fazemos dos sentidos e na capacidade de atenção. A este propósito, destaca-se o projeto *Limites Invisíveis* que promove, junto de crianças em idade pré-escolar e do 1º ciclo, uma vivência intensa em contexto natural, valorizando o espaço exterior, da natureza, como “um contexto de desenvolvimento e de aprendizagem através do brincar e da exploração” (Figueiredo et al., 2017, p. 13).

²⁸ Refira-se a este propósito que o mesmo desenvolvimento tecnológico que permite pensar uma conectividade global é também contemporâneo de um crescimento que ameaça a própria manutenção da espécie humana (Toro, 2009).

Limites invisíveis

Este projeto, realizado em Coimbra, inscreve-se na tradição das escolas da floresta, dos países escandinavos, que preconizam um contacto mais sistemático com a natureza para um melhor desenvolvimento cognitivo, emocional e motor da criança, assim como para fomentar um sentido de responsabilidade ambiental. O contacto direto com a natureza proporciona à criança uma atenção e um sentido de responsabilidade para com o espaço natural e todas as espécies que nele habitam, fomentando a sua autonomia (os limites da sua atuação existem, mas são invisíveis e a criança é corresponsável pela sua definição) mas integrando-a no espaço natural envolvente. Deste modo, a responsabilidade ambiental inscreve-se na criança porque há uma (con)vivência, e logo um respeito mútuo, respeitadora e valorizadora. A tomada de consciência da nossa pertença à natureza, para usar a expressão de Boff (2020), dá-se porque há um contacto direto, contacto esse que nenhum espaço não natural pode propiciar (e será aqui que reside a diferença fundamental entre reconhecer a biodiversidade através de um espaço museológico preparado para tal e a experiência de interação e de conhecimento mútuo proporcionada por esta imersão no espaço da natureza).

Assumirmos a ética do cuidado como novo paradigma implica valorizarmos a vida (em todos os seus níveis ecológicos), aceitarmos a interdependência como um elemento fundamental da nossa existência, sermos capazes de lidar com a complexidade, darmos atenção a nós próprios e aos outros, conhecermo-nos e termos consciência de que habitamos uma casa comum embora muito diversa, aceitarmos a vulnerabilidade e o risco e sermos capazes de nos proteger e de aceitar/dar ajuda sempre que necessário, sermos empáticos e colaborativos e percebermos que só somos verdadeiramente felizes se sairmos de um egoísmo individual que decorre da adoção de um paradigma do sucesso.

1.3 Covid-19: crise ou avaria?

Desde março de 2020, vivemos um tempo inimaginável, diferente de tudo o que já tínhamos vivido ou que imaginávamos (re)viver.

E, contudo, este tipo de pandemia não é inédito. Só que a generalidade da população já não viveu a pneumónica, essa pandemia de grandes proporções que, num só ano (1918-1919), causou mais mortes do que um século de Peste Negra ou do que os 8 milhões de mortos da 1ª Grande Guerra Mundial (1914-1918):

estima-se que matou 50 a 100 milhões de pessoas em todo o mundo²⁹. Em Portugal, a pneumónica causou, em 6 meses, cerca de 10 vezes mais mortes do que as dos soldados que tombaram nos 4 anos de guerra. Também, naquela altura, a doença manifestou-se por surtos³⁰ e o vírus sofreu diversas mutações. O contágio era muito rápido³¹ porque o vírus propagava-se pelo ar que as pessoas respiravam. Usaram-se máscaras. Ricardo Jorge recomendou “acabar com os cumprimentos de uso, apertos de mão, ósculos de cerimónia (...) As reverências chegam (...)”. Encerraram-se escolas³², proibiram-se festas, romarias e manifestações, limitou-se o horário das farmácias, viveu-se o caos. As lojas e muitos serviços públicos fecharam porque os trabalhadores estavam doentes. Não havia fatores imunizantes, não havia cura. Faltavam médicos e instalações hospitalares, razão pela qual o governo requisitou diversas instalações públicas que foram transformadas em enfermarias provisórias. Os bens essenciais também escassearam e os preços dispararam. Os mortos eram embrulhados em lençóis e deixados à porta para que as carretas fúnebres os recolhessem³³. A burocracia era muita e dificultava a mobilização de respostas em tempo útil. Só as vacinas, preparadas pelo Instituto Pasteur, permitiram, preventiva e curativamente, debelar a pandemia (Rosas, 2015). No ano de 1919 ainda ocorreram pequenos surtos, mas já sem grande importância; 1920 ficou marcado por “um quadro geral de miséria, de necessidade e fome” (Lobo Alves, cit. por Rosas, 2015). Como é habitual em países menos desenvolvidos, foram os mais pobres que pagaram um preço mais alto pois eram também os mais vulneráveis.

A semelhança, passados 100 anos, é impressionante. O que nos mostra que, se é importante aprendermos com a experiência, com o passado, é ainda mais importante refletirmos sobre como queremos construir o futuro e sobre como

29 Estima-se que a população atingisse os 2 biliões em todo o mundo, o que significa que 5% da população jovem adulta (20-30 anos) morreu devido a esta pandemia (Rosas, 2015).

30 O 1.º surto, que não foi muito letal, terá ocorrido em abril de 1918, atingindo sobretudo os soldados que combatiam na Europa, mas que, ainda assim, conseguiram, na sua grande maioria, recuperar. O 2.º surto, em maio de 1918, foi muito grave e tornou-se verdadeiramente epidémico. Em maio de 1918, a pneumónica chega a Espanha, a Portugal, à Grécia, à China e à Índia. Em junho-julho atinge a Grã-Bretanha, a Alemanha, a Dinamarca e a Noruega. Em agosto chega à Holanda e à Suécia e em setembro invade a Argélia, na Tunísia, o Egito, a Austrália e a Nova Zelândia. Em novembro de 1918 já tinha dado a volta ao mundo e começava a retroceder. Em dezembro de 1918, surge uma 3.ª vaga, marcada por uma alteração da estirpe do vírus e que volta a dar a volta ao mundo, embora com menor letalidade.

31 Ricardo Jorge escrevia, na altura, que o contágio da influenza é máximo; é um contágio inter-humano, muito forte e subtil, o que faz com que a infeção atinja muitíssimas pessoas, em números nunca antes vistos. Mesmo o isolamento é insuficiente perante um vírus que se “derrama por uma cidade inteira e salta por cima de todas as barreiras” (cit. por Rosas, 2015).

32 Sidónio Pais decreta o adiamento do ano escolar e algumas escolas, como, p.e., o Liceu Camões, foram transformadas em enfermarias (Rosas, 2015).

33 Em Lisboa, num dia de outubro de 1918 houve 250 funerais (Rosas, 2015).

podemos promover os fatores de proteção que, face ao risco, podem diminuir a vulnerabilidade de cada um e das próprias comunidades.

Para muitos, 2020-2021 é um tempo perdido, um tempo morto, ou um tempo suspenso. O que mais ouvimos é o desejo de rapidamente voltarmos à “normalidade”, de esquecermos estes anos e de podermos voltar às rotinas que tínhamos antes de março de 2020: podemos estar uns com os outros, sem máscaras nem distanciamento social, voltarmos ao trabalho presencial, voltarmos a ter férias em qualquer parte do mundo, recebermos muitos turistas, irmos às compras ou passearmos nos centros comerciais, sairmos para almoçar ou jantar fora, participarmos em festivais, em jogos desportivos, etc. Mas será que estamos a ser inteligentes ao pensar assim? Será que usámos 2020, e continuamos usando 2021, para pensar e refletir?

O mundo atual é marcado por aquilo que Bennis e Nanus (1985) designaram como VICA (Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade). As transformações são muito rápidas, dando a sensação de que o tempo “voa” e não deixa espaço para pensar. A incerteza e a complexidade são, também, dificuldades acrescidas para essa reflexão porque obrigam a equacionar vários cenários e exigem um grau de articulação de diversas variáveis, contextos e referenciais que desafiam o pensamento linear em que estamos habituados a viver. E, contudo, é a reflexão e a reflexividade, em articulação com a nossa visão do mundo, que podem ajudar-nos a viver num mundo VICA e a ultrapassar crises como a da Covid-19. Berardi (2020) propõe-nos uma reflexão para os tempos pós-pandemia, de superação das próprias condições que provocaram a pandemia, sugerindo que nos reinventemos e encontremos a melhor versão de nós próprios enquanto família humana:

“Não podemos saber como sairemos da pandemia cujas condições foram criadas pelo neoliberalismo, pelos cortes na saúde pública, pela superexploração vigorosa. Definitivamente, poderíamos sair disso sozinhos, agressivos, competitivos. Mas, ao contrário, poderíamos sair dela com um grande desejo de abraçar: solidariedade social, contacto, igualdade. O vírus é a condição de um salto mental que nenhuma pregação política poderia ter produzido. A igualdade voltou ao centro das atenções. Vamos imaginá-lo como o ponto de partida para os tempos que virão” (2020, p. 54).

Para que seja “ponto de partida”, é importante que tenhamos a capacidade de perceber quando estamos perante uma crise para a qual as respostas tradicionais já não servem. Então, aí, inicia-se o processo de mudança.

A *crise* surge e instala-se quando as respostas que conhecemos já não nos permitem lidar adequadamente com as situações e com os problemas com que nos deparamos; quando as estratégias de *coping* que conhecemos e que usamos já não nos são úteis. Por essa razão, a crise gera, naturalmente, tensão, ansiedade e medo, associados à inevitabilidade de mudança. A percepção de autoeficácia, isto é, da capacidade que temos de respondermos aos problemas/desafios e de sermos bem-sucedidos é fundamental na forma como lidamos com as crises. É, também, vital o modo como olhamos para a dimensão “tempo” da nossa existência: quando nos focamos no passado, vivemos um presente que ignora ou teme a mudança; quando nos focamos no futuro, o presente vai ao passado para apoiar-se e/ou aprender com a experiência, mas abre-se a experiências novas, é flexível e implementa mudanças mais efetivas. Em grego, crise [*krisis*] significa momento decisivo e, na realidade, é isso que ela representa. Como Minuchin (1979) claramente explicitou, a crise tanto pode ser oportunidade/ocasião (de transformação, de crescimento, de evolução) como risco (de impasse, de bloqueio e de disfuncionamento) (cit. por Alarcão, 2002). Em qualquer caso, confronta-nos sempre com dois movimentos distintos de funcionamento - permanência vs mudança - e com o equilíbrio que entre eles conseguimos criar.

Refletindo sobre a articulação entre estes dois movimentos, Watzlawick, Weakland e Fish (1975, cit. por Alarcão, 2002) referem que, nos sistemas humanos, se observam sempre algumas mudanças, nomeadamente como resposta à crise. Mas distinguem entre *mudança de 1ª ordem*, quantitativa, caracterizada por simples ajustamentos e associada ao desejo de permanência, e *mudança de 2ª ordem*, ou verdadeira mudança, qualitativa e transformadora. Vejamos alguns exemplos para tornar mais claros esses conceitos: i) quando, em meados de março de 2020, as escolas fecharam, passando o ensino a ser ministrado a distância, muitos professores, pelo menos no ensino superior, fizeram apenas mudanças de 1ª ordem na sua forma de ensinar - passaram a ministrar remotamente, mas de forma síncrona, os conteúdos programáticos previstos, tal como faziam presencialmente (mudança de 1ª ordem); os próprios alunos não quiseram que fosse diferente porque já estavam habituados a essa rotina e não se sentiam capazes de mais mudanças, num tempo marcado por tanta imprevisibilidade; ii) mas houve professores que, até pelos cons-

trangimentos que as plataformas digitais colocavam a essa necessidade de adaptação rápida, tiveram que criar novas estratégias de interação com os estudantes e de disponibilização de feedback sobre o seu trabalho³⁴; e se, num 1º momento, as mudanças não foram mais do que simples ajustamentos, num 2º momento transformaram-se em novas estratégias de ensino-aprendizagem (mudança de 2ª ordem); iii) logo no 1º confinamento, a medida de *lay-off*, que permitiu a muitas empresas ficar em “ponto morto” até que, num futuro desejavelmente próximo, pudessem retomar a sua atividade tradicional, constituiu uma mudança de 1ª ordem; iv) mas houve empresas que se reinventaram e transformaram a sua atividade habitual de modo a produzir novos produtos, em falta no mercado português e até internacional (mudança de 2ª ordem).

As mudanças de 2ª ordem são, em situação de crise, fundamentais para que os sistemas possam evoluir e atingir novos patamares. E quando nos referimos a sistemas estamos a pensar quer no sujeito individual, quer nas famílias, nas escolas, nas organizações, nas comunidades, nas sociedades ou nos estados. Mas as mudanças de 2ª ordem são difíceis pois exigem: flexibilidade para pensar e ver diferente (o chamado pensar “fora da caixa”); tolerância ao desconhecido e ao incerto; confiança e segurança (inter) pessoal para explorar novos “caminhos”; coragem para abandonar o que é conhecido, mesmo quando este já é incómodo ou se mostra inútil. E é por isso que, com frequência, procuramos *transformar a crise em avaria*, como se fossemos máquinas.

Nos sistemas mecânicos, como é o caso de uma máquina de lavar, de um frigorífico ou mesmo de um automóvel, a avaria é sinónimo de algo que deixou de funcionar, de algo que se estragou e que tem que ser reparado ou substituído para que a máquina recupere o seu funcionamento. Mas esse funcionamento tem que permanecer igual ao que era antes da avaria: a resolução do problema passa, apenas, pela substituição da peça avariada ou do mecanismo que foi afetado; se a avaria não for reparada, a (história da) máquina para definitivamente.

Nos sistemas sociais, como vimos, a sua história prossegue, mesmo que estes só realizem mudanças de 1ª ordem quando se exigiam (como é o caso das crises) mudanças de 2ª ordem: o mais que pode acontecer é que o funcionamento e o desenvolvimento do sistema fiquem comprometidos ou perturbados.

³⁴ Isto aconteceu, p.e., no contexto de disciplinas que envolviam práticas laboratoriais, simulações ou trabalhos de projeto com linguagens marcadamente visuais como é o caso da arquitetura.

Queremos olhar para 2020-2021 como um tempo perdido ou como um tempo suspenso, queremos, tão rapidamente quanto possível, recuperar a “normalidade” é olharmos para a crise civilizacional que estamos a viver como se de uma avaria se tratasse. São, no entanto, muitos os dados que nos permitem perceber que temos que dar um salto qualitativo, temos que fazer profundas mudanças, temos que mudar de paradigma, caso não queiramos vir a desaparecer. O SARS-CoV-2 é um vírus externo que não depende da nossa vontade. *Transformar a pandemia numa avaria ou enfrentá-la como uma crise é uma ação que só depende de nós.* Falar, insistentemente, em “voltar à normalidade”³⁵ é perdermos uma oportunidade única de refletirmos sobre que mundo queremos construir e habitar. É desperdiçarmos uma oportunidade única de exercer a nossa autodeterminação.

O distanciamento social, associado ao uso de máscara e à higienização das mãos, tornou-se uma estratégia vital para a segurança de todos. É, todavia, uma medida difícil de levar a cabo porque é sentida como um obstáculo à proximidade, ao carinho e ao conforto do outro. Também a máscara é frequentemente sentida como algo que oculta as emoções ou que dificulta a sua descodificação. É verdade que o toque físico, sobretudo para culturas como a nossa, é importante. É certo que a boca ajuda a perceber o sorriso ou a zanga. Mas todas estas emoções e afetos continuam a ser possíveis se não ficarmos prisioneiros de comportamentos e rotinas que agora não podemos ter e se nos abrimos à descoberta de tudo quanto os nossos olhos, o timbre da nossa voz, a postura do nosso corpo, podem transmitir, dar e receber. E há outros “gestos” igualmente importantes na promoção da segurança, do conforto, da companhia, do apoio: a escuta empática, a mensagem cuidada, escrita e/ou dita com carinho e pessoalizada, veiculada por canais menos públicos do que o *Twitter*, *Facebook*, *WhatsApp* e similares.

Em qualquer caso, a mudança de 2ª ordem, a verdadeira mudança, tem sempre que ser adotada em função do sentido que tem para cada um de nós, sujeitos individuais ou coletivos. *O futuro pós-Covid-19 devia estar a ser mais pensado, mais refletido, mais debatido entre todos.* Não a partir do que cada um, com mais ou menos suporte científico “acha”, mas a partir da identificação dos riscos que existem e que podemos correr, dos fatores de proteção, das vulnerabilidades indi-

³⁵ Ainda muito recentemente, em 3 de junho de 2021, na sequência de uma comunicação do primeiro-ministro António Costa sobre novas medidas de confinamento, o jornal Público apresentava como título Saiba os novos passos do regresso à normalidade: O que muda a 14 de junho?.

viduais e coletivas e da projeção de planos de prevenção e redução de riscos bem como de potenciação do desenvolvimento e equilíbrio de todo o ecossistema em que existimos.

1.4 Risco, vulnerabilidade, proteção e resiliência

A Covid-19 confrontou-nos com a enorme vulnerabilidade do ser humano e com a importância dos (des)equilíbrios que vamos criando. Mostrou-nos, também, que, embora o risco faça parte da vida, todos devíamos conhecer as nossas forças e as nossas fragilidades, a forma como lidamos com as adversidades, os apoios de que necessitamos e aqueles que são inúteis, pois é nesse equilíbrio dinâmico que reside a nossa vulnerabilidade. E devíamos fazer o mesmo exercício para os níveis exo, meso e macrosistêmico.

De uma forma simples, pode afirmar-se que *o risco existe sempre que se prevê um desenvolvimento distinto da evolução esperada*. Os fatores de risco são, então, todas as condições que aumentam a probabilidade de ocorrência de um problema. Estes fatores podem ser compensados ou neutralizados por fatores de proteção. De acordo com Greene (2002), *os fatores de proteção* podem ser definidos como aqueles que amortecem, interrompem ou previnem a ocorrência de problemas, mas a relação entre fatores de risco e de proteção não é linear porque não pode esquecer-se o resultado da sua múltipla interação nem desta com as características do indivíduo/sistema em causa. Nesse sentido, pode dizer-se que a *vulnerabilidade* dos sujeitos, das organizações e das sociedades, depende muito do equilíbrio entre fatores de risco, fatores de proteção, recursos e resiliência³⁶.

Num mundo tão complexo e volátil como o nosso, num mundo VICA, a análise prospetiva e de cenários é essencial para que possa fazer-se a gestão do risco e caminhar de forma um pouco mais consistente. A *análise prospetiva* consiste na identificação e reflexão sobre possíveis acontecimentos futuros - os cenários prospetivos – tendo em consideração um horizonte temporal e geográfico específico. A construção destes cenários permite a elaboração de estratégias capazes de antecipar oportunidades ou ameaças geradas pelas transformações dos am-

³⁶ A resiliência, enquanto capacidade de lidar criativamente com a adversidade e de superar obstáculos, é um processo que se vai construindo, quer em termos individuais quer em termos coletivos. Este tópico será abordado com mais detalhe no capítulo 2.

bientes de atuação. Desta forma, o que se procura é prever, antecipar, para agir melhor. Embora nas décadas de 80 e 90 do século passado, a prospectiva tenha sido adotada por vários países, sobretudo nas áreas econômica, política e de inovação, com vista a apoiar as decisões políticas, a verdade é que este é, ainda, um exercício tímido e pouco sistemático no nosso país.

A prospectiva é diferente de previsão. Enquanto esta se apoia em certezas e em projeções lineares, a partir de um conjunto de dados conhecidos, não equacionando o risco e adotando uma abordagem setorial, a prospectiva concentra-se na incerteza, cria cenários lógicos sobre o futuro, considera momentos de rutura, atende ao complexo e tem uma abordagem sistêmica. A prospectiva atende à interação entre os diversos atores, valorizando os processos na construção de cenários, a gestão das incertezas, a análise de redes, a definição de prioridades e a criação de compromissos.

A incerteza, a complexidade e ritmo acelerado que marcam o mundo atual dificultam a *reflexividade*, seja porque não suportamos a ideia de não controlar a realidade e de não conseguir prever antecipadamente o resultado (incerteza), seja porque são muitas as variáveis e relações a considerar (complexidade) e os raciocínios lineares que estamos habituados a fazer curto-circuitam e empurram-nos para uma espécie de preguiça mental e, por vezes, de procrastinação, seja porque o ruído comunicacional que nos envolve (redes sociais, excesso de informação, notícias falsas), o ritmo acelerado em que vivemos (correndo de um lado para o outro, querendo fazer/ter tudo ao mesmo tempo) e o medo de nos confrontarmos conosco próprios nos afasta de períodos de pausa, de silêncio, de autorreflexão e de autoconhecimento.

O autoconhecimento, a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço, pilares essenciais do método Ubuntu (Gonçalves & Alarcão, 2020), são ferramentas essenciais para a construção de pontes (Consórcio Ubuntu Building Bridges for Peace, 2019), elementos tão essenciais na atualidade em que vivemos e no futuro que queremos construir.

Um dos maiores fatores de risco com que as sociedades atuais se confrontam é a iniquidade, pois a ela associada surgem a pobreza, a exclusão, a desqualificação, a desconfirmação, a revolta, a vingança, o populismo, em círculos viciosos que se retroalimentam.

Geralmente, ser pobre significa não só consumir todas as energias disponíveis na luta contra a fome (Abranches et al., 1987) mas, também, estar num estado de privação múltipla (alimentação, vestuário, habitação, transporte, trabalho, saúde, educação, participação social e capacidade de decisão), podendo levar, ainda que nem sempre, à exclusão social. Com efeito, a exclusão social consiste num processo de marginalização face a um contexto de referência pelo que anda frequentemente de mãos dadas com a desqualificação (a pessoa/sistema não é competente) ou com a desconfirmação (a pessoa/sistema não é digno de pertencer ao contexto de referência pelo que este atua como se ela/ele não existisse). Num mundo que valoriza a individualidade e a autonomia, a desqualificação e a desconfirmação são “armas de guerrilha social” porque não só minam a existência dos sujeitos como geram emoções básicas negativas que os populismos congregam num quadro de coligação e de escalada simétrica. A coligação nunca é positiva porque a ligação entre as partes só existe na medida em que existe um terceiro a eliminar. Essa é a razão pela qual as coligações se extinguem quando atingem o objetivo e raramente constroem algo de verdadeiramente criativo. A escalada simétrica traduz um registo de comportamento em espelho, de competição pela competição, de conflito do qual muito dificilmente se sai a não ser pela anulação das partes.

Círculos viciosos como estes só podem ser ultrapassados por um salto qualitativo, por mudanças de 2ª ordem, pela adoção de um novo paradigma, o da ética do cuidado. Concordamos com Bernardo Toro (2021) quando este refere que o combate à iniquidade não se faz com lógicas de natureza compensatória (como são, p.e., os programas de luta contra a pobreza) mas, antes, com o respeito por todos, incluindo o planeta, essa nossa casa comum, criando condições para gerar igualdade de participação, de bem-estar e de dignidade.

O ser humano é, por natureza, relacional: privado de relações significativas, pode chegar a morrer, como tão bem demonstrou Spitz com as observações que o conduziram ao conceito de hospitalismo (Spitz, 1945), ou fica (seriamente) ameaçado no seu percurso desenvolvimental, como têm mostrado os estudos sobre vinculação (Ainsworth et al., 1978; Bolwby, 1988). Cada um de nós é tão mais humano quanto vive e se desenvolve na relação: como se sintetiza, no conceito Ubuntu, *eu sou porque tu és*³⁷.

³⁷ Relembre-se a este propósito a redação do penúltimo artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Artigo 29º - O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade” (ONU, 1948).

A abertura ao Outro, a (auto)confiança, o (auto)conhecimento, a empatia, a interdependência, a compaixão, a flexibilidade, a criatividade, a colaboração e a cooperação não são congénitas. São competências que precisam de ser aprendidas, experimentadas, vividas, desde logo na família, mas também na escola e na sociedade. É, contudo, no contexto escolar que centraremos a nossa reflexão. Porque educar envolve transmitir e acolher afetos e ainda aprender a comunicar sobre emoções. Poder ver, reconhecer e acolher aquilo que habitualmente não encontra espaço para ser expressado e que ao exprimir ganha um significado fundamental.

1.5 Ética do cuidado e Educação

A *escola* é, hoje, com muito mais frequência do que o desejável, um *espaço de múltiplos desencontros*: i) muitos estudantes queixam-se de que as aulas são uma “seca” e muitos professores de que os alunos estão com pouca atenção, trabalham e participam pouco, estão mais atentos ao telemóvel ou ao *tablet*, esse “inimigo” da aula magistral³⁸; ii) muitos alunos sentem-se invisíveis aos olhos dos professores e dos colegas e, como tal, desqualificados ou mesmo desconfirmados³⁹; iii) muitos professores sentem-se sozinhos, pouco apoiados pelos pares e pelas direções das escolas, esgotados pela pressão do tempo que não chega para a totalidade de conteúdos previstos, pelas dificuldades de articulação entre a vida profissional e a vida familiar, pelo stress causado por um conjunto de tarefas cujo propósito não compreendem, que não podem discutir e que rapidamente rotulam de burocráticas; iv) os funcionários⁴⁰ nem sempre compreendem o seu (importante) papel no seio da comunidade educativa, perdidos entre o apoio aos professores e

38 Fazemos uma interpretação lata desta expressão, nela englobando todo o tipo de aula em que o professor transmite, de forma essencialmente unívoca, um saber já construído, assumindo os alunos uma posição passiva, de recetáculo desse mesmo saber.

39 A desconfirmação constitui uma distorção grave da comunicação na medida em que a mensagem que é passada é a de que a pessoa não interessa, não é suficientemente relevante para poder ser considerada, faça o que fizer. A desqualificação é menos corrosiva da identidade da pessoa porque aquilo que anula é (apenas) o valor, o interesse, a oportunidade do comportamento/comunicação dessa mesma pessoa. Ainda assim é uma distorção comunicacional que importa corrigir porque potencia o afastamento/desencontro comunicacional. A percepção de invisibilidade pode decorrer do facto de o professor não dar atenção ao saber, ao esforço, à dificuldade, à provocação, à desatenção, numa palavra, ao próprio aluno. Sentindo-se ignorado, este pode desligar-se do contexto de aprendizagem, renunciando à mesma, comportando-se como se não estivesse presente (o chamado aluno de “corpo presente”, mas alheio ao que se passa na sala de aula), abandonando as aulas (absentismo escolar) ou a escola (abandono escolar) ou tornando-se (ainda mais) malcomportado, mal-educado ou insolente, procurando, assim, tornar-se visível aos olhos do professor, dos colegas e da própria escola. Neste caso, compreende-se que uma intervenção apenas punitiva não representa mais do que uma mudança de 1^a ordem, não gera verdadeira mudança e não cuida verdadeiramente do aluno.

40 No caso dos funcionários, referimo-nos, fundamentalmente, aos níveis de escolaridade obrigatória (do 1^o ao 12^o anos).

aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e o controle dos alunos em geral; v) as direções sentem-se emparedadas entre múltiplas solicitações, internas e externas à escola, resvalando, frequentemente, para um modelo vertical de comunicação que dificulta a construção de comunidade educativa. Há muito cansaço e um certo desânimo nos corredores das escolas e em muitas salas de aula, embora continuem a existir alunos e professores apaixonados pelo conhecimento e pelo ensino-aprendizagem.

A consciência de que o ensino tem que mudar não é recente. As inúmeras reformas que os vários ministros da educação têm feito não resultam apenas da necessidade de deixar uma marca pessoal da sua liderança, mesmo quando essa dimensão pode estar também presente; traduzem a percepção de que há mudanças que são necessárias. O processo de Bolonha, iniciado em 1999 com a assinatura da Declaração de Bolonha, visou a criação de um espaço europeu de ensino superior que, entre outros objetivos, visava colocar o estudante no centro da aprendizagem. Mas em todas estas “reformas” têm-se feito mais mudanças de 1ª do que de 2ª ordem, o que justifica que a mudança tem sido pouco efetiva e o contexto de ensino formal permanece excessivamente verticalizado e cada vez mais povoado de saberes fragmentados, por vezes excessivos para o nível de aprendizagem em questão, pouco articulado com o *background* dos estudantes, muito marcado pela transmissão de um saber feito e pouco potenciador da capacidade de “aprender a aprender”, da reflexividade, do pensamento crítico e da criatividade.

A pandemia Covid-19, ao fechar as escolas⁴¹ e obrigar alunos e professores a um ensino remoto, explicitou alguns problemas já conhecidos - a desigualdade de condições entre alunos, tornando claro que o “aluno médio”⁴² é uma ficção, a pouca literacia digital de alunos e professores, a pouca autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, a pouca diversidade de recursos pedagógicos, a importância da escola como espaço de segurança e crescimento para muitos

41 De acordo com António Guterres, em julho de 2020, mais de 160 países tinham as suas escolas fechadas, afetando mais de 1 bilião de estudantes em todo o mundo (Guterres, 2020).

42 Embora se defenda a individualização do ensino e a necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, a verdade é que o ensino continua a fazer-se como se todos os estudantes tivessem as mesmas capacidades (o mesmo potencial), as mesmas competências, o mesmo ritmo. Como se, em cada turma e em cada ano, os alunos constituíssem um grupo homogéneo.

alunos⁴³. Mas criou, também, muita esperança ao fazer perceber, a todos os seus atores, o quanto a comunidade educativa é importante e o quanto todos precisamos muito uns dos outros.

Ser comunidade é ter uma visão partilhada do mundo que se quer construir, é estar interconectado e assumir a interdependência relacional, é conhecer-se, nas suas forças e fragilidades, nas suas histórias, aspirações e valores, é trabalhar colaborativamente para propósitos comuns, é sentir segurança, é dar e aceitar ajuda, é construir bem estar, é ter responsabilidade social. Noddings (2012) afirma que o cuidar, enquanto forma de estar, exige uma ligação e que ambas as partes envolvidas (quem cuida e quem é cuidado) contribuem para estabelecer e manter esta relação. O cuidar, enquanto elemento estruturante da relação interpessoal, assenta na mutualidade, na idade adulta, pois, com o tempo, cada uma das partes tenderá a assumir os dois papéis, de forma alternada. No contexto escolar, e em vários outros contextos relacionais que estruturam a nossa vida em sociedade (p.e., na relação pais-filhos, médico-paciente ou advogado-cliente), e na relação professor-aluno, não podemos referir-nos verdadeiramente a este conceito de mutualidade pois não existe uma troca de papéis entre quem cuida (e que cuida sempre) e quem é cuidado (que é sempre recetor desse cuidado) mas importa sublinhar que as duas partes contribuem de forma relevante para a construção dessa relação de cuidado. Nesta perspetiva, os cinco pilares em que assenta a filosofia Ubuntu, e que se condensam em “Eu sou porque tu és”, espelham a reciprocidade que subjaz a uma relação orientada para a ética do cuidado. O serviço (ao outro) e o ser empático (i.e, o ter capacidade de sentir com o outro) exigem que cada uma das partes seja capacitada para a aprendizagem da superação de obstáculos e para dar sentido e propósito à sua ação, numa trajetória que é partilhada (o cuidado é relação) mas onde cada indivíduo se fortalece (auto-conhecimento e autoconfiança) para melhor servir o outro e a sua comunidade (Gonçalves & Alarcão, 2020).

A tudo isto, uma comunidade educativa associa, inevitavelmente, a construção de conhecimento e a responsabilidade por desenvolver a criatividade, a reflexividade

43 Em todas as situações em que o sistema familiar e ou comunitário se constitui como um fator de risco para as crianças/jovens, a escola pode representar um importante espaço de segurança, de confiança e de resiliência. A experiência de Erin Gruwell e a sua forma única de ensinar, traduzida no livro *The freedom writers diary: How a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them* (1999) e no próprio trabalho da Fundação Freedom Writers, explicita bem como a escola pode ser um espaço libertador e de crescimento pessoal, como pode cuidar dos seus alunos, ou, pelo contrário, como pode amplificar as desigualdades sociais, a marginalização e a desesperança de alunos e professores. É por isso que a Academia de Líderes Ubuntu o elege como um recurso muito relevante na sua formação, estruturante do seminário “Vidas Ubuntu”.

e o pensamento crítico. Os diferentes modelos de competências para o século XXI têm um núcleo comum que destaca a importância da colaboração, da comunicação, da literacia para as novas tecnologias e as competências sociais/culturais, incluindo a cidadania (Voogt & Roblin, 2012). Ou seja, são fundamentalmente *competências transversais* (não estão agregadas por saberes, mas são antes relevantes em múltiplos campos do conhecimento), multidimensionais (incluem conhecimentos, mas também competências e atitudes) e estão associadas à capacidade de lidar com problemas complexos e que requerem cooperação na sua resolução (*idem*). Estas competências, não sendo propriamente novas ou diferentes, podem ser trabalhadas de forma inovadora, para que a sua aprendizagem seja feita de forma integrada e em todas as etapas educativas, do pré-escolar ao ensino secundário (para nos restringirmos apenas ao ensino obrigatório). Neste ponto, as novas tecnologias de informação e comunicação são determinantes para acolher e promover esta integração. Os dois confinamentos que Portugal já viveu até ao momento precipitaram o recurso às novas tecnologias como algo determinante e incontornável, mas também como espaço onde a educação passará inevitavelmente a acontecer. Porém, as soluções encontradas foram forçosamente temporárias e carecem de uma atenção por parte de toda a comunidade educativa (incluindo a tutela) para que potenciem a integração antes referida⁴⁴. Num contexto que será sempre crescentemente tecnológico, a educação deverá incidir ainda mais no que nos torna e distingue enquanto humanos (Zhao & Watterston, 2021), reconhecendo em cada um o seu carácter único, irrepetível, dotado de uma inteligência socioemocional que nos diferencia de qualquer máquina e entre humanos. Uma escola que promova comunidades educativas como as que enunciámos é, pois, uma escola que tem que realizar profundas mudanças ou mudanças de 2ª ordem. Não basta utilizar as TIC. Estas poderão ser uma ajuda importante, mas a inovação na educação é muito mais do que isso. Em agosto de 2020, António Guterres, secretário-geral das Nações Unidas, afirmava que a pandemia da Covid-19 “levou à maior perturbação jamais vista na educação”, tão mais grave quanto “já enfrentávamos uma crise da aprendizagem antes da pandemia”. Por essa razão, “as decisões que os governos e os parceiros tomarem agora terão um impacto duradouro em centenas de milhões de jovens e nas perspetivas de desenvolvimento dos países nas próximas décadas” (Guterres, 2020).

⁴⁴ Algumas experiências já implementadas com recurso à gamificação, por exemplo, mas também à aula invertida evidenciam o potencial contido nas novas tecnologias. Porém, importa sublinhar que estes ganhos requerem condições de acesso à tecnologia que ainda não são garantidas a todos pelo que o esforço de capacitar para a utilização destes recursos não poderá ser dissociado de um investimento consistente que assegure a todos o direito a uma educação plena e com as ferramentas necessárias.

É já um lugar comum afirmar que a educação é um elemento chave para o desenvolvimento das sociedades. A agenda 2030 para um desenvolvimento sustentável assume a educação como um dos pilares desse mesmo desenvolvimento. Guterres sublinha a sua importância na redução das desigualdades e na promoção da tolerância. Mas, para isso, é efetivamente necessário “redesenhar a educação”, no sentido de que esta permita “aprender a aprender” e que ocorra ao longo da vida. Guterres sublinha, ainda, a importância de estabelecer vínculos reforçados entre a educação formal e a não formal: “precisamos [de] recorrer a métodos flexíveis de aprendizagem, tecnologias digitais e currículos modernizados, garantindo, ao mesmo tempo, apoio contínuo aos professores e às comunidades. (...) Devemos tomar medidas ousadas, agora, para criar sistemas educativos inclusivos, resilientes e de qualidade, adequados para o futuro” (Guterres, 2020).

Procuraremos refletir e apontar algumas dessas possíveis medidas centrando-nos num nível micro (colocando o foco na escola), meso (apontando para as relações entre a escola, a comunidade e o mundo) e num nível macro (espreitando algumas medidas de política educativa).

1.5.1 Coconstruir o espaço formal de ensino-aprendizagem: o papel da escola

Centrando a reflexão no nível micro - a escola - somos imediatamente levados a pensar na *responsabilidade social* que a mesma quer assumir no presente e num futuro a curto e a médio prazo. François Valleys et al. (2009), a propósito da responsabilidade social universitária, convidam-nos a pensar sobre o impacto que cada instituição deixa e quer deixar nas gerações que forma tendo em vista a visão do mundo e a missão que prossegue. Podemos estender este raciocínio a todos os níveis de ensino. Deste modo, parece-nos importante começar por responder a esta questão: *que impactos tem a escola na sua comunidade educativa?* Entendemos esta não só como o conjunto dos seus alunos, professores e funcionários, mas também os pais, a comunidade vizinha, os atores e intervenientes que interagem com a escola e que nela/por ela se encontram. Estender a proposta de Vallaeys et al. (2009) a outros níveis de ensino permite-nos olhar a escola a partir de um referencial em torno de quatro eixos da sua atuação e dos seus impactos (quadro 2).

Quadro 2 - Eixos de atuação e impacto da escola

<p>A escola enquanto espaço de vida, que promove condições de trabalho e de estudo dignas, valorizadoras e respeitadoras, uma escola que estrutura a sua rede de relacionamentos com todos os intervenientes, diretos e indiretos no processo educativo, de forma a destacar o contributo de todos para o bem-estar da comunidade educativa, uma escola inclusiva e que reflete a sua responsabilidade para com o meio ambiente, adotando comportamentos e ensinando uma orientação para a sustentabilidade.</p>	<p>A escola enquanto espaço de aprendizagem, que entende a missão formativa de forma holística, não dissociando o saber-fazer do saber-ser e do saber-agir. Uma escola que reconhece e se centra no propósito de capacitar cada um dos seus membros para uma interdependência global e para uma exigência de compromisso com a cooperação (Noddings, 2012). Uma escola que prepara para a autonomia, para a (co) responsabilidade e para o cuidado com o outro, a comunidade e o planeta.</p>
<p>A escola enquanto espaço de saber, de múltiplos saberes que se recebem de variadas proveniências, que se transmitem por diversas vias, que se geram e que solucionam problemas e que se cocriam, captando e valorizando o contributo de cada um para um resultado comum que seja <i>ganha-ganha</i>.</p>	<p>A escola como espaço de colaboração e de intervenção, profundamente conectada com o seu meio de inserção, ao qual dá, mas do qual também recebe múltiplos conhecimentos. Estratégias que vinculem o que se aprende dentro e fora do espaço (físico) da escola são determinantes para a aquisição das competências para o século XXI (Voogt & Roblin, 2012) e sublinham a importância de se persistir e reforçar o entrecruzamento dos contextos de educação formais e informais para benefício do aluno, da comunidade educativa e da sociedade em geral.</p>

Fonte: adaptado de Vallaeys et al. (2009)

Queremos formar cidadãos do mundo, capazes de habitar uma casa comum? Cidadãos tolerantes, inclusivos, informados, empáticos, resilientes? Então temos que realizar mudanças profundas ao nível dos *curricula*, dos métodos de ensino e de avaliação, da formação de professores. Detenhamo-nos um pouco em cada um destes pontos.

1.5.1.1 A escola como um território de perguntas e a necessidade de currícula flexíveis

Neste mundo em mudança que já habitamos, as longas carreiras profissionais estão a dar lugar a uma mobilidade profissional muito grande, seja em termos dos papéis profissionais desempenhados (dentro de uma mesma organização ou, sobretudo, em diferentes organizações, sem esquecer a importância cada vez maior do empreendedorismo pessoal), dos espaços de trabalho (onde o teletrabalho mas também a mobilidade geográfica ganham grande expressão) ou dos saberes requeridos (não só porque é cada vez mais preciso responder a problemas complexos que requerem saberes interdisciplinares como o próprio conhecimento, pelo menos em certas áreas, se desenvolve a um ritmo alucinante).

As escolas, e os professores, não podem, pois, continuar a almejar dotar os seus alunos de todo o conhecimento de que eles vão necessitar no seu futuro profissional: por um lado, porque esse conhecimento está em constante transformação; por outro lado, porque as “carreiras” profissionais são cada vez mais fluidas e diversificadas; por outro lado, ainda, porque, em cada área disciplinar, o conhecimento está já bastante aprofundado e é muito extenso, tornando impossível abarcá-lo em cada semestre/ano/ciclo de ensino; finalmente porque o mais importante é que os alunos aprendam a aprender e sejam capazes de estabelecer interconexões capazes de responder à complexidade da vida e dos problemas atuais.

Resulta do que acabámos de afirmar que é fundamental que os estudantes i) tenham um conhecimento sólido sobre o *core* de cada área disciplinar; ii) sejam capazes de articular o conhecimento numa perspectiva multidisciplinar; iii) compreendam a importância de aceitar visões múltiplas e não se sintam perdidos face à existência de diferentes perspetivas de compreender a realidade e/ou de resolver problemas, o que supõe flexibilidade de pensamento e tolerância face à incerteza e ao diverso; iv) reconheçam as suas capacidades e limitações e identifiquem as suas necessidades; v) saibam onde e como procurar novos conhecimentos e como avaliar a sua fiabilidade; vi) consigam fazer opções fundamentadas; vii) sejam mestres na arte de comunicar sublinhando a etimologia da palavra que recupera a ideia de pôr em comum, de partilha; viii) respeitem a biodiversidade; ix) sejam proativos e comprometidos com um desenvolvimento sustentável; x) saibam liderar, reconhecendo-se como corresponsáveis e coconstrutores das respetivas comunidades.

Um ensino verticalizado, em que o professor é considerado o perito que transmite informação e em que os estudantes são recetáculos mais ou menos passivos de um conhecimento feito e assim disponibilizado, não cria a oportunidade de formar estudantes curiosos, apaixonados, críticos, colaborativos, flexíveis, atentos, empreendedores, disponíveis para aprender ao longo da vida.

Um ensino verticalizado não cuida, adequadamente, dos seus estudantes, não só porque não contribui para o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais a que anteriormente fizemos referência, porque tem muito mais dificuldade em responder à individualidade de cada estudante, mas também porque modela um modo de relação baseado no poder e não na cooperação. Modela uma liderança feita apenas a partir da frente, que atende (quase só, ou exclusivamente) às necessidades do líder, mas não às necessidades dos liderados (que assim ficam sempre numa posição subalterna); não modela uma liderança que está atenta às competências e às necessidades de todos e que, consoante as necessidades, lidera a partir da frente ou a partir de trás como tão bem nos ensinou Nelson Mandela.

Um ensino verticalizado não cuida, também, dos docentes porque lhes incute um sentimento de culpa, face à ausência de algum conhecimento específico, que não tem sentido. Costuma dizer-se que um professor não é uma enciclopédia; hoje teria que dizer-se que um professor não é uma biblioteca nem uma base de dados porque não há nenhuma enciclopédia que consiga congregar todo o conhecimento existente. Um professor tem, necessariamente, mais conhecimento, mais informação e mais experiência, do que os estudantes naquela que é a sua área de formação. Mas não sabe tudo. Assumi-lo não deve ser entendido como uma fraqueza, mas, antes, como um ato de humildade que, uma vez mais, modela uma forma de estar na vida e na relação. A responsabilidade do professor, em situações como esta, é assumir o compromisso de não deixar a questão sem resposta: pode orientar a busca de informação por parte dos estudantes; deve, ele próprio, procurar a informação em falta; pode, ainda, se for o caso, deixar que o estudante exponha o conhecimento que tem, avaliando, com a turma, se é necessário completá-lo ou se ele responde à questão colocada.

Esta escola que queremos desenhar é, necessariamente, *muito mais colaborativa*: corresponsabiliza os seus atores, modela a cooperação e a colaboração, treina a escuta ativa, e responde mais adequadamente às necessidades dos estudantes

que, como qualquer ser humano, se motivam mais quando veem satisfeitas as suas necessidades de autodeterminação. De acordo com a teoria da autodeterminação (SDT, *Self Determination Theory*), o ser humano tem três necessidades básicas: a) autonomia (ou sentimento de responsabilidade pelo seu comportamento), b) competência (i.e, mestria no desempenho do seu comportamento), c) relacionamento (ou seja, necessidade de relação e sentimento de pertença) (Decy & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). A satisfação destas necessidades aumenta a motivação intrínseca dos estudantes que assim se sentem responsáveis pelas suas escolhas e ações.

Esta escola que queremos desenhar tem que ser muito mais questionante. Sabemos que o exercício de perguntar abre espaço à exploração, ao novo, à partilha e à troca de conhecimento. Pode dizer-se, então, que é na curiosidade que radica a arte de aprender e de ensinar. Falando dos bons professores, os estudantes costumam sublinhar o entusiasmo que sentem nesses professores, a sua uma paixão contagiante, a sua capacidade de transmitir conhecimentos de forma clara e segura, aliada a um espírito curioso, marcado pela abertura para aprender e para explorar em conjunto. Um professor apaixonado, que incute curiosidade, facilita o envolvimento dos alunos num processo de coaprendizagem.

As perguntas têm que ser bem feitas para elicitarem curiosidade e envolvimento: em primeiro lugar, devem focar-se em problemas reais, que os alunos reconheçam ou que sintam que são pertinentes; depois, devem explorar o seu conhecimento, não só para que se torne perceptível o que já sabem e o que é útil aprenderem como para estabelecerem essa ligação tão fundamental ao processo de aprendizagem que é a conexão entre uma competência já existente e o novo conhecimento a adquirir; finalmente, devem orientar a exploração e a descoberta daquilo que está por aprender/descobrir.

Uma das metodologias de ensino que favorece a curiosidade, a capacidade de resolução de problemas concretos, a multidisciplinaridade, a criatividade, o espírito crítico, o trabalho em equipa, a flexibilidade e a capacidade de comunicação escrita e oral é o *Project Based Learning* (PBL), podendo ser utilizada em qualquer nível de ensino.

O PBL constitui-se como uma metodologia de ensino que preconiza os princípios da aprendizagem ativa e coloca os estudantes no centro do processo, esti-

mulando-os a serem autores da sua própria aprendizagem. Fomenta o trabalho em equipa (uma competência muito incipiente, ou mesmo inexistente, entre os alunos que preferem o trabalho individual para não terem que confrontar-se com a gestão de problemas relacionais, como o conflito, a gestão de opiniões e visões diferentes, da falta de trabalho de alguns, de ritmos e capacidades distintas, de dificuldades de agenda), a articulação teoria-prática, a resolução de problemas interdisciplinares, o pensamento crítico, a construção e comunicação de um projeto comum. O PBL permite não só que os alunos possam trabalhar problemas reais, mas que sejam iniciados na investigação (ou que a desenvolvam se estiverem em níveis de ensino mais adiantados) (Lima et al., 2017).

O PBL parte da definição de um problema ou de uma situação com a qual é necessário lidar e que pode ser proposta pelo professor ou pelos alunos, mas sempre acordada entre ambos. Entre múltiplos exemplos possíveis, apresentam-se apenas alguns para evidenciar a diversidade de temas, a sua aplicação a diferentes níveis de ensino, o caráter real/prático e complexo dos problemas apresentados, a necessidade de articulação de múltiplos saberes: 1) Como diminuir a utilização de sacos de plástico nas compras de alimentos como pão, fruta, legumes, carne, peixe, mercearias? 2) Como aumentar a ligação das pessoas à natureza? 3) Como fazer papel sem cortar árvores? 4) Como promover o desenvolvimento de cidades sustentáveis? 5) Como prevenir o *bullying* e o *cyberbullying*?

Depois de identificar o problema/situação a resolver, e de constituir as equipas de alunos que vão trabalhar juntos, é importante que os mesmos possam ter contacto com profissionais que estão a trabalhar no terreno (p.e., biólogos, químicos, arquitetos, engenheiros, matemáticos, empresários da indústria e do comércio, psicólogos, juristas, só para dar alguns exemplos de profissionais que poderiam ser envolvidos atendendo aos problemas acima enunciados). Este contacto (se possível, é importante que ele se mantenha durante todo o trabalho PBL) permite não só que os estudantes possam conhecer melhor a realidade, mas que possam ir confrontando as suas ideias com a de outras pessoas, mais experientes, que podem ajudá-los a perceber as mais valias e as eventuais limitações das soluções que vão encontrando. É importante realçar que esta aprendizagem não é unidirecional: os profissionais também podem ser “desafiados” a pensar de forma diferente, não só pelas questões que lhe são colocadas mas por novas ideias que surjam por parte dos próprios alunos (vejam-se, p.e., as propostas de Valentin Frechka, criar papel a partir das folhas das árvores, e de Raysa Liandra e Lylia

Tenório, plantar flores, hortaliças e árvores a partir de papel reciclado), dos professores e/ou de outros profissionais que estejam envolvidos .

Embora o trabalho PBL seja feito regularmente, durante o semestre/ano (recomenda-se que os alunos tenham um horário e um espaço, físico e/ou virtual pré-definidos, para poderem trabalhar em grupo, e individualmente sempre que necessário, e para poderem interagir com os profissionais), há pelo menos três momentos/*milestones* que devem ser considerados: 1) apresentação inicial do projeto (problema de partida, enquadramento teórico e revisão do estado da arte, objetivos a atingir, 1ª. planificação das atividades a realizar); 2) apresentação e discussão intercalar do trabalho (desenvolvimento do trabalho, já com identificação e estudo das/de algumas soluções); 3) apresentação e discussão do produto final (se possível, com a presença de/dos profissionais envolvidos).

Durante todo este tempo, qual é o papel e o trabalho dos professores? Relembramos que a abordagem deve ser multidisciplinar e, por isso, é desejável que estejam envolvidos docentes de várias áreas disciplinares. Os professores devem assumir-se como tutores, organizadores das aprendizagens dos alunos, facilitadores do acesso a informação relevante, ativadores de questionamentos e análises críticas, constituindo-se como um porto seguro a que os estudantes podem sempre recorrer em momentos de dificuldade (p.e., apoio na gestão de conflitos grupais, na clarificação de conceitos) e como dispensadores permanentes de *feedback* construtivo e relevante para o trabalho em curso. Por isso, é importante que possam ter um horário de tutoria regular com cada grupo de trabalho PBL e que organizem os conteúdos curriculares de forma a que os mesmos sejam, também, um apoio relevante para o PBL. Este não pode, não deve, assumir-se como mais um conteúdo e mais um trabalho para além dos já previstos. O objetivo é que seja uma forma de integrar e de dar propósito (pela aplicação que permite na resolução de problemas concretos) às aprendizagens previstas e às competências a desenvolver naquele semestre ou ano curricular.

Criar papel a partir das folhas das árvores

Valentin Frechka, 18 anos, inventou uma tecnologia que permite fazer papel a partir das folhas caídas das árvores: com tonelada e meia de folhas caídas é possível obter 20 mil folhas de papel A4. As folhas de carvalho são as melhores, embora possam ser usadas as folhas de outras árvores. Por esta descoberta e proposta, Valentin recebeu a medalha de ouro na *Genius Olympiad* (2018), nos Estados Unidos.

Plantar flores, hortaliças e árvores a partir de papel reciclado

Raysa Liandra, 24 anos, e Lília Tenório, 38 anos, no Brasil, criaram a possibilidade de produzir papel reciclado com sementes para produzir cartões, convites, envelopes, caixas, etc. que, uma vez lançados à terra, se convertem em flores, hortaliças ou árvores. Este projeto, desenvolvido em 2017 durante a realização do seu curso no CEBRAC, permitiu às duas colegas criar a empresa Paper Plant <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2019/11/11/paper-plant.htm?cmpid=co-piaecola>

Podem elencar-se outras metodologias e recursos tecnológicos que favorecem a participação e o envolvimento dos alunos (p.e, a aula invertida, as salas do futuro, a simulação ou jogo de papéis, os fóruns de discussão) mas o essencial é que elas não se constituam como medidas avulso, antes articulando-se com uma reflexão sistemática, e sistêmica, sobre que escola queremos construir, que alunos queremos ajudar a formar, que docentes queremos ser.

Retomamos, de novo, a ideia da importância da flexibilidade dos *curricula*. Não é possível criar conhecimento a partir do nada. Por outro lado, é importante garantir, a todos os estudantes, uma base comum a partir da qual aprendam a fazer escolhas informadas e a desenvolver as suas paixões e talentos. Por isso, referimos a necessidade de serem definidos *curricula* mínimos (o que podemos considerar essencial, *core*, em cada domínio do saber e para cada nível de ensino, nunca esquecendo o seu ajustamento à idade dos estudantes e à existência de 12 anos de escolaridade obrigatória). Mas, a partir daí, os estudantes deviam ter a possibilidade de personalizar o seu *curriculum* para melhor poderem descobrir o seu próprio padrão de aprendizagem, para explorarem as suas paixões e as suas forças, para aprenderem a fazer escolhas e a compreenderem as consequências das mesmas, para aprenderem a exercer, responsabilmente, o seu direito à autodeterminação. Compreende-se que a flexibilidade curricular aumente à medida que os estudantes prosseguem os seus estudos, sendo menor nos níveis iniciais da escolaridade obrigatória. Mas, ainda assim, algumas opções deveriam ser possíveis desde o 1º ciclo. Quando a escolaridade obrigatória estava limitada

aos primeiros 6 anos de ensino, compreendia-se que um amplo leque de conteúdos fosse lecionado e repetido em ciclos sucessivos. Atualmente, estabilizados já os 12 anos de escolaridade obrigatória, consideramos muito importante que se clarifique o núcleo obrigatório e que, a partir daí, haja possibilidade de opção, articulada com a comunidade/região em que a escola se encontra. É também possível equacionar a flexibilidade curricular ao nível dos conteúdos de algumas disciplinas, igualmente respeitando a obrigatoriedade de alguns conteúdos e a opção por outros⁴⁵.

Uma das grandes preocupações dos estudantes⁴⁶ é a avaliação. Estudam e trabalham, cada vez mais, para a avaliação. Isso não é problema se a avaliação tiver um papel formativo e ajudar a autorregular a aprendizagem dos estudantes. Para assumir uma dimensão formativa, a avaliação tem que consubstanciar-se num *feedback* frequente, detalhado, que sublinha tudo aquilo que os estudantes já sabem/fazem bem e assinala o que precisa de ser melhorado dando orientações precisas sobre como fazê-lo. Esta *avaliação formativa* é muito mais exigente, desde logo para os professores que não se limitam a verificar/registar (a vermelho) o que está certo e errado mas dão, ao aluno, orientações precisas para que este possa melhorar e prosseguir na sua aprendizagem. Esta avaliação formativa é também muito mais exigente para o aluno porque o corresponsabiliza pelo que vai fazer a seguir. Como os alunos são diversos e têm níveis de conhecimento, competências e interesses diferentes (Tomlinson, 2014, cit. por Zhao & Walterson, 2021), é importante que o ensino não seja feito para essa ficção que é o aluno médio, mas que crie condições para que os estudantes aprendam a autoconhecer-se e a tomar consciência do seu padrão de aprendizagem e das mudanças necessárias para evoluírem para patamares superiores. Por intermédio da avaliação formativa, os professores podem ajudar os alunos a tomar decisões informadas acerca do seu padrão de aprendizagem e das opções que querem fazer para aumentar o seu conhecimento e a sua realização académica (Zhao & Walterson, 2021). Para tal, importa que o sistema de avaliação considere tanto as necessidades assumidas (as metas de aprendizagem fixadas pela tutela) como as necessidades expressas por cada aluno, assumindo-se este como corresponsá-

45 Ainda que a opção fosse feita por turma, algo deste tipo foi concretizado no pós-revolução de abril quando, em 1974-1975, os programas de algumas disciplinas mudaram e foram abolidos os manuais escolares. Vitorino de Magalhães Godinho, Ministro da Educação e Cultura de julho a novembro de 1974 defendeu essa ideia e permitiu que ela se concretizasse em disciplinas como a história, a psicologia e a introdução à política, lecionadas nos dois últimos anos do liceu (atuais 10º e 11º anos).

46 Esta preocupação é também muito partilhada pelas famílias até à entrada dos estudantes no ensino superior, nomeadamente porque o acesso a este nível de ensino está totalmente dependente desta avaliação.

vel pela sua trajetória formativa (Noddings, 2012) e ser humano com direito à autodeterminação (Zhao & Watterston, 2021). Isto implica que a escola possa constituir-se como espaço de experiências e experimentação diversa, como “laboratório” de aprendizagens múltiplas, as do currículo formal e as que cada um transporta para si.

Apesar de exigente para ambos, a avaliação formativa é uma avaliação construtiva, que coloca o estudante no centro e que cuida dele. Cuida também do professor porque confere um sentido construtivo a uma das tarefas mais difíceis e pesadas da vida de um professor. Quando é bem feita e os estudantes estão envolvidos, a avaliação formativa transforma percursos e dá, a professores e estudantes, a alegria de assistir a evoluções e crescimentos por vezes impensáveis.

1.5.1.2 A escola como uma comunidade e um espaço de diálogo na diversidade

A escola cuidadora que queremos desenhar é um espaço de encontro, de ajuda mútua, em que estudantes, professores e funcionários se sintam felizes, satisfeitos, saudáveis, com vontade de criar conhecimento e de contribuir para o futuro da humanidade.

Uma *escola cuidadora* é, desde logo, uma escola *atenta* às necessidades de qualquer um dos seus elementos. Para isso, tem que potenciar o autoconhecimento, por parte dos mesmos, pois só conseguimos saber o que precisamos quando conhecemos o que temos e onde queremos chegar. O ritmo frenético em que andamos, em que chegamos à escola, nela estamos e dela saímos, o conjunto de outras preocupações e ideias que nos acompanham enquanto nela permanecemos, não ajudam à tranquilidade e envolvimento que a construção e criação de conhecimento exigem. Com efeito, quando estamos envolvidos em “ruído” não conseguimos concentrar-nos e não estando concentrados não conseguimos envolver-nos duradouramente numa tarefa. O início de um tempo letivo exige preparação, alinhamento, para a concentração e o envolvimento subsequentes. Aprender a fazer silêncio interior pode ser uma forma de preparação. Toro (2021) relata a experiência de meditação budista com crianças com idades entre os 9-14 anos: o silêncio que aprendem a fazer é a forma que usam para descobrir a sua voz interior. Uma experiência recente realizada na Universidade de Coimbra

- *Happy@UC, UC Campus Happiness Program* - evidenciou o efeito muito positivo de colocar a aula “em pausa” em períodos de maior desconcentração e/ou cansaço por parte dos estudantes: durante 5-10 minutos são utilizados exercícios de respiração, *mindfulness* e relaxamento com o objetivo de aumentar a energia e recuperar o estado de atenção (UC, 2021).

Uma *escola cuidadora reconhece* todos os membros da sua comunidade enquanto *parceiros*. Esta ideia exige, naturalmente, uma mudança profunda no pensar a escola e, nomeadamente, no pensar o papel do aluno. Zhao e Watterston (2021) sugerem que o aluno deve ser visto enquanto parceiro, tanto na aprendizagem como nas trocas que estabelecem e que tecem a comunidade escolar, ou mesmo como “coproprietário”, conjuntamente com os seus pais e professores, da sua “empresa de aprendizagem” e da sua comunidade escolar. Para que tal aconteça, é preciso repensar igualmente a formação dos professores na medida em que os modelos que preparam para a docência devem ser adequados a uma relação professor-aluno mais colaborativa. Importa, ainda, perceber o lugar do professor na imensidão da humanidade, o seu papel enquanto profissional e ser humano, até onde aquele microcosmos pode estender-se como fonte de inspiração. O seu “salário emocional” poderá ser de um valor incalculável quando cumpre um tal propósito.

Uma *escola cuidadora preocupa-se com a qualidade da relação* entre as pessoas. É uma escola que *cativa*⁴⁷, que cria laços. Uma escola cuidadora é uma escola que ouve, sendo que ouvir é tão importante do ponto de vista emocional como intelectual (Noddings, 2012). Esta *escuta* implica saber acolher a diversidade e valorizar o confronto e a dissensão como parte integrante da família humana onde a personalidade de cada um se edifica, em grande parte, graças a essa exposição ao outro, ao que não pensa como eu, ao que tem outras experiências e histórias para (me) acrescentar. Desta abertura ao outro surge a importância do pensar, *ser capaz de pensar o outro, com o outro, para que surjam sentimentos síncronos*. Assim, ouvir é um ingrediente fundamental para que exista diálogo, para nele ancorar relações de cuidado e de confiança (Noddings, 2012) e nele alicerçar a possibilidade de empatia⁴⁸. Mas ouvir implica tempo, disponibilidade, e valorização desse tempo. Neste ponto, importa refletir sobre o espaço excessivo

47 Usa-se o verbo cativar no sentido em que foi usado pela raposa do livro “Príncipezinho”, de Saint Exupéry.

48 É ainda Noddings (2012, p. 777) que sublinha que “a empatia da ética do cuidado é orientada para o outro e não para si-próprio”.

que se dá, na educação, aos conteúdos a transmitir em detrimento de um tempo e espaço para estar em comunidade e para construir essa mesma comunidade. No ouvir reside também uma importante estratégia de aprendizagem, um instrumento intelectual poderoso (Noddings, 2012), que a Academia de Líderes Ubuntu valoriza especialmente e torna central na sua formação para a capacitação de jovens líderes servidores nas suas comunidades.

A experiência e a investigação têm mostrado que a existência de relações significativas entre estudantes e professores está associada ao sucesso acadêmico e à retenção escolar no caso de alunos de risco. Este resultado é particularmente importante em estudantes oriundos de minorias étnicas, estudantes com dificuldades e estudantes que constituem a 1ª geração de pessoas que, na família, estão a estudar (Amelink, 2005; Anaya & Cole, 2001; Ishyama, 2002; Strayhorn & Terrel, 2007, cit. por Glazier, 2021). No ensino a distância, a qualidade da relação professor aluno prediz a retenção *online* e o sucesso (Gering et al., 2008; Jaggar & Xu, 2016, cit. por Glazier, 2021). As estratégias recomendadas por Glazier (2021) para o contexto *online* podem igualmente ser úteis no ensino presencial na medida em que visam a ligação e o encontro entre o professor e o(s) seu(s) aluno(s) (quadro 3).

Quadro 3 - Estratégias para manter a relação online com os estudantes

Recomendações para manter a relação online com os alunos

- 1) iniciar cedo o contacto e fazê-lo de modo pessoal, enviando um email aos estudantes antes de iniciar o semestre/ano, dando as boas vindas; pode enviar um vídeo curto, apresentando-se e fazendo alguma referência ao trabalho conjunto que vão realizar;
- 2) manter um contacto regular, enviando uma mensagem/vídeo no início de cada semana, sublinhando, p.e., as aprendizagens mais importantes que foram feitas e apresentando sumariamente os conteúdos que vão ser abordados na semana seguinte;
- 3) manter um contacto personalizado, enviando mensagens dirigidas a cada aluno, usando o seu nome, dizendo-lhe que está interessado no seu sucesso, referindo algum comentário que ele tenha feito, dando *feedback* construtivo; esta comunicação pode/deve ser bidirecional, entre professor e aluno, assumindo uma importância muito grande não só na relação como no desenvolvimento de competências (p.e., redação, interpretação); este tipo de comunicação, se é importante para todos os estudantes, pode ser particularmente relevante para os têm mais dificuldades ou estão mais desmotivados,
- 4) ser compassivo, perguntando sobre como está a correr a aprendizagem, que dificuldades (académicas e pessoais) o estudante está a sentir, o que já fez para tentar resolvê-las (Glazier, 2021).

Num período como este, de pandemia, em que as rotinas foram tão significativamente alteradas, em que houve tantas pessoas que ficaram doentes ou morreram, em que muitos ficaram sem emprego, esta dimensão da vida pessoal dos estudantes pode ser muito relevante e a atenção do professor pode fazer a diferença. Isto não significa que o professor se transforma num profissional de ajuda psicossocial, num psicólogo ou num assistente social. Apenas quer dizer que o professor está atento e que, se necessário, faz o encaminhamento para um desses profissionais. Este tipo de atenção é, contudo, útil em qualquer período escolar, mesmo fora da pandemia.

Ser autêntico e consistente é o mais importante, razão pela qual, iniciando este tipo de aproximação, o professor tem que estar realmente disponível durante todo o semestre/ano. Mas não são apenas os alunos que precisam de relações significativas: os professores e os funcionários também e a escola deve pensar como pode “alimentar” relações saudáveis, reconfortantes e significativas entre professores, entre funcionários e entre ambos.

Promovendo uma *hierarquia horizontal*, a escola está a criar uma conexão importante entre todos, está a cuidar, a dar voz e a qualificar todos os elementos da comunidade educativa. Alunos, professores e funcionários (e pais ou encarregados de educação durante a escolaridade obrigatória) devem pensar em conjunto aquilo de que a educação precisa, a escola que querem construir. Dar voz aos

estudantes, envolvê-los na definição de regras, regulamentos, no próprio desenho do *curriculum* opcional, nas estratégias de avaliação permite não só motivar os estudantes, que se tornam coconstrutores da sua comunidade escolar, mas modelar também um comportamento que se deseja que tenham como adultos.

Num mundo global como o nosso, é importante que o professor possa sair da aula para o mundo: os tempos de pandemia e o uso maciço de ferramentas *online* mostrou como pode ser virtuoso combinar ensino síncrono com ensino assíncrono e ter “especialistas” convidados (p.e., cientistas, profissionais do terreno, figuras inspiradoras) a partilhar conteúdos, informações e experiências relevantes. A *internet* facilita o estabelecimento de conexões globais virtuais e de comunidades de aprendizagem mais globais, podendo criar ligações entre diferentes escolas.

A direção da escola tem um papel importantíssimo na promoção, ou no bloqueio, destas relações mais horizontais e na definição do clima organizacional. Pode dizer-se que uma escola não existe sem alunos, professores, funcionários, mas é igualmente verdade que uma direção é muito importante nas opções que são tomadas e no modo como a escola se organiza, como vive, como alimenta relações saudáveis e felizes ou, pelo contrário, como cria um ambiente cinzento, desmotivador, burocrático. Num estudo realizado em 2006, em escolas do ensino secundário, Neves (2010) observou que os comportamentos de cidadania organizacional (CCO)⁴⁹ entre os professores são de quatro tipos diferentes - comportamentos de altruísmo⁵⁰, de cortesia⁵¹, de conscienciosidade⁵² e de participação cívica⁵³ - não dependendo de variáveis sociodemográficas como o género, a idade ou o tempo de serviço. O estudo qualitativo de duas escolas com resultados quantitativos extremos no questionário de comportamentos de cidadania organizacional permitiu

49 Os comportamentos de cidadania organizacional são todos aqueles que, “não fazendo parte das funções rotineiras do posto de trabalho, são realizados voluntariamente pelos profissionais, contribuindo, direta ou indiretamente, para o eficaz funcionamento da organização” (Neves, 2010, p.291).

50 Comportamentos de altruísmo são aqueles que ajudam os pares, que têm subjacente a ideia de cooperação e partilha e que contribuem para um melhor desempenho global.

51 Os comportamentos de cortesia são todos aqueles que visam prevenir a emergência de problemas relacionados com o trabalho.

52 A conscienciosidade engloba todos os comportamentos que vão para além do que é requerido pela função.

53 A participação cívica envolve a participação voluntária em tarefas/ações que visam a promoção da organização (escola) como um todo.

“reconhecer diferenças entre os respetivos modelos de funcionamento (...) que parecem constituir-se como fatores antecedentes e incentivadores da execução deste tipo de CCO. Associado a um fraco sentido coletivo de participação cívica encontrou-se uma escola com um funcionamento compatível com o que Mintzberg (1979) designa como uma burocracia profissional, sem agenda comum e dirigida por uma gestão [vertical], apagada e burocratizada. Uma escola onde (...) o individualismo parece ser o valor nuclear (...). Em contrapartida, associado a um elevado sentido de participação cívica, encontrou-se, na outra escola, um funcionamento tendencialmente compatível com o que podemos designar como uma comunidade de trabalho, (...) onde é possível reconhecer uma agenda comum e onde a inclusão, o voluntarismo e a colaboração [são] características organizacionais. Uma escola dirigida por uma gestão apoiante, inclusiva e próxima dos docentes (...) onde podem identificar-se aspetos como a confiança, o coletivismo, e o comprometimento organizacional, que funcionam como substitutos de liderança; uma escola onde os resultados escolares dos alunos são superiores à média nacional [apesar do *background* mais desfavorável dos mesmos]” (Neves, 2010, p. 293).

Reconhecendo a importância das lideranças na promoção de uma escola inclusiva⁵⁴, Panaças (2021) sublinha que aquelas que mais proporcionam a inclusão são as que mais valorizam a existência da pessoa (aluno/professor/funcionário) como ser único. A liderança colaborativa, fortemente inspirada nos pilares de uma liderança de serviço, pede uma filosofia que projeta, dá voz e protagonismo aos membros da equipa, que os inspira a darem o melhor de si. Sendo a colaboração a chave para uma resposta adequada e eficaz a problemas complexos, o desafio da inclusão é o desafio da construção de uma comunidade de partilha e de vivências, mobilizando os diferentes intervenientes para o desenho de soluções que fortaleçam os elos de comunicação entre todos, deem primazia à participação de todos os “coproprietários”⁵⁵ e ponham em prática sistemas flexíveis de monitorização/avaliação de resultados, tornando a escola mais capaz de lidar com a turbulência externa do seu contexto. As direções devem, pois, assumir uma liderança que articule todos estes elementos, de modo a construir con-

54 Para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão na escola, Panaças (2021, p.10) conclui que devem encontrar-se os seguintes determinantes: i) “colaboração entre professores (...)”; ii) “preocupação com a participação dos pais”; iii) “estabelecimento de relações e parcerias com os recursos locais” e iv) “desenvolvimento de projetos para fazer face aos desafios” [da inclusão].

55 No sentido dado por Zhao e Watterston (2021) e já apresentado neste capítulo.

fiança, esse “oxigênio” deste modo de governação (Marques, 2017). “O papel do diretor passa, assim, pela capacidade de potenciar a liderança de outros membros da equipa, [permitindo-lhes] ter parte ativa nas decisões” (Panaças, 2012, p.3). “Organizações adaptativas” e “uma liderança baseada nos valores da inclusão social” apresentam-se como pilares de uma escola aberta ao exterior e à mudança o que, em tempos de (pós)pandemia, exige uma capacidade de reescrita desafiante e integradora.

1.5.2 O que se espera do mesossistema nesta escola que queremos desenhar?

Embora o foco deste capítulo se centre no nível microssistémico - a escola - não queremos deixar de sublinhar a importância da rede de serviços e organizações da comunidade no desenvolvimento da aprendizagem e do trabalho do professor.

Fizemos já diversas referências à importância de os alunos poderem aprender a resolver problemas reais e, assim, desenvolverem a sua curiosidade e criatividade, aplicando o conhecimento teórico que vão aprendendo e iniciando-se na investigação. Os problemas são cada vez mais complexos e requerem cada vez uma cooperação multidisciplinar. Sublinhámos, também, o quanto a comunidade pode aprender com uma cooperação estreita com a escola, os estudantes e os professores.

Por tudo isto, é importante que as escolas possam articular-se não só com outras escolas, com empresas, centros de investigação, espaços de cultura, instituições de saúde, projetos de educação não formal, etc., como, e sobretudo, que possam surgir projetos partilhados entre algumas destas entidades e a escola.

1.5.3 O que se espera do macrossistema nesta escola que queremos desenhar?

A tutela e as várias estruturas governamentais com relevância para o trabalho das escolas nos vários níveis de ensino podem ter um papel muito relevante nesta escola que queremos desenhar pois, habitualmente, definem um conjunto de diretrizes que podem oferecer-se como oportunidades ou constrangimentos para

a forma como cada escola se organiza, como define o seu plano estratégico e o seu projeto educativo, como escolhe as suas metodologias de ensino e avaliação, como desenvolve a sua comunidade educativa.

De entre os vários aspetos que poderíamos abordar, focaremos a nossa atenção em dois aspetos: flexibilização curricular e formação de professores.

Para que a flexibilização dos *curricula* possa acontecer, tal como a apresentámos anteriormente, é necessária a definição do *curriculum mínimo*, em cada nível/ciclo de ensino. Esta definição não pode ser feita pensando em dotar os estudantes de todo o conhecimento atual, mas, antes, identificando o que é fundamental, em cada área disciplinar, para que os mesmos possam ter os fundamentos necessários ao desenvolvimento da sua capacidade de aprender e de estabelecer conexões (disciplinares e multidisciplinares) necessárias à compreensão, investigação e intervenção num mundo tão complexo e volátil como aquele em que vivemos. Um tal exercício exige que cada especialista aceite, humildemente, que faz parte de um todo e que é esse todo que a educação formal deve potenciar. Os conteúdos são naturalmente muito importantes, mas a escola, sobretudo nos níveis iniciais, deve estar muito mais preocupada com os processos, com os modelos que promove, com as oportunidades que cria, com a formação de alunos esclarecidos, críticos, criativos, capazes de se autodeterminarem.

Numa escola com estas características, os professores são, dissemo-lo já, muito menos instrutores e muito mais seres humanos que cuidam dos alunos, são seus tutores e servem como curadores de recursos (Zhao, 2018). Para tal, os professores precisam de ter um conhecimento disciplinar sólido e atualizado, mas necessitam, também, de ter um bom domínio de diferentes estratégias e recursos pedagógicos. E precisam, sobretudo, de estar muito atentos, procurando a melhor forma de cerzir conhecimentos (entre aqueles que o estudante já tem e aqueles que é importante ou útil que adquira), de despertar curiosidades, de resolver problemas relacionais (é importante não esquecer que o trabalho em equipa e o desenvolvimento de relações colaborativas são competências que os nossos alunos geralmente não têm e que a maior parte dos docentes também raramente pratica), de pedir (e poder ter) ajuda quando dela necessitam.

A formação de professores tem, por tudo isto, que adotar novos modelos, seja na formação inicial, seja na formação contínua. Nóvoa (2019) propõe aproximar o

ensino superior (que forma os futuros professores) e as escolas (onde os mesmos vão iniciar o exercício da profissão) para a criação de um terceiro lugar institucional onde a referida formação beneficia de uma aprendizagem pela experiência de quem já está no território educativo e que dará (a cada novo futuro professor) um conhecimento profissional docente (um terceiro conhecimento, para além do científico e do pedagógico) que trará uma compreensão e uma valorização da profissão, da essência do ensino, e da “metamorfose da escola” (Nóvoa, 2019, p. 217) que nascerá a partir da própria escola e da sua comunidade. Este terceiro conhecimento é, em sua opinião, fundamental para uma ressignificação dos outros dois pilares do ensino: o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

Esta aproximação entre os docentes/investigadores do ensino superior e a realidade das escolas, desde o pré-escolar ao 12º ano, é fundamental para que a formação pedagógica dos futuros professores seja mais efetiva. Consideramos, mesmo, que os docentes que formam professores deviam ter a obrigatoriedade de, de tempos a tempos (p.e., de 6 em 6 anos), terem uma experiência de ensino nos níveis a que tal formação se reporta.

Mas, para além desta formação inicial, a tutela devia prever um tempo de apoio e supervisão regular para os docentes, a ser realizada na escola em que lecionam, assim como um tempo regular de reunião, contabilizado no horário docente, para que os professores, em articulação com os seus pares, pudessem debater estratégias de ensino e preparar inovações pedagógicas. A formação contínua dos professores devia incluir este espaço de supervisão e reflexão, para além de toda a formação conferente e não conferente de grau que os docentes pretendam realizar. A formação dos docentes do ensino superior é, também, uma realidade que urge refletir, mas que ultrapassa os limites deste capítulo.

Nota final

A pandemia Covid-19 interrompeu uma rotina que tem sido assumida como “normalidade” e ofereceu ao mundo uma possibilidade para se repensar. São inúmeras as áreas e setores da sociedade onde já sabíamos, antes de março de 2020, que era necessário mudar atitudes, comportamentos, prioridades e políticas. Porém, nem sempre o fizemos e deixámos o tempo correr... A rutura brusca,

inédita e incerta que esta pandemia causou pode ser uma chamada de atenção para a urgência de refletir(mos) sobre o que queremos no (pós)pandemia. Esse foi o entendimento da Academia de Líderes Ubuntu e o compromisso do seu Conselho Científico. A partir da filosofia, dos pilares e dos vetores que suportam o Ubuntu deu-se início a um processo colaborativo para identificar pistas, procurar a disrupção e ensaiar propostas de intervenção alternativas para a Educação. Porque é na Educação que reside a construção e edificação do nosso futuro (em) comum.

O presente capítulo constitui o contributo do grupo “Ética do Cuidado e Educação” para o Movimento “Desafios da Educação em tempos de pós-pandemia – o contributo Ubuntu”. Para além do presente texto, integra outros dois construídos a partir de um diálogo de grande proximidade com a escola, onde se explicitam sentimentos, interrogações e desejos de professores, alunos e funcionários, mas também de pais e da comunidade envolvente, em palavras e silêncios refletidos pela lente Ubuntu das suas autoras. A importância da interdependência relacional, do espaço de encontro e da construção de comunidade, são elementos realçados como fundamentais para uma escola que cuida, num mundo pós-Covid que queremos ativamente construir. A ética do cuidado “deriva de uma visão do mundo compreendido como uma rede de relações em que todos se percebem como incompletos, frágeis, vulneráveis, quer dizer, com necessidade de serem cuidados mas, ao mesmo tempo, responsabilmente orientados para cuidarem dos outros” (Gonzalo, 2020). Na Educação, a ética do cuidado apresenta-se como um novo paradigma e centra-se na relação que a escola deve acolher e acarinhar, deve defender e promover. A partir de três níveis de análise – micro, meso e macro – propõem-se novos caminhos para a escola e para os membros da comunidade escolar, num rumo que se quer mais inclusivo, participativo e cidadão e para todos mais significativo. No (pós)pandemia queremos uma escola de todos e onde cada um encontra um espaço de respeito, dignidade e valorização, de partilha e de entreatajuda, para dialogar, questionar e ser.

2. *Ética do Cuidado - Diálogo na Diversidade*

Reflexões sobre o Cuidar-Ubuntu na resposta aos Desafios da Educação

**Andreia Sampaio⁵⁶, Isabel Silva⁵⁷, Kattia Hernandez⁵⁸, Liliana Sevilha⁵⁹,
Patrícia Pontes⁶⁰, Paula Barros⁶¹**

Introdução

O Grupo *Ética do Cuidado* aprofundou o contributo Ubuntu na resposta aos desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia, através de uma análise retrospectiva das prioridades internacionais, das opções de política pública, do trabalho nas escolas e da identificação de pistas de ação neste domínio, a partir da lente da *Ética do Cuidado*.

Para o efeito, ao longo do processo, foram realizadas reuniões periódicas para reflexão, pesquisas teóricas e de projetos inovadores e foi promovido um encontro na lógica de *focus group*, com representantes da comunidade educativa na sua diversidade (alunos, pessoal docente e não-docente, família) e da sociedade civil com trabalho junto de escolas.

Das pesquisas e reflexões realizadas pode concluir-se que a Educação é um alicerce fundamental das sociedades e um pressuposto para o desenvolvimento. Nesse sentido, os recursos destinados à Educação são um investimento e assim

56 Educadora Social no Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. “*Estou aqui porque considero que é importante repensar a Educação*”.

57 Professora de Português no Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. “*Estou aqui porque acredito que a escola tem um papel fundamental para tornar as pessoas melhores, mais ativas e participativas na construção de um mundo mais pacífico*”.

58 Fundação Scholas Occurrentes. “*Estou aqui para promover a criação de uma Cultura de Encontro aproximando os jovens de uma Educação geradora de Sentido...*”.

59 Agrupamento de Escolas Leal da Câmara. “*Estou aqui porque acredito que juntos podemos fazer a diferença*”.

60 Agrupamento de Escolas D. João V. “*Estou aqui porque quero contribuir para a transformação da Escola numa Comunidade em que todos se sintam acolhidos, ouvidos e respeitados; que promova o autoconhecimento assim como o conhecimento do mundo*”.

61 Coordenadora de Programas de Educação na OEI. “*Estou aqui para ajudar a demonstrar que cuidar de si, do outro, do planeta é um processo essencial de cidadania que também deve ser promovido a partir da Escola*”.

devem ser tratados, nomeadamente na preparação dos orçamentos públicos e privados. É através da Educação que se formam as pessoas, munindo-as com as ferramentas e conhecimentos que lhes permitem prosseguir um projeto de vida e prosperar. Para tal, a Educação proporciona formação técnica e científica, qualifica mão-de-obra, e prepara cidadãos e cidadãs participativos, promovendo a paz e a convivência pacífica.

A Educação é um Direito Humano e para a sua materialização devem ser asseguradas condições universais/inclusivas de acesso (em igualdade e equidade) e de qualidade, bem como a assunção de um objetivo transversal humanista de justiça social e de combate às desigualdades, que se deve sobrepor a objetivos apenas voltados para o crescimento e a competitividade (apenas associadas a lógicas de mercado e emprego).

Em meados dos anos 90, um relatório da UNESCO, que teve a participação do Professor Roberto Carneiro, definiu como os 4 pilares da Educação⁶²: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. É uma orientação que ainda hoje guia todos os que trabalham e pensam o setor e que está refletida na política pública portuguesa na formulação: conhecimentos, competências, atitudes e valores, inscrita no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória⁶³.

Num mundo cada vez mais complexo e globalizado, em processo de transformação acelerada, mais digital, mas também mais desigual e a ter de enfrentar as alterações climáticas, a qualidade e a adequação da Educação às necessidades sociais e pessoais estava no centro do debate quando a Pandemia da Covid-19 veio exacerbar fragilidades, desafiar a robustez de certas opções, acelerar mudanças. Mudanças que vinham a ser preconizadas nos *curricula*, nas metodologias e na pedagogia, na avaliação, nas ferramentas e recursos educativos, na formação de professores, na gestão e direção dos sistemas e das escolas, na organização dos espaços, entre outros aspetos.

62 “*Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*” (highlights) - Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

63 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ora, também por causa da pandemia, todos os que aspiram a uma Educação (re)valorizada, associada a uma escola que se repensa e recompõe, têm atualmente um momento-chave para introduzir mudança, até porque foi criada uma vontade coletiva de intervir e priorizar o setor. O fecho, mesmo temporário, das escolas impactou fortemente as sociedades e teve consequências negativas e de longo-prazo para as crianças e jovens, especialmente para os mais desprotegidos.

Neste processo, devemos garantir que a inovação ambicionada (palavra mágica tantas vezes associada a digitalização, a acesso a equipamentos e a banda larga), tenha também em conta a realidade social – diversa entre regiões, países, dentro de um mesmo país ou até cidade -, e assuma que a Escola é um espaço de segurança, de interação, de intermediação informação-conhecimento e pessoal-social, que nos prepara para encarar o desconhecido, a complexidade e a incerteza e para agir refletida e solidariamente.

Que fragilidades e lacunas podemos identificar em áreas específicas da construção pessoal, da inter-relação e da interdependência, da inclusão e solidariedade e de que forma a filosofia e metodologia Ubuntu, e neste âmbito a Ética do Cuidado, podem contribuir de forma relevante para a Educação pós-pandemia, focada no trabalho ao nível das escolas?

De todas as transformações priorizadas para o curto-prazo na Educação, muitas já em curso ou pelo menos já identificadas/estudadas, a verdadeira mudança parece-nos residir - e dever ser assegurada -, na atenção ao cuidado dos atores, ao propósito da Educação e ao como vivemos a Escola. Colocando para tal o foco no processo transformacional, em relação ao processo transacional, assegurando o cuidado a cada um (aluna/o, família, corpo docente e não-docente), o cuidado na relação e interação, o cuidado do lugar (a escola como parte da comunidade/bairro, do país, do planeta). É este o elemento aglutinador que dará consistência e integridade a todas as restantes transformações. E, aqui, o contributo da filosofia e metodologia Ubuntu pode ser decisivo.

A metodologia Ubuntu permite desenvolver dimensões do ser humano que o tornam mais disponível para os outros e para a aprendizagem, não só em contexto escolar; uma disponibilidade que leva para outros contextos e que o acompanha para a vida, tal como sugere o documento do “Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória”. Levar a ética do cuidado às escolas permite criar um sen-

tido de comunidade, na medida em que centra a ação educativa na relação, na construção de pontes entre os alunos, entre alunos e professores, entre os alunos e o conhecimento.

A Ética do Cuidado, essência do método Ubuntu, pressupõe uma evolução do individual para o coletivo, o reconhecimento da interdependência, a (co)responsabilização e solidariedade: cuidar de mim, cuidar do outro e cuidar do planeta, em contraponto ao foco no ganhar, acumular, ser importante, como refere Bernardo Toro (2018), filósofo e matemático colombiano.

Para Luis Aranguren Gonzalo (2020), a ética do cuidado coloca no centro o propósito de vida sustentável, propósito que, aplicado à Educação, exige que respondamos a duas questões básicas: para quê e a partir de onde educamos. E exige também que consigamos criar, a partir da sala de aula, a consciência da interdependência com os outros (trabalhando a visibilidade, a diversidade, a inclusão, a compreensão e o perdão, a não violência, o acompanhamento ao longo da vida) e com o planeta e os seus recursos.

Também Maria de Lourdes Pintasilgo, no quadro do trabalho da Comissão Independente das Nações Unidas sobre a População e a Qualidade de Vida (1998), a que presidiu no início dos anos 90 do século passado, identificou 4 pressupostos essenciais da perspectiva do “cuidar”: pensar os problemas de forma integrada e interdisciplinar, abordar a sustentabilidade numa perspectiva de qualidade de vida; promover a justiça entre gerações e assegurar que os homens e mulheres concretas são envolvidos e se revêm no processo. Aplicado à Educação isto significa deixar de pensá-la como um bem de consumo, que favorece o progresso individual a que conferimos um valor económico, mas antes vê-la como pelo seu potencial de transmitir valores de paz, tolerância e justiça: “As noções e igualdade e equidade, de direitos e responsabilidades, de proteção dos vulneráveis, da dignidade humana, bem como do sentido e da importância da interligação entre indivíduos, são alguns dos componentes-chave dessa ética de atenção aos outros” (1998: 275)

Esta perspectiva global e integradora, pode ser hoje reconhecida, por exemplo, em compromissos internacionais como a Agenda 2030 e os seus Objetivos, os 17 ODS e reforça o que entendemos por Cidadania Global, direitos, deveres e também a sabedoria para escolher respostas e ações prioritárias.

O processo de reflexão-ação

As reflexões internas e as atividades de auscultação em *focus group* promovidos pelo Grupo *Ética do Cuidado - Diálogo na Diversidade*, levam-nos a verificar que o cuidado não está presente de forma sistemática na Educação, como deveria, e que isso tem reflexos na Escola, que não está orientada para cuidar “de si”, sendo atualmente um espaço essencialmente institucional, no qual a relação é cada vez mais formal e burocrática, não propiciando uma interação e vivência que assegurem satisfação e significado ao processo educativo. E que esta situação atinge todos os atores da e na escola (alunos, famílias, diretores, pessoal docente e não-docente).

Da reflexão inicial foram identificados como principais problemas: dificuldades de comunicação (falta de empatia, falta de autoconhecimento, falta de ferramentas emocionais, insegurança); absentismo (falta de interesse, falta de valorização da escola, falta de sentido de pertença); indisciplina (dificuldade de compreensão de padrões de comportamento, crianças/jovens em autogestão, falta de aproximação à diversidade cultural); *burnout* dos educadores (falta de valorização do trabalho dos professores, excesso de burocracia, falta de tempos de pausa, falta de competências para gestão do tempo); problemas familiares e sociais dos alunos (falta de supervisão e orientação parental, problemas/dificuldades económicas, dificuldades de integração, pouca participação dos pais no percurso dos seus educandos).

O *Focus Group* permitiu alargar esta reflexão a um conjunto diverso de atores que, no dia-a-dia, intervém na escola, auscultando-os sobre como veem e sentem os desafios que se colocam à Educação, mas também, como percecionam o impacto dos mesmos, que prioridades de ação identificam e que contributos específicos podem ter no processo. A reflexão centrou-se na Escola, como corpo central do processo educativo.

A partilha focou-se nas seguintes questões:

- Como é que a comunidade educativa está a precisar de ser cuidada e de se cuidar?
- Será que o modelo de educação que temos vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos?

- Como criar uma escola de aprendizes, como desenvolver curiosidade e vontade de aprender em todos os intervenientes?
- Como é que uma comunidade escolar baseada numa *Ética do Cuidado* pode desenvolver, nos alunos, o perfil desejado à saída da escolaridade obrigatória?

Este núcleo de participantes, num total de 12 pessoas, incluiu 4 professores - uma professora de Português e professora bibliotecária; uma professora de Alfabetização de Media e Informação; uma professora de Inglês e Francês; uma professora de Biologia -; 1 técnico superior de uma Câmara Municipal, da Divisão de Juventude, Departamento de Promoção do Talento; 2 dinamizadores de organizações não-governamentais; 1 elemento de uma Associação de Pais; 2 alunas do Ensino Secundário - uma aluna de Humanidades e participante no projeto “Escola Embaixadora do Parlamento Europeu”; uma aluna de Ciências e Tecnologia, representante de Portugal em Bruxelas como aluna embaixadora do projeto “Orientate”/ com participação num programa de comunicação entre diferentes países/ proteção da Natureza/ ecologia; uma antiga assistente social num agrupamento de escolas e atualmente professora universitária.

Da interação havida foi possível identificar alguns pontos de convergência entre os participantes, destacando-se pela sua ligação ao tema foco do *Grupo - a Ética do Cuidado*:

- Assegurar boas lideranças/direções dos agrupamentos e escolas não agrupadas é essencial para orientar/coordenar/dar corpo aos projetos educativos. Estas lideranças podem promover o espírito de comunidade, desde logo na forma como comunicam as decisões. O papel da construção e operacionalização do projeto educativo da Escola é, neste ponto, relevante. Foram, ainda, partilhadas situações em que mesmo projetos inovadores são boicotados internamente, por não ser trabalhada de forma colaborativa a estratégia de escola, o que é duplamente negativo por não ser uma atitude/exemplo pedagógico, nem contribuir para a o processo educativo.

- Promover momentos de ligação entre todos, para além da relação orgânica/funcional pré-existente, como por exemplo a que liga professor-aluno ou direção-assistente operacional. Nesse sentido, foi referida a importância de criar na escola espaços de debate, integrando-os nas atividades anuais previstas, para que estes não dependam da decisão arbitrária, pois isso limita o seu potencial impacto. Segundo os participantes da sessão, deste processo não pode estar ausente o pessoal não-docente, cujo trabalho é mais do que administrativo, de limpeza de espaços ou de vigilância de comportamentos e segurança. São a interface diária entre a direção da escola, os professores, os alunos e as famílias. Devem reconhecer-se como parte do processo educativo (até pelas suas atitudes) e não como meros fiscalizadores e moralizadores. Na relação professor-aluno devem ser procuradas formas de proporcionar novas experiências em que os alunos passem de agentes passivos a agentes ativos da sua aprendizagem. A flexibilidade por parte dos professores para que os alunos aprendam através de uma metodologia de projeto, de autonomia e corresponsabilização, gera mais motivação nos alunos. Responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem e fomentar a autonomia, sendo os professores orientadores de percurso, é relevante pois estes são dois pilares importantes para o futuro dos jovens.
- Diligenciar no sentido de envolver os encarregados de educação é, também, fundamental, mas a ida destes à escola não pode ser apenas justificada pela necessidade de sinalizar um aluno malcomportado ou com más avaliações. A presença e envolvimento dos encarregados de educação na escola deve ser um momento de valorização positiva/construtiva. Por seu turno, os encarregados de educação devem assumir um envolvimento responsável e ativo, postura de cidadania que se reflete, pelo exemplo, nos alunos seus educandos.
- Reconhecer que no espaço da escola existem diferentes perspetivas e valores. Este (re)conhecimento e a criação de uma base comum de trabalho, onde todos se revejam, que possa ser aceite e promovido por todos no dia-a-dia é essencial e pode ser um fator afirmativo na inclusão, e no envolvimento dos próprios professores que, por questões de gestão do sistema, estão sujeitos a mudança de escolas frequentes. A este processo não deve ser alheia a preocupação pela saúde mental dos envolvidos, nomeadamente das e dos estudantes.

Para encerrar este debate profícuo foi construída, de forma colaborativa, uma nuvem de palavras, a partir da pergunta “*Numa palavra diga onde deve estar, para si, o foco do Diálogo na Diversidade no contexto da Educação*”, cujo resultado se apresenta abaixo.

Imagem 1 – Nuvem de palavras “*Numa palavra diga onde deve estar, para si, o foco do Diálogo na Diversidade no contexto da Educação*”



Fonte: Grupo de Trabalho – Ética do Cuidado

Conclusão

A Educação exige uma atenção contínua à evolução do conhecimento, da ciência, da pedagogia e uma capacidade de adaptação à própria realidade social e às necessidades e anseios que nela se instalam, que é evolutiva.

Nesse sentido, pensar modelos, definir prioridades setoriais de política pública, ou para um determinado agrupamento/escola, deve ser feito com o contributo de todos, assegurando mais momentos de diálogo e partilha formal e informal, significativa e consequente. É preciso ouvir as pessoas, ouvir os professores, os encarregados de educação e os alunos, os assistentes operacionais, conhecer as

suas preocupações e as suas necessidades. É essencial que todos deixem de pensar “em silos” e que se trabalhe de forma multidisciplinar e interdisciplinar.

Por outro lado, é basilar conhecer cada comunidade escolar, caracterizá-la (o que é distinto de rotulá-la), identificar e dar a conhecer os valores dos que a compõem, os objetivos e projetos de vida, encontrar pontos de convergência e projetos comuns, pô-los em prática (através dos projetos educativos e de projetos escola e com a comunidade e autarquias, por exemplo), com o envolvimento de todos, promovendo o sentimento de pertença e corresponsabilização, de transparência e significação.

Nesse sentido, o sistema, nos seus vários níveis, deve promover a criação de espaços de partilha, orgânicos e previsíveis, e os diferentes *poderes* (direção, associações de estudantes e de pais, representantes de pessoal docente e não-docente) devem abrir-se ao diálogo fecundo, a par de um investimento na participação de todos nos Conselhos Gerais de escola. A escola deve mostrar que valoriza a opinião de todos para se construir a si própria. Esta é a base da educação e um pressuposto da Ética do Cuidado.

Quando devolvemos aos membros do Grupo e aos participantes no *Focus Group* todos estes desafios e nos/lhes perguntámos qual poderia ser o seu papel ativo, vários compromissos foram assumidos:

- Contribuir para a valorização do papel central da Educação e da escola na sociedade, participando como profissional, estudante, mãe/pai ou cidadão e dando visibilidade às conquistas, resultados e impactos obtidos nas escolas e através do processo educativo, abrindo espaço para o contributo da sociedade civil e de programas de educação não-formal.
- Estar mais atento ao *Outro* e com muito respeito por nós, por todos e pelo meio-ambiente. Para tal ouvir mais, partilhar mais, ter uma atitude construtiva e de interação e uma atitude de maior tolerância, empatia e maior compreensão com os pares, criando espaço de encontro para uma educação com sentido, valorizando a relação pessoal e a atenção à saúde emocional que permita o autoconhecimento e o conhecimento do outro, assegurando o respeito pelas diferenças.

- Dar voz aos alunos, incentivando-os a participar em projetos e em promover ações que contribuam para uma escola nova, assegurando por outro lado uma aprendizagem que esteja centrada nos alunos e, tanto quanto possível, adaptada ao seu perfil.
- Reforçar o sentido de pertença - de diretores-professores-alunos-assistentes operacionais-encarregados de educação -, valorizar o espírito de equipa e as relações, com respeito pelos valores, assegurando que cada um possa *Ser*.

Estamos convictos de que a formação de líderes Ubuntu e a experiência Escolas Ubuntu, enquanto modelo de capacitação que se baseia na valorização da interdependência e da solidariedade e que visa desenvolver e promover competências pessoais, sociais e cívicas dos participantes, contribuindo para a sua transformação em agentes de mudança ao serviço de uma comunidade, mais justa e solidária, pode ser um facilitador e potenciador das mudanças que se perspectivaram ao longo do processo de análise do Grupo e do *focus group*.

Os fundamentos da construção de pontes, do cuidado e da liderança servidora, impactam a convivência, o conhecimento e o respeito mútuo, bem como uma gestão inclusiva, aos vários níveis. A promoção do autoconhecimento, da autoconfiança, da resiliência da empatia, e da liderança servidora, através de programas anuais, abrangendo alunos, professores e funcionários, terá impactos significativos na inter-relação, no processo de aprendizagem, no conhecimento de si, na construção de projetos de vida e no comprometimento de longo-prazo, ou seja, para na vida pessoal e para as comunidades.

3. Olhar(es) sobre a escola - nas margens da ética do cuidado

**Regina Alves⁶⁴, Teresa Marinho⁶⁵, Margarida Rodrigues⁶⁶, Inês Leão⁶⁷,
Patrícia Magalhães⁶⁸, & Vera Lomba⁶⁹**

“Essa pergunta é superinteressante!”, “Boa Pergunta (risos)!”, “Nunca tinha pensado nisso”, “Estás a obrigar-me a refletir”. Estas expressões marcaram os 27 diálogos que foram realizados em março de 2021 pelo grupo de trabalho - *Território de Perguntas* - no âmbito da Ética do Cuidado, com docentes e não docentes e alunos/as da comunidade educativa. Estas conversas tiveram como inspiração um conjunto de tópicos de reflexão relativos ao universo e experiência escolar – e ao legado que cada um/a deixa a partir da participação educativa. Partilhamos, neste texto, alguns excertos destas conversas, que ilustram as perceções dos vários agentes educativos envolvidos.

Sentimos, mais do que nunca, e ao mesmo tempo, a urgência de elevar os diálogos que circunscrevem as vivências diárias do contexto educativo, através das palavras ditas e dos silêncios sentidos. Olhamos a escola, enquanto comunidade que se une em torno do saber, e isso exige-nos escutar aqueles/as que diariamente constroem este *espaço*. Em tempos tão exigentes como estes que vivemos, tornou-se mais evidente a necessidade de construirmos uma escola capaz de estabelecer pontes, atenta às margens que fortalecem os encontros.

64 CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

65 Docente - Agrupamento de Escolas Prof. Agostinho da Silva.

66 Mediadora - Agrupamento de Escolas Prof. Agostinho da Silva; SPAT - Soc. Port. de Arte Terapia.

67 Psicóloga e Mediadora - Agrupamento de Escolas Alto Lumiar, Lisboa.

68 CIEd- Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

69 Instituto Padre António Vieira.

O cuidar

A *escola cuida*. Há quem não pense na escola enquanto uma estrutura física e a projete como uma casa que é habitada por muitas famílias diferentes. Uma escola une-se em torno do saber e, nesta união, vão surgindo relações, significados novos e vamos construindo o que somos. De acordo com uma das pessoas com quem conversamos, nestas rondas de diálogo, percebemos que esta é uma escola onde os professores se vão desdobrando “para estimular a criatividade e para planejar atividades que incentivam a imaginação, a criação e a reflexão em ambientes colaborativos”. Quando colocamos a questão “Como é que a escola tem cuidado de ti?”, cada um/a sente esta escola de forma diferente: a direção demonstra preocupação (“é uma direção que tem algum cuidado”), os/as colegas estão atentos/as (“não deixam ninguém para trás”, “tenho a sorte de ter aqui amigos para a vida inteira”, de “estar rodeada de pessoas que acreditam no mesmo que eu” e que “atuam quando peço ajuda”), o/a coordenador/a liga com frequência (“No primeiro confinamento ligou a perguntar se estava tudo bem conosco. Nunca tinha sentido isso (...), fez-me sentir bem”), a comunidade (“quando eu falo da comunidade, falo tanto de docentes como não-docentes”) inquieta-se (“de olharmos uns pelos outros, e é assim que eu me sinto”); toda a comunidade educativa reconhece valor (“em apoiar e reconhecer a importância do trabalho desenvolvido na medida em que consideram o professor como incentivador e orientador da aprendizagem, que proporciona aos alunos a iniciativa e autonomia fundamentais para o seu desenvolvimento e capacitação pessoal”); o próprio Ministério da Educação permite autonomia (“a autonomia que nós temos, não a aproveitamos, não nos servimos dela. De uma forma geral, dá aqui uma margem de abertura” e isso “dá-nos alguma liberdade”, “não vemos isso no sentido do cuidar, mas se calhar até é”). Percebemos, pois, afinal, nestes discursos que “quem constrói a escola são as pessoas que fazem parte da escola”; “quem se sente parte da escola, cuida [uns dos outros]”, tanto “da pessoa como [do/a] profissional”. Ao longo dos diálogos foi notória a consciência de que “as pessoas precisam sentir-se cuidadas, (...) sentir-se valorizadas”. E, por isso, há “projetos que são pensados para o *cuidar* em todos os sentidos, da criança, do planeta, da comunidade.

No entanto, não é possível esquecer aqueles que veem a escola como uma “instituição normativa” que funciona “por normas e regulamentos”, sem qualquer “vínculo cuidador”. Alguns/algumas professores/as estão mais preocupados/as

com as aprendizagens e com os conteúdos programáticos, referindo que “a estrutura organizacional não permite que os professores cuidem dos seus alunos”.

É interessante perceber que na perspectiva dos/as alunos/as com quem falámos, a escola cuida na medida em que lhes permite “mexer em computadores”, “aprender e evoluir como pessoa e profissional”, “conseguir fazer uma carreira” ou “ter um trabalho”. E ao ser “uma segunda casa” (“É um espaço meu”), porque passam na escola “a maior parte da vida”, “sentimo-nos em casa quando conhecemos toda a gente”. É neste sentido, que os/as alunos/as percebem que a escola lhes permite “socializar com outras crianças e adultos”, “relacionarem-se com os outros” (“A escola permite-me ter amigos, é um ponto de encontro”).

Os/As alunos/as cuidam. São muitos os tipos de alunos, bem como diversificadas formas de cuidar: os/as que “cuidam ao cumprir as regras”; os/as que participam nas atividades desenvolvidas; os/as que são sensíveis a determinados momentos (“Passei pela morte de um familiar e até os alunos mais complicados foram sensíveis ao meu momento”; “Sentem a nossa falta quando não estamos”; “se me veem triste, perguntam logo o que é que eu tenho”; “manifestam preocupação pela minha saúde”); aqueles/as com quem se cria uma “relação de empatia, de amizade” (“É importante criar uma relação próxima com os alunos”; “uma relação recíproca”); os/as que dão “miminhos diários” (“Eu que adorava andar sempre aos abraços e aos beijos com eles e agora não podemos”), “me acarinhos” e “vêm ter connosco”; os/as que “nos valorizam e valorizam o meu trabalho”; os/as que “fazem perguntas e querem saber de nós”; os/as que “ficam connosco no intervalo e nos contam muitas coisas”; e, os/as que nos protegem em situações de conflito (“cuidado com a funcionária!”), demonstrando “com palavras ou gestos que gostam de mim”.

Os/as alunos/as referem que cuidam ainda dos/as seus/suas professores/as, “porque os vejo como seres humanos”.

Eu cuido da escola. Nos diálogos foi evidente a intenção das pessoas cuidarem da escola, até pelo tempo que é investido neste *espaço* “entregando-me em tudo o que faço” e “deixando de lado as minhas prioridades, prestando atenção ao que o outro necessita”; dos/as alunos/as pois “consigo ouvi-los mais do aquilo que me dizem”, “faço com que os meninos se deem todos bem”, “pergunto se está tudo bem”, “dou uma palavra de conforto”, “sorrio”, proporciono “momentos, nem

que seja à hora do almoço, de um bocadinho de descontração, de partilha de coisas nossas (...), sem ser as coisas que digam respeito à escola, onde as pessoas, à vontade, vão falando das suas coisas”; dos colegas visto que “facilito o trabalho dos outros”, “crio grupos de trabalhos, de partilha de experiências”, apoio, no sentido “de estar com, ao lado de” (“tento, sobretudo, estar disponível, estar presente, transmitir que podem contar comigo, mas tenho a certeza que muito fica por fazer”).

No fundo, porque se criam “alianças com colegas, com funcionários, com o pessoal que coabita a comunidade escolar” e quanto “melhor te sentires na escola, mais abertura existir, mais condições tens para criar laços afetivos, mais íntimos, para além dos laços profissionais”.

Neste contexto, e com o desenvolvimento do projeto da Academia de Líderes Ubuntu – Escolas que, com a comunidade educativa, desenvolve atividades de natureza educativa não-formal e que intervém em várias escolas do país, denotamos nas conversas partilhadas que “o Ubuntu traz esta perspetiva de abrir horizontes e de nos pôr a todos no patamar da humanidade e de perceber que se as outras pessoas não estão bem isso vai nos incomodar”.

Transformações na e para a escola

O olhar sobre a escola está muito focado na transmissão do conhecimento, nos conteúdos programáticos, nas aprendizagens desses e no sucesso académico (“preocupam-se mais em dar o que têm que dar do que propriamente em fazê-los crescer como pessoas”), deixando de “ser um espaço para a curiosidade e para a criatividade”. No entanto, nos vários diálogos, é também visível que “por detrás do conhecimento e da questão científica (...), há sempre a questão ética”. Embora ainda haja um longo caminho a percorrer, surgem algumas mudanças ao perceber que “a escola não é só para aprender a ler e a escrever”, mas, é necessário dotar os/as alunos/as de competências de modo a tornarem-se cidadãos/cidadãs ativos/as capazes de intervir adequadamente num mundo tão complexo, com tantas interrogações, ensinar os/as alunos/as “a ser alguém”, a “ser humildes, a cuidar dos outros, a olhar para o lado e perceber que se tu estás caído, eu tenho de te ajudar a levantar”. Esta perspetiva já foi valorizada antes, pois “já houve

muitos mais clubes e atividades para que os alunos se pudessem expandir”. Hoje, há uma “gestão difícil, muito difícil”, visto que “perante programas escolares tão extensos, o professor antes de desenvolver uma atividade ou escolher qualquer ferramenta, deve ter [claro o] seu objetivo em sala de aula e transmiti-lo aos alunos para os envolver”. É isso que “tento [fazer], com ajustes aos conteúdos programáticos (uns abordados com mais pormenor, outros numa perspetiva de relação/articulação com outras temáticas e/ou outras disciplinas...), com atividades/experiências de aprendizagem que promovam a criatividade e a aplicação do conhecimento (produção de trabalhos para apresentações orais, exposições, concursos, desafios...)”. E há o “dar o exemplo” (“um professor que sabe inspirar e conduzir a mudança pode formar com sucesso alunos como cidadãos pró-ativos, preparados para os inúmeros desafios que encontrarão no futuro”) e “dar educação e ajudar os miúdos a crescer”. Ora, nesta perspetiva, “os professores desejam e podem ser agentes de transformação/mudança para com os seus alunos, ajudando-os a encontrar o seu lugar na vida e na sociedade e preparando-os para um futuro em transformação”, ajudando-os “a tornarem-se melhores pessoas”. “A escola, no futuro, tem de privilegiar uma aprendizagem ativa que contemple as dimensões criatividade, originalidade, iniciativa, pensamento crítico e inteligência emocional. Só este caminho, na minha opinião, possibilita uma escola mais solidária e colaborativa que promova a resiliência, a tolerância e a flexibilidade”.

A *pandemia* trouxe várias alterações, umas mais positivas e agradáveis do que outras, como as tecnologias e o isolamento:

- *As tecnologias*: “Claro que a parte informática vai ser levada para a escola”. De repente, “já que dás aulas *online*, *bora lá* fazer tudo *online*: jogos *online*, dar notas *online*, questionários *online*”. Há atividades que podem ser preferencialmente feitas *online* (p.e., muitas reuniões) e devemos retirar os aspetos positivos das plataformas informáticas para atividades administrativas, como o lançamento das notas em pauta ou a assinatura digital de documentos. Também em termos pedagógicos, algumas “metodologias foram experimentadas e com sucesso”: p.e., as “ferramentas digitais e/ou plataformas digitais para a criação de novas formas de ensino mais motivadoras” deviam manter-se, mesmo presencialmente”. Visto que, “através da internet, facilmente se obtém acesso a vídeos educativos, jogos e exercícios para a aprendizagem, conteúdos interativos que permitem o acesso virtual, fácil e gratuito ao mundo global. Sempre que possível, [seria importante recorrer]

à estratégia ‘sala de aula invertida’ na qual o aluno é o protagonista ativo no processo de aprendizagem para continuar a desenvolver a [sua] autonomia, necessária para adquirir novos conhecimentos e competências (é o próprio aluno que decide quando, como e onde eles irão aprender)”. De igual forma, defende-se que se deve “continuar a promover o trabalho autónomo” e “colaborativo” tanto dos/as alunos/as como dos/as professores/as, bem como “a capacidade de ir à procura de coisas novas, de as pôr em prática, de correr riscos”. Apesar dos/as alunos/as almejem o ensino presencial, todos/as referem que os recursos digitais utilizados durante a pandemia deverão ser mantidos futuramente: “manter os vídeos e recursos diferentes que tivemos durante o ensino remoto”, visto que com a utilização desses recursos é “mais fácil expor dúvidas”.

- *O isolamento*: “É difícil. Não é fácil para eles nem para nós. Estamos muito isolados. O contacto físico é importante”. A relação é muito importante: “é o estar, o saber estar, o estar com”. A “pandemia vai deixar significativos impactos emocionais e podem surgir vários problemas, nomeadamente a ansiedade, o stress, a anti socialização e a falta de concentração, os quais poderão afetar o processo de aprendizagem dos alunos”. Aliado ao facto de, ao “estarem afastados, [terem tido] mais dificuldades em [fazer] os trabalhos”. É uma preocupação a dobrar pois, quando temos alunos/as inseridos em estruturas familiares com dificuldade em supervisionar os/as seus/suas educandos/as, “os miúdos podem aparentar estar bem e não estar (...) e agora temos mais essa preocupação”.

A minha escola de sonho: teria cor, como a nação arco-íris de Mandela. “Detesto salas brancas e amarelas e gosto de coisas coloridas, para caberem as cores todas ou todos”. E teria “intervalos com música, com alegria, com divertimentos. Acho que os miúdos andavam mais contentes e mais felizes”, haveria espaços para convívios e partilhas de experiências, promover-se-iam atividades “conjuntas (docentes e não docentes, e alunos/as)” (“Acho que até [devia haver] formações formais não separadas, algumas formações em que estivessem todos/as elementos da comunidade educativa, porque se criava uma melhor relação de grupo um melhor conhecimento do outro”, muito “trabalho colaborativo, que é mais que um trabalho de grupo”, projetos fora do espaço de sala de aula, como a “eco escola”, espaços de

descoberta e desenvolvimento de talentos e teria implementada a “metodologia de projeto” na qual também se trabalharia “as várias dimensões da pessoa”.

Os/as alunos/as sonham com escolas onde existam “mais tecnologias” (“Quadros digitais em todas as salas e um computador para cada aluno”), “mais espaços verdes” (por exemplo, “para almoços”, “para conversarmos sentados, como em mesas de cafés”) e onde sejam quebradas barreiras na relação aluno-professor (“por exemplo, a professora vai ao bar beber um café e nós vamos com ela beber um chá”, na medida em que “conhecermos o lado pessoal dos professores foi um aspeto super importante da pandemia”).

Território de Perguntas e/ou de Respostas

Quisemos uma resposta à pergunta: a escola é mais um território de perguntas ou mais um território de respostas?

“Um Misto! Os dois! 50-50! Um equilíbrio!” Porque, no fundo “primeiro fazemos a pergunta e, depois é que temos a resposta” e a escola deve “estimular e promover a curiosidade e a criatividade por meio do pensamento crítico” e “fazer com que a criança crie diversas soluções para um problema até que encontre a resposta certa”.

De igual forma, crê-se que as escolas deverão ser “espaços de diálogos” e a “escola atual traz muito questionamento”, na qual os/as alunos/as estão “famintos de respostas”, porque a curiosidade é o motor da aprendizagem e “muitas respostas são dadas sem ser perguntadas”. No entanto, acredita-se que “quando deixar de dar respostas a escola vai mudar”. Ou seja, parte-se do princípio de que “as perguntas já estão todas feitas na matéria, naquilo que o Ministério [da Educação] manda e então nós aqui só damos as respostas. E, por vezes, há uma abertura e, aí, já fazemos a pergunta. E, já permitimos até que se dê mais do que uma resposta”.

Na ótica dos/as alunos/as, não há dúvidas: a escola é um local “onde se faz muitas perguntas”.

Que legado quero deixar na minha escola?

Ousamos questionar sobre o que cada um gostaria de deixar como legado, à sua escola. Os silêncios e os sorrisos foram notórios. A repetição foi evidente “legado!”. “A pergunta mais difícil que me fizeste”, pois “não sei como queria ser lembrado”, já que “nunca tinha pensado nisso”. As respostas vão surgindo timidamente, “basta deixar uma boa marca, não é necessário ser um legado, uma marquilha – quando os alunos crescerem passarem por ti e dizerem: eu lembro-me de ti, eras o animador da escola”; ou “se falarem de mim, já é um bom legado! Se se lembrarem de mim, já é bom! Porque as pessoas que não marcaram, não são lembradas”.

A emoção cruza-se com a nostalgia: “Como alguém que ama o que faz e que se esforça para fazer o melhor. Alguém rigoroso e justo, que se compromete e se envolve”, “apaixonada pela sua profissão, que sabe ouvir e estar atenta às necessidades dos outros e que contribuiu de alguma forma para o seu crescimento e percurso pessoal e profissional. É fantástico quando alguém nos recorda com carinho e saudade”. Os/as professores/as reforçam (...) “elemento facilitador do que aconteceu de sucesso nos nossos alunos. É mais nesse aspeto, de dar possibilidades e dar condições às pessoas para que se desenvolvessem pessoalmente e profissionalmente”, enquanto que o pessoal não docente, de forma pragmática afirma “como aquela que está sempre a atender o telefone. Porque seria a verdade, faz parte do posto que ocupo” ou “alguém que fez parte da escola”. Mas, também, um “bastava que uma criança se lembrasse e pudesse dizer “foi ela que me ajudou naquela altura!” (...) gostava que as pessoas se lembrassem de mim... como alguém disponível. Gostava que aquilo que ficasse no coração das pessoas fosse: quando era preciso, ela estava cá. Outra pessoa refere que gostaria de ser lembrada como “gostava de me entregar como ela: De alma e coração.” Ideia transversal é que gostavam de “ser lembrados com amor”.

Os/as alunos/as ambicionam as mesmas recordações quando deixarem as suas escolas, referindo que querem ser recordados/as como “bom aluno” e “boa pessoa”.

Convergência ou Divergência no Olhar sobre o Cuidado

Estes diálogos com a comunidade educativa estão em absoluta convergência com o que está expresso no *Perfil do Aluno*⁷⁰, enfatizando a Educação, enquanto processo capaz de dotar e potenciar em cada um o máximo das suas capacidades para intervir na vida política, económica, social e cultural. Em sintonia, a Organização das Nações Unidas, através da UNESCO, lança o desafio para a educação do século XXI a partir da aprendizagem para vivermos juntos em paz. Organizações governamentais e não governamentais do mundo inteiro estão preocupadas com o futuro do planeta e acreditam que a chave, o segredo, está na educação. Não se preconiza que a escola modifique todas as suas premissas; no entanto, estes diálogos assentam na necessidade de a Educação, também ela, ser sustentável. Torna-se evidente a necessidade de todos os elementos da comunidade - docentes e não docentes e alunos/as - se sentirem mais cuidados, uns pelos outros e uns com os outros. Ainda que esse cuidado exista e seja sentido por cada um/a num núcleo mais próximo, ele ainda não chega a todas as margens.

Um dia, um antropólogo numa tribo africana colocou um cesto de frutas perto de uma árvore dando a indicação que quem chegasse primeiro ficaria com as frutas. Surpreendentemente as crianças deram as mãos e correram para o cesto. Quando chegaram perto do cesto partilharam as frutas, pois segundo as mesmas não podiam ficar umas felizes e outras tristes. A filosofia Ubuntu assenta nesta ideia. O cuidado é mais do que um olhar singular ou uma virtude como as outras, é uma maneira de ser no mundo que dá significado às relações que se estabelecem com todas as coisas. Cada um num núcleo mais próximo, ele ainda não chega a todas as margens.

Sentir-se comprometido com o mundo implica pensar no *bem comum* antes do bem individual e assim podemos construir um futuro onde o *Outro*, que pela ordem alfabética vem depois da palavra *Eu*, tenha exatamente a mesma entrada do dicionário das escolhas e das ações de cada um/a.

70 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho de 2017.

Referências bibliográficas

Abranches, S. H., Santos, W. G., & Coimbra, M. A. (orgs.) (1987). *Política social e combate à pobreza*. Jorge Zahar Editor.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, Erlabum.

Alarcão, M. (2002). *(des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Quarteto editora.

Bandeira, P. (2020). Algumas observações sobre “aquilo que nos havia de acontecer!”: O espaço da pandemia. In M. Martins & E. Rodrigues (coord.) *A Universidade do Minho em tempos de pandemia*. I - Reflexões (pp. 12-31). UMinho Editora.

Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A., Jr., & Stahl, W. M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126–136.

Bennis, W. G, & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.

Berardi, F. “Bifo” (2010). “Crónica de la psicodeflición”. In G. Agamben, S. Zizek, J. L. Nancy., F. “Bifo” Berardi, S. L. Petit, J. Butler, A. Badiou, D. Harvey, B. C. Han, R. Zibechi, M. Galindo, M. Gabriel, G. Y. González, P. Manrique, & P. B. Preciado. *Sopa de Wuhan: Pensamento contemporâneo en tiempos de pandemias* (pp. 35-54). Editorial ASPO.

Boff, L. (2020, 24 de agosto). *Post-covid 19: What cosmology and ethics to incorporate (IV)*. <https://leonardoboff.org/2020/08/24/post-covid-19-what-cosmology-and-ethics-to-incorporate-iv-3/>

Boff, L. (2021, 2 de junho). *O coronavírus: A auto-defesa da própria Terra*. Leonardo Boff. <https://leonardoboff.org/2020/03/23/o-coronavirus-a-auto-defesa-da-propria-terra/>

Bolwby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. Routledge.

Comissão Independente sobre a População e a Qualidade de Vida (1998), “Cuidar o Futuro, um programa radical para viver melhor”, *Relatório da Comissão Independente sobre População e Qualidade de vida*, Edição Comemorativa.

Consórcio Ubuntu Building Bridges for Peace (Ed.) (2019). *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora*. Instituto Padre António Vieira. <http://livro.academialideresubuntu.org/>

Costa, R., Patrão, I., & Machado, M. (2019). Problematic internet use and feelings of loneliness. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 23, 2, 160-162. <https://doi.org/10.1080/13651501.2018.1539180>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Diaz, D. M. (2017). *Por qué educamos*. Lid editorial.

Figueiredo, A., Duque, I., Migueis, M., Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E. & Pinho, L. (2017). *Projeto Limites Invisíveis: Uma abordagem educativa na natureza*. In Livro de posters do I Fórum cidtff, 5 de Julho, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Glazier, R. A. (2021). Making human connections is online teaching. *PS*, 175-176. <https://doi:10.1017/S1049096520001535>

Gonçalves, J. L., & Alarcão, M. (Eds.) (2020). *Pilares do método Ubuntu*. Instituto Padre António Vieira.

Gonzalo, L. A. (2020, 3 de agosto). *La ética del cuidado en la educación: Entrevista a L. Aranguren*. <https://www.grupo-sm.com/cl/post/la-%C3%A9tica-del-cuidado-en-la-educaci%C3%B3n-entrevista-luis-aranguren>

Gonzalo, L. A. (2020), *Es nuestro momento - El paradigma del cuidado como desafío educativo*. Fundación SM.

Greene, R. R. (2002). Human behavior therapy: A resilience orientation. In R. R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy and research* (pp. 1-27). NASW Press.

Guinote, P. (2021). *Quando as escolas fecharam. Cadernos da pandemia*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Guterres, A. (2020, 4 de agosto). *Education during Covid-19 and beyond* [trad. Unric-Bruxelas, Portugal Desk]. Nações Unidas. Acedido em 4 de junho de 2021 em <https://news.un.org/pt/story/2020/08/1722052>

Guzzardo, M. T., Khosia, N., Adams, A. L., Bussmann, J. D., Engelman, A., Ingraham, N., Gamba, R., Jones_Bey, A., Moore, M. D., Toose, N. R., & Taylor, S. (2021). The ones that care make all the difference: Perspectives on student-faculty relationships. *Innovative Higher Education*, 46, 41-58. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09522-w>

Hutchison, E. (2021). Toward an ethic of care and inclusivity in emergency e-learning. *PS*, 185-187. <https://doi:10.1017/S10490965200001602>.

Karakose, T. (2021). The impact of the Covid-19 on higher education: Opportunities and implications for policy and practice. *Educational Process: International Journal*, 10(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.101.1>

Lima, R. M., Dinis-Carvalho, J., Sousa, R. M., Alves, A. C., Moreira, F., Fernandes, S., & Mesquita, D. (2017). Ten years of project-based learning (PBL) in industrial engineering and management at the University of Minho (pp.33-51). In A. Guerra, R. Ulseth, & A. Kolmos, *PBL in engineering education*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-905-8>

Louv, R. *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. Atlantic Books. ISBN: 9781848870833.

Marques, R. (2017). *Problemas sociais complexos e governação integrada*. Govint - Fórum para a Governação Integrada/IPAV.

Matos, M., McEwan, K., Kanovsky, M., Halamova, J., Steindl, S., Ferreira, N., Linharelhos, M., Rijo, D., Asano, K., Gregório, S., Márquez, M. G., Vilas, S. P., Brito-Pons, G., Lucena-Santos, P., Oliveira, M. S., Souza, E. L., Llobenes, L., Gummy, N., Costa, M. I., ... Gilbert, P. (2021). Fears of compassion magnify the harmful effects of threat of Covid-19 on mental health and social safeness across 21 countries. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/cpp.2601>

McCarthy, M. (2020, 23 de novembro). *The coronavirus pandemic and the invisibility of nature*. <https://emergencemagazine.org>

Neves, P. (2010). *Comportamentos de cidadania organizacional em escolas no ensino secundário*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38, 6, 771-781.

Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19, 198-208.

Panaças, M.L. (2012, dezembro, 6-7). *Desenvolvimento de culturas inclusivas para a educação em Portugal: O papel dos diretores de agrupamentos de escolas* [Apresentação em Seminário]. III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4159>

Rosas, F. (2015). *História a história – Gripe pneumónica, a pandemia de 1918-1919*. [Documentário]. RTP/Garden Filmes. <https://ensina.rtp.pt> (realização Bruno Moraes Cabral)

Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.

Toro, B. (2009). *O cuidado: O paradigma ético da nova civilização*. [Comunicação]. Faculdade Sesi de Educação. São Paulo. <https://www.faculdadesesi.edu.br>

Toro, B. (2018), *Ética del cuidado: el nuevo paradigma educativo: Elementos para una nueva cosmovisión*, Cuadernos del SIEI, Spanish Edition.

Toro, B. (2021, 16 de maio). *Viver é cuidar* [Conferência]. E-Congresso Mundial de Líderes Ubuntu – Dia Internacional de Vivemos Juntos em Paz. Academia de Líderes Ubuntu. Portugal. Disponível em <https://youtu.be/4Z8dNi5JYzE>

UC (2021, 28 de abril). *Universidade de Coimbra premeia projetos de inovação pedagógica*. <https://noticias.uc.pt>

United Nations (2020, agosto). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. United Nations. Acedido em https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Vallaey, F., de la Cruz, C., & Sasia, P. (2009), *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana.

Voogt J., & Roblin N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *J. Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Wellman B., Quan-Haase, A., Boase, J., Chen, W., Hampton, K., Díaz, I., & Miyata, K. (2003). The social affordances of the internet for networked individualism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8, 3, 1, JCMC834, <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00216.x>

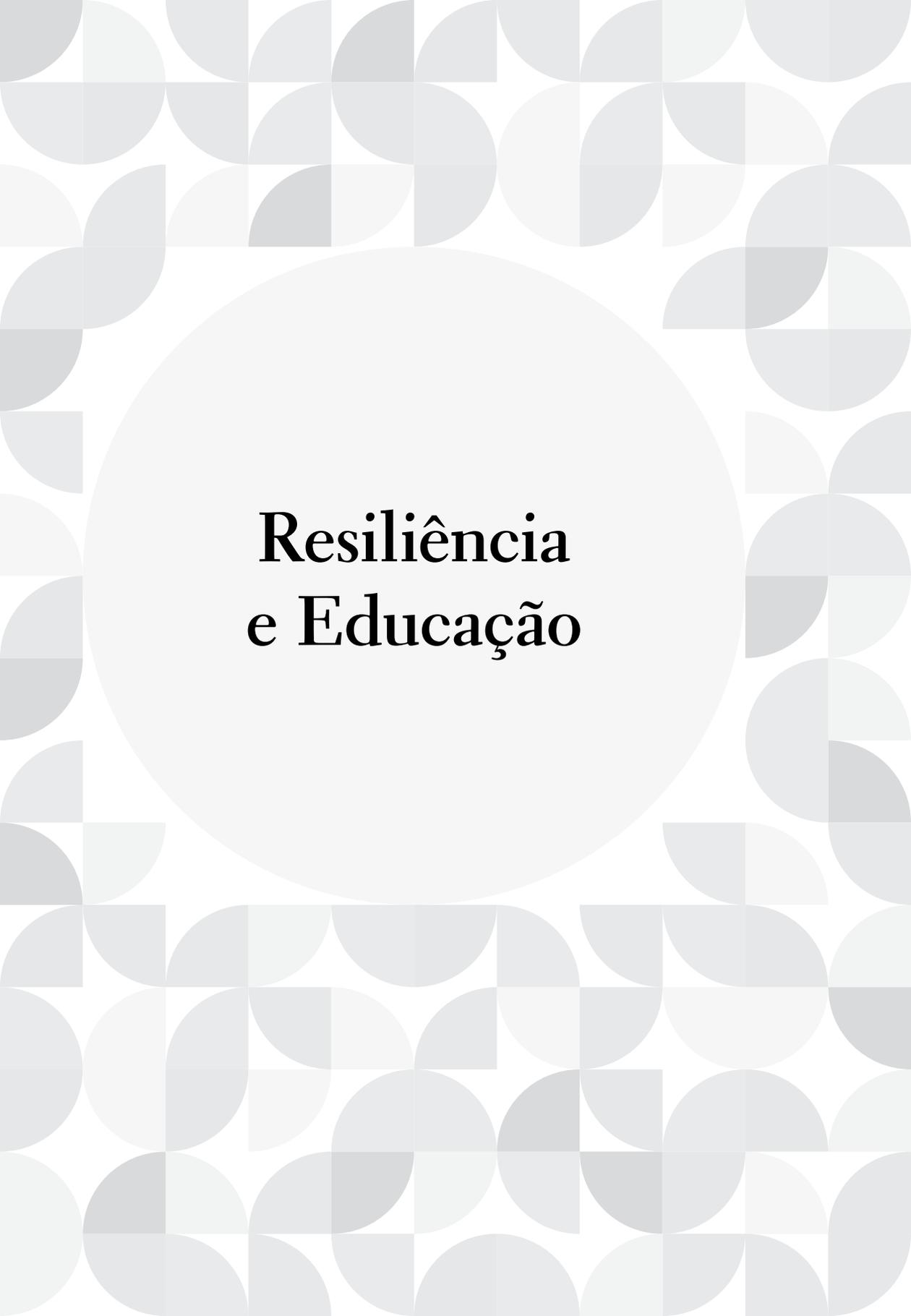
Wikipédia (2021, 31 de maio). *Predefinição: Dados da pandemia de Covid-19*. <https://pt.wikipedia.org>

Zero (2021, 31 de maio). *Associação Sistema Terrestre Sustentável*. <https://zero.org>.

Zhao, Y. (2011). Students as change partners: A proposal for educational change in the age of globalization. *Journal of Educational Change*, 12(2), 267–279. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9159-9>

Zhao, Y. (2018). The changing context of teaching and implications for teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93, 295–308. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449896>

Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post Covid-19. *Journal of Educational Change*, 22, 3-12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>.



Resiliência e Educação

Resiliência e Educação

Enquanto ainda se gere a incerteza do presente no que à pandemia diz respeito, vão sendo conhecidos estudos que medem o impacto multidimensional que a atual crise teve e tem sobre a instituição Escola, particularmente sobre os alunos e as suas famílias, bem como sobre os docentes e as lideranças escolares e respectivas comunidades onde estas estão implementadas. Estes resultados foram assinalados pelas Nações Unidas no dia 24 de janeiro de 2021, Dia Internacional da Educação. A monitorização permanente que a UNESCO faz do encerramento das Escolas evidencia que, globalmente, a pandemia de Covid-19 fez perder dois terços de um ano académico, enfrentando-se, naquela data, perturbações na educação de 800 milhões de alunos já que, a nível mundial, as escolas foram totalmente encerradas durante uma média de 3,5 meses desde o início da pandemia. Contando os encerramentos intermitentes, o número sobe para 5,5 meses, sugere a organização.

Todos sabemos que neste período pandémico que atravessamos, pessoas, instituições e comunidades são testadas ao limite na sua capacidade para lidarem com o risco e a adversidade. A palavra *adversidade* alude a uma contrariedade, a um obstáculo ou a uma dificuldade. Sendo uma palavra de origem latina (“adversitãte”), significa força de oposição. Ora, ver o *lado oposto*, o *outro lado* da realidade - o lado desafiante que a pandemia representa para todo o ecossistema educativo a partir da perspetiva Ubuntu - constitui a mudança de ótica que quisemos adotar no presente capítulo. Este capítulo sobre Resiliência e Educação deseja ser, pois, um contributo positivo para projetar uma educação esperançosa em tempos de pós-pandemia. O seu foco está na articulação que entretêm entre si resiliência e educação a partir das perspetivas dos principais intervenientes, na dimensão organizacional e na relação com a comunidade. Neste pressuposto, pretendeu ser uma abordagem abrangente fazendo dialogar com três dimensões indissociáveis: a micro (alunos, docentes e assistentes educativos impactados pela pandemia), a meso (a escola e o sistema educativo em que se insere) e a macro (a comunidade e/a sociedade).

Fomos escutar. Este capítulo resulta do envolvimento colaborativo de um número significativo de participantes do ecossistema educativo, e partiu de algumas inquietações que motivaram a busca de respostas a algumas perguntas:

- Como se aprende a lidar com as adversidades? Quais as dificuldades de aprendizagem identificadas? Procurámos exemplos de resiliência académica na promoção do sucesso escolar e do pleno desenvolvimento humano...
- Como se desenvolve a resiliência transformacional face a situações/contextos de risco e perigo experienciados pelos estudantes?
- Como se aprende “a falhar, a falhar melhor”? Identificamos a Escola que não desperdiça o erro como oportunidade de crescimento...
- Como pode a Escola ser uma estrutura resiliente? Apontamos para uma nova cultura relacional, modelos de organização e incentivos inovadores.
- Educação e comunidades resilientes: como pode a educação contribuir para o desenvolvimento sustentável de uma comunidade que lhe permita fazer face às adversidades?

Na perspetiva Ubuntu, e de forma simples, entende-se resiliência como “a capacidade de um indivíduo, de uma família, de uma organização ou de uma comunidade manifestar uma adaptação positiva face a elementos adversos, sem por eles ser destruído/a e tornando-se mais forte e capaz de enfrentar com sucesso novas adversidades” (Gonçalves et al., 2020, p. 57). Os especialistas reconhecem, no entanto, que a resiliência é uma construção complexa e multinível e que deve ser abordada de forma interdisciplinar e diversificada consoante se trate de pessoas singulares, famílias, organizações, comunidades ou até culturas (Southwick et al., 2014). Este capítulo resulta da riqueza das diferentes abordagens temáticas e metodológicas preconizadas por cada um dos subgrupos constituídos para o efeito, proporcionando um levantamento de ferramentas, estratégias e boas-práticas de promoção de resiliência aplicada à educação.

Atribui-se a Alvin Toffler a afirmação que os analfabetos do século XXI não são aqueles que não sabem ler e escrever, mas são aqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender. Iniciámos, pois, pelo subgrupo “Aprender com o

erro”. A partir de testemunhos, o capítulo é escrito refletindo sobre os conceitos de erro, a fragilidade e a adversidade. De que forma aprendemos com o erro? Qual o seu papel dentro de uma conceção mais dinâmica de inteligência? Os testemunhos ajudam-nos a entender o conceito de resiliência, olhado de uma perspetiva multidimensional e analisado enquanto conceito dinâmico sob o binómio processo e resultado.

O subgrupo “Estudantes e Resiliência” parte do conceito de resiliência entre os alunos como se traduzindo em destreza para lidar com problemas, adaptar-se às mudanças, superar desafios e obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas (ou mesmo traumáticas). Segundo esta conceção, o estudante resiliente é aquele que encara os problemas e obstáculos como fazendo parte da vida e como aspetos que é necessário ultrapassar por forma a atingir um determinado objetivo; sendo estes estudantes capazes não só de ultrapassar experiências de desafio, adversidade ou trauma, mas, também, de suplantar essas mesmas experiências com um sentido positivo de si próprios e do futuro.

O subgrupo “Docentes, não Docentes e Resiliência” quis ouvir a opinião daqueles protagonistas tendo, para o feito, elaborado, aplicado e analisado um inquérito por questionário, para conhecer (i) as dificuldades sentidas durante os tempos de pandemia; (ii) os fatores pessoais/internos e externos que contribuíram para ultrapassar essas dificuldades; (iii) as lições aprendidas durante este período. Os resultados não surpreendem, mas devem ser cuidadosamente analisados. Por um lado, a maioria dos inquiridos apresenta uma enorme capacidade de resiliência face ao momento atravessado, tendo, em alguns casos, feito dos obstáculos oportunidades de crescimento, quer individual quer coletivo. Tratou-se, sem dúvida, de um percurso que exigiu muita flexibilidade, mas que provocou também mudanças, consequência de um processo de aprendizagens diversas, do foro pessoal e profissional. Por outro lado, um conjunto de inquiridos sinalizou diversos alertas preocupantes tornando urgente avaliar com rigor os impactos negativos provocados pela pandemia, pelo isolamento e pela gestão do ensino à distância, com reflexos no estado de saúde (mental) de cada um e de garantir apoios nestas e noutras áreas identificadas.

A inesperada situação pandémica obrigou a enfrentar situações nunca vividas anteriormente pelas Escolas e que exigiram delas uma resposta rápida pondo à prova a capacidade de adaptação e de flexibilidade, afirma o subgrupo “Escolas

Resilientes”. Apesar de ser um conceito desenvolvido ao nível do indivíduo, nos últimos anos tem-se assistido a uma aplicação do conceito ao nível coletivo, sendo assumido como uma característica dos grupos, das famílias, das empresas ou das organizações (Kossek & Perrigino, 2016). Nesta situação pandémica, o subgrupo descreve uma Escola resiliente como aquela que na situação pós-Covid vai conseguir obter um melhor funcionamento do que aquele que tinha na situação pré-Covid.

A relação entre Resiliência e Desenvolvimento Comunitário - estabelecida pelo subgrupo “Educação e Comunidade Resilientes” -, sobretudo em situações de crise, tem merecido a atenção das agendas e políticas nacionais e internacionais (como é caso da Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e EU (União Europeia) e, no nosso contexto, do Plano de Recuperação e Resiliência). A resiliência comunitária (RC), no entanto, não se fortalece apenas a partir de fora. Nestes tempos de pandemia, é crucial a RC endógena, que emerge do interior das pessoas e lugares, resgatando valores e saberes, identificando pilares a valorizar e, de que forma, estes poderão ser mobilizados, numa ótica de resiliência transformadora, em tempos de pós-pandemia. A educação (formal, não formal e informal) pode ter um contributo importante a dar para o fortalecimento de comunidades mais resilientes (ao gerar capital social e humano). No entanto, o contrário também é verdade: a RC pode também inspirar processos educativos resilientes e sustentáveis, através do reconhecimento e institucionalização de outras formas de educação centradas na comunidade.

1. Desafios de Educação - Aprender com o Erro

Joana Alexandre⁷¹, Ana Barraca⁷², Miguela Fernandes⁷³, Maria Isabel Pereira⁷⁴ e Sofia Sateila⁷⁵

*“Do not judge me by my success, judge me by how many times
I fell down and got back up again.”*

Nelson Mandela

1.1 O erro como sinónimo de fragilidade ou oportunidade?

O erro, tal como definido num qualquer dicionário de língua portuguesa, remete para *não acertar, enganar-se*, mas também para *agir de forma incorreta ou pouco adequada*. O erro parece, assim, ser encarado como algo a evitar, fruto da sua associação a insucesso, fracasso ou fragilidade. Mas será esta definição redutora? Qual o papel que o erro pode ter na vida de uma pessoa?

Este capítulo reúne testemunhos de jovens e jovens adultos: o de Daniel, o de Rúben, o de Rafaela, o de Maria e o de Joana. Pedacos de tempo, vistos por eles em retrospectiva, ou no presente, que espreita o futuro, que nos ajudam a refletir, numa primeira parte, sobre o papel do erro no processo de desenvolvimento pessoal e, depois, sobre como o erro se interliga com o conceito de resiliência.

Joana tem 12 anos e está no 6º ano. A pressão de “fazer tudo bem”, de vir a ter um “emprego de sonho”, faz com que “fique tão nervosa que já não vou bem para os testes”. Como refere, “não se pode errar, qualquer erro é prejudicial para ter boas notas”, mas percebe também que, felizmente, “os testes não são a única coisa que conta para as notas e parece que isso é assim agora em muitas escolas”.

71 ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa.

72 Agrupamento de Escolas da Batalha.

73 Agrupamento de Escolas da Batalha.

74 Politécnico de Leiria.

75 Instituto Padre António Vieira.

Rafaela é já estudante finalista de bioquímica apesar dos seus 21 anos; olhando para trás, gosta de dizer: “Já tive vários erros: eu, no 9º ano, não era uma pessoa muito esforçada. Quando cheguei ao 10º ano disse: a partir de agora isto conta para o meu futuro. Peguei no meu *Eu* do 3º ciclo e disse, agora vou ser o oposto”.

Maria, de 22 anos, estuda hoje psicologia, mas tem já um curso de fisioterapia. Hesita em ser fisioterapeuta. Procura algo mais sem saber ainda o que procura. Maria refere, “a minha mãe perguntou-me se tirar fisioterapia foi um erro”. Não tem uma resposta imediata porque não viu erro nessa experiência. Pensa mais profundamente sobre a pergunta da mãe e descreve o processo: “a fisioterapia deu-me a possibilidade de perceber que havia algo que eu gostava de aprender, aquela coisa de sentir que gostava de algo numa fase em que não tinha a certeza se gostava de alguma coisa. Deu-me a possibilidade de descobrir que gosto de trabalhar com pessoas (...). Também me permitiu descobrir que as pessoas gostam de mim e do meu trabalho, e acho que isso não é um erro”.

Rafaela acrescenta, ainda, que “não só no contexto da academia como na nossa vida, aprendemos com os erros, nem que seja para não repetirmos o erro. Devemos ir às coisas e ter a nossa própria experiência (...) a pessoa vai aprendendo, também, a experiência de vida, como se diz; errar e aprender, cair várias vezes”.

Deve, então, o erro ser encarado como fragilidade ou oportunidade? Será que o significado atribuído ao erro é também fruto de um processo de desenvolvimento e dos contextos de vida?

1.2 O erro enquanto oportunidade: mentalidade de crescimento vs mentalidade fixa

Para responder à pergunta anterior, peguemos nos estudos de Carol Dweck, psicóloga americana que começou a investigar o que a mesma designou de mentalidade fixa e mentalidade de crescimento (*growth mindset*). Dweck (2012) refere que a mentalidade ou conceção que temos de nós, das nossas características pessoais, como é a inteligência, moldam a nossa interação com o mundo. Uma mentalidade fixa ou estática está associada à crença de que as capacidades são inatas e, neste sentido, imutáveis. Com uma mentalidade fixa ganham força as expressões

“desisto”, “é demasiado difícil”, “não vou ser capaz”, “tenho receio de errar”. Contrariamente, uma mentalidade dinâmica ou de crescimento despoleta a crença de que as competências pessoais podem ser estimuladas. Há uma crença na noção de “crescimento” (*growth*). Pessoas com uma mentalidade de crescimento tendem, assim, a ver os desafios como uma forma de desenvolvimento pessoal e procuram experiências de aprendizagem desafiantes que permitam isso. Habitualmente transformam o fracasso numa abordagem de “ainda não” (*not yet*), o que significa que reconhecem o seu potencial de crescimento, mesmo que seja num futuro próximo (ver, por exemplo, Dweck, 2006; Yeager & Dweck, 2020). Uma conceção dinâmica ou de crescimento reflete-se, ainda, em afirmações como “aprendo com os erros”, “isto vai precisar de tempo e esforço da minha parte”. Indivíduos com uma conceção dinâmica acreditam no papel do esforço e da perseverança.

É esta narrativa de crescimento que vemos no discurso da Rafaela e da Maria. Importa, contudo, salientar, que uma mentalidade fixa ou de crescimento é também influenciada pelos contextos de vida. Muitos dos estudos remetem para o facto de jovens, numa situação de desvantagem social ou com maior risco de insucesso e abandono escolares, tenderem a ter uma mentalidade sobretudo fixa e sublinha que a aposta na promoção de uma mentalidade de crescimento tem resultados mais evidentes precisamente nestes jovens.

Mas porque é importante estimular uma mentalidade de crescimento, sobretudo nas crianças e jovens?

Os resultados do último PISA (*Programme for International Student Assessment*), levado a cabo em 2018, mostram que 37% dos alunos dos 37 países da OCDE, afirmam acreditar que a inteligência não pode alterar-se muito ao longo do tempo. No entanto, os alunos que discordam ou discordam fortemente com a afirmação “a tua inteligência é algo teu que não podes alterar muito” obtiveram, no teste de leitura, uma pontuação superior em 32 pontos, quando comparados com os alunos que concordaram ou concordaram fortemente com a mesma afirmação, tendo sido tidos em consideração os perfis socioeconómicos dos alunos e das escolas (OECD, 2019). A revisão recente feita por Yeager e Dweck (2020) permite-nos perceber que esta é uma abordagem com importantes impactos ao nível do desempenho escolar ou académico de crianças e jovens. Outros estudos dão conta dos impactos positivos desta mesma abordagem ao nível do bem-estar e do conceito de resiliência, ao qual voltaremos mais tarde.

Importa, no entanto, destacar que as crenças dos professores têm uma grande influência no que os alunos conseguem alcançar (Hattie, 2012). Desta forma, a mentalidade dos professores, não só relativamente aos seus alunos, mas também relativamente a si próprios, parece ser determinante para a gestão das expectativas que os mesmos colocam sobre os primeiros e para a escolha de métodos pedagógicos (Zeng et al., 2019). De acordo com Rissanen et al. (2019), os professores com uma mentalidade de crescimento possuem uma visão pedagógica fortemente centrada no processo e não nos resultados, o que faz com que a tónica seja colocada na perceção de mestria e autoeficácia dos alunos, num processo de ensino focado no progresso gradual das aprendizagens de cada aluno. Deste modo, uma abordagem focada numa mentalidade de crescimento só fará sentido se for uma abordagem que se encontra presente na cultura da comunidade escolar, ou seja numa lógica de “whole school approach”.

Carol Dweck (2012) identifica, assim, alguns componentes chave de uma mentalidade de crescimento: 1) os *desafios* são encarados de forma positiva; 2) os *obstáculos* são vistos como oportunidades de crescimento; 3) o *esforço* é encarado como algo necessário para promover o potencial de um indivíduo.

Por que é tão importante que os alunos aceitem desafios? O cérebro tem a capacidade de crescer quando está a ser desafiado devido ao que os neurocientistas designam por neuroplasticidade: tal como os músculos podem ficar mais fortes quando se faz exercício, o cérebro pode desenvolver-se em contextos desafiantes, promotores de novas aprendizagens. À medida que se investe tempo e esforço na aprendizagem, surgem novas ligações (sinapses) entre os neurónios e as ligações existentes tornam-se mais fortes. O cérebro apresenta, assim, essa plasticidade. Os indivíduos que apresentam uma mentalidade de crescimento têm mais probabilidade de desenvolver uma maior plasticidade cerebral.

Ainda, sobre os componentes-chave, a autora aponta mais dois: 4) o *sucesso dos outros* (significativos) que, segundo Dweck (2012), pode ser encarado como uma fonte de inspiração. Por fim, 5) a *crítica* ou *feedback menos positivo*, podem ser vistos como fontes importantes de informação. Este último aspeto reflete-se no discurso de Daniel, hoje com 29 anos: “aprendo com os erros todos os dias! A meu ver os erros é o que nos tornam mais e melhor se olharmos para eles da forma correta”.

O testemunho do Daniel aponta para um aspeto fundamental: como pode o erro tornar-se uma experiência positiva?

Carol Dweck tem referido a importância de permitir não só que os alunos experienciem sucesso, mas que tenham situações onde possam lidar com o fracasso e aprender com os erros, sobretudo através de um *feedback* construtivo. Alguns estudos americanos, como os levados a cabo por Metcalfe (2017), apontam, no entanto, para o facto dos professores evitarem analisar os erros dos seus alunos. A realidade portuguesa poderá não ser certamente muito diferente.

Barros e colaboradores (2016) realizaram uma experiência em sala de aula com estudantes do ensino superior, por forma a analisar o contributo, para a sua aprendizagem, de uma estratégia de ensino centrada no erro, baseada numa perspetiva construtivista, oposta a uma abordagem de ensino tradicional, onde os erros se detetam habitualmente no exame final, sem possibilidade de análise dos mesmos. Globalmente, a resolução de tarefas em que os alunos tinham de analisar as resoluções realizadas por colegas, a discussão em grande grupo e o processo de revisão/reformulação dos trabalhos teve, em termos gerais, efeitos positivos para a sua aprendizagem (“Ajudou-me a identificar os erros cometidos”; “Permitiu-me tomar consciência das minhas dificuldades”; “Fez-me rever alguns conceitos que ainda não tinha compreendido”; “Permitiu-me obter um *feedback* importante sobre o trabalho realizado”).

As conclusões do estudo de Barros e colaboradores (2016) vão ao encontro dos resultados de Metcalfe (2017): em termos gerais, uma aprendizagem focada no erro, mas associada a *feedback* construtivo, permite estimular a memória a longo prazo, facilita uma aprendizagem ativa e promove uma atenção focada nos aspetos essenciais.

O erro pode, então, tornar-se alavanca de mudança, de construção refletida, mas este processo só é conseguido porque em torno dele gira um outro conceito fundamental: o conceito de resiliência.

1.3 O conceito de resiliência: uma abordagem dinâmica e multidimensional

Rúben tem hoje 27 anos e trabalha numa fábrica de moldes. Sobre o passado, e pensando no seu percurso, refere: “quando era estudante nunca pensei em estudar mais que o 12º ano, mas, depois de três anos a trabalhar, senti que precisava de saber mais, voltei a estudar e completei um CET⁷⁶ (...). No CET nem tudo foram rosas. Inicialmente estava super motivado, mas depois alguns dos professores não tinham grande interesse em ensinar. Com muito esforço consegui fazer tudo no tempo certo. Hoje estou a trabalhar numa fábrica. Quando entrei para lá foi como aprendiz e tive uma grande sorte de ter a pessoa certa para me ensinar, ele ensinou praticamente tudo o que sabia. Ao fim de um ano e seis meses surgiu a oportunidade de ir para programador, cargo que já tinha pedido no início quando fui à entrevista. Em setembro faz cinco anos que estou lá”.

O testemunho do Rúben permite-nos tecer algumas considerações não só sobre os conceitos de persistência e esforço, que são reflexo de uma mentalidade de crescimento, mas também sobre o conceito de resiliência.

São variadíssimas as definições que podem encontrar-se sobre este conceito. Não tendo espaço para uma revisão exaustiva, destacamos apenas as que consideramos serem mais pertinentes para este propósito. Para Masten (2001), uma das autoras clássicas que se debruçou sobre este constructo, a resiliência corresponde a um “conjunto de resultados positivos mesmo perante um conjunto de ameaças adaptativas e de desenvolvimento” (p. 228). Também colocando a tónica no desenvolvimento, Yeager e Dweck (2012) referem que a resiliência corresponde a qualquer resposta – seja, por exemplo, comportamental ou emocional - face a um desafio escolar ou académico, ou social, que seja positiva para o desenvolvimento do indivíduo; segundo os autores, “seja a procura de novas estratégias, investir esforço numa dada tarefa, resolver situações problemáticas ou de conflito” (p. 303).

De que modo uma mentalidade de crescimento promove uma atitude resiliente? Yeager e Dweck (2012) desenvolveram um conjunto de estudos com alunos e verificaram que fomentar, junto dos estudantes, a crença de que as suas capacidades intelectuais podem melhorar e o cérebro pode desenvolver-se com a prática

76 Cursos de Especialização Tecnológica.

(novas aprendizagens), como se se tratasse de um músculo, mostrou influenciar positivamente o estabelecimento de objetivos e consequentemente os resultados. Os autores vêm destacar que uma mentalidade de crescimento promove, por sua vez, uma maior resiliência, ajudando os alunos a lidar com os desafios e a não desistir, mesmo quando existem obstáculos, e a ter uma atitude “grit”, i.e., a capacidade para manter o interesse e esforço para alcançar objetivos a longo prazo (e.g., Duckworth et al., 2007).

O Daniel, o Rúben e a Rafaela, embora dando o seu testemunho separadamente, parecem ter a mesma perspetiva: Daniel diz que é importante “não desistir dos seus objetivos”. Também o Rúben refere que “hoje os meus sonhos falam mais alto, quero ir trabalhar para fora do país e poupar o máximo que conseguir para viajar pelo mundo. Sou apaixonado pela Nova Zelândia e Austrália e é para lá que eu quero ir. Mas estes países têm uma série de regras para se conseguir um visto de trabalho, uma delas é ter um uma nota positiva num teste de inglês todo ‘x.p.t.o’. Eu infelizmente sou fraquinho a inglês. Como não sou de desistir e existem tantos outros países, estou a seguir em frente noutras direções. É importante estar motivado e escolher um rumo para nós, saber o que queremos e não olhar para trás”. Como referem Gu e Day (2007, p.1305), a resiliência é esta “capacidade para continuar”.

Também Rafaela refere que “a chave para ultrapassar as coisas é mesmo a resiliência; teres uma linha que queres seguir; teres os objetivos definidos. Se eu não tiver nenhum objetivo de que me vale? As coisas também não são como nós queremos; é importante reconhecer que a vida não é um mar de rosas; têm de ser ambiciosas sobre o futuro. Nada é impossível. A partir do momento em que nos começamos a esforçar, a partir do zero, manter a matéria mais ou menos em dia, não acumular; ter uma agenda e fazer um planeamento”. De forma semelhante parece pensar a Joana, a partir do momento em que percebeu que tinha de ter uma “estratégia diferente”, menos focada no resultado e mais no processo: “ler as aulas todos os dias, mesmo que isso dê mais trabalhinho”. “Também é importante fazer pausas (...)”, refere Rafaela, mas, acima de tudo, “sermos resilientes, estarmos empenhados, motivados, ter objetivos em vista; não desistir”.

A resiliência não é, então, algo inato. É subjetivo, desenvolvimentista e dinâmico; supõe uma adaptação positiva em circunstâncias desafiantes (Gu & Day, 2007). É, simultaneamente, processo e resultado. Trata-se de um conceito flexível e

contextual, uma vez que nenhum ser humano é resiliente em todas as circunstâncias. Ser resiliente não implica que as pessoas não experienciem stresse ou mal-estar psicológico. Como refere a Rafaela, “as coisas também não são como nós queremos; é importante reconhecer que a vida não é um mar de rosas; as pessoas não podem ter medo de pedir ajuda, não se é mais fraco se se pedir ajuda. Mesmo na adolescência quando as pessoas se sentem mais orgulhosas, não tem nada a ver com falhar”.

Recentemente, Ginsburg (2020) destaca a importância dos “7C’s”⁷⁷, pilares do constructo de resiliência e que, segundo o autor, devem ser estimulados por cuidadores e educadores: a *competência* (aprender a tomar decisões de uma forma responsável), a *confiança* (interligada com o conceito de competência, percebida no dia a dia), a *conexão* (com os outros, estabelecendo laços afetivos), o *caráter* (ligado à ética das nossas ações), a *contribuição* (estabelecer objetivos, ter um propósito, que não seja apenas individual mas na comunidade), o *coping* (i.e., saber lidar de uma forma adaptativa perante os desafios) e o *controlo* (a perceção de controlo visa contribuir para o assumir de um papel ativo, de “*problem solver*”).

No final da entrevista, a Rafaela refere que a principal alavanca ou pilar da sua vida “são, principalmente os meus pais, mas mais o meu pai porque ele era imigrante desde que eu tive 4 anos; chegou a um ponto da minha vida que percebi que o meu pai está a trabalhar na Noruega ao frio e chuva e acho ingrato se eu não contribuir; eles não podiam estar a fazer um esforço e eu não fazer nada. Comecei a trabalhar desde os meus 16 anos, para os meus pequenos luxos porque sempre me custou muito pedir aos meus pais dinheiro para essas coisas. Fazer jus ao esforço do meu pai e da minha mãe sempre me motivou bastante (...) Quanto menos tempo livre nós temos, mais estamos focados”. Este testemunho da Rafaela conduz-nos a uma última reflexão sobre o conceito de resiliência: a resiliência deve ser olhada de um ponto de vista sistémico, não só ao nível do indivíduo, mas a um nível micro (por ex., o contexto familiar e escolar), meso e macro. As oportunidades devem ser estimuladas não apenas nos contextos de vida das crianças/jovens, mas também na sua comunidade alargada. Aos decisores políticos compete pensar estratégias holísticas para todos (Walsh, 2012) numa lógica de promoção da prosperidade e desenvolvimento, reforçando o capital económico, social e humano (OECD, 2019).

77 Cf. <http://www.fosteringresilience.com/7cs.php>

Reflexões finais

O presente subcapítulo procurou refletir sobre alguns dos significados atribuídos ao conceito de erro e de como estes se cruzam com conceitos tão fundamentais como o conceito de resiliência. Essa reflexão foi construída numa lógica *bottom-up*, partindo da riqueza de testemunhos de jovens e jovens adultos para uma reflexão teórica baseada em evidência.

Peter Senge (2006) referiu, em tempos, que se alguém quer aprender, tem de estar preparado para errar, mas são vários os autores que colocam a tónica no poder do erro. Destacámos a abordagem de Carol Dweck, que enfatiza como uma mentalidade de crescimento (*vs.* fixa ou estática) permite encarar o erro como uma oportunidade de aprendizagem. Num mundo pautado por incertezas, o erro torna-se um mecanismo fundamental para o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais, como é a resiliência. É, neste sentido, que o principal desafio consiste em promover uma cultura do erro, sobretudo nas escolas. Yeager e Dweck (2012) referem ser fundamental, 1) estimular o esforço, 2) escolher práticas pedagógicas adequadas para o efeito e 3) não ter medo de ter ajuda dos outros [*“Effort + Strategies + Help From Others”*] (p. 305). Outros estudos recentes evidenciam o papel do erro para uma aprendizagem construtiva.

Os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2030) são claros. É fundamental operarmos mudanças a curto prazo que nos permitam, nomeadamente, diminuir as desigualdades (ODS 10) e fomentar uma educação de qualidade (ODS 4). A pandemia provocada pela Covid-19 veio desafiar-nos a pensar estratégias educativas inovadoras que resistiam em ser testadas.

Por outro lado, e numa lógica menos global, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017)⁷⁸ consiste num referencial português pensado para facilitar processos de tomada de decisão, tendo por base uma matriz comum, de princípios, valores e áreas de competências. Um dos aspetos que se destaca é o *desenvolvimento pessoal e a autonomia*, que se traduz na possibilidade de os alunos desenharem, implementarem e avaliarem “com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios” (p. 26). Este processo implica, de acordo com o referido referencial, que os alunos sejam “confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de

78 Vidé https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade” (p. 26). A aprendizagem pelo erro deve ser, assim, encarada como uma abordagem essencial neste processo, na qual o aluno pode, finalmente, assumir um papel ativo e reflexivo no seu processo de desenvolvimento, não apenas como aluno, mas como cidadão pleno de um mundo em contante mudança.

2. Estudantes, escola e (pós)pandemia

Susana Caires⁷⁹

2.1 Retalhos da vida de um estudante: A adversidade dos dias

Altas taxas de infeção · Fecho das escolas · Isolamento social · Aulas *on-line* · Infeção de familiares e amigos · Perda de liberdade · Excesso de informação ou rumores e desinformação sobre a doença · Medo de ser infetado/a ou infetar outros · Tédio e restrição de atividades · Comprometimento das aprendizagens · Várias horas passadas na companhia da TV, *Internet* e Redes sociais · Dificuldades de concentração · Incerteza quanto ao futuro · videojogos constam, entre muitas outras, das experiências comuns dos estudantes que - entre março de 2020 e abril/maio de 2021 - viram a sua vida alterada interrompida por uma ameaça invisível que obrigou ao fecho das escolas, à reclusão em casa, à separação dos amigos (e de outros entes queridos) e à paralisação das atividades de lazer, desporto e convívio.

Para grande parte destes estudantes, os infindáveis dias vividos neste cenário de clausura e privação de algumas das pessoas mais importantes das suas vidas, das atividades que lhes traziam adicional prazer, e sob a ameaça de serem infetados, trouxe-lhes medo, frustração, angústia, ansiedade, tristeza, depressão, bem como sentimentos de impotência, solidão, tédio, insegurança, desmotivação ou, entre outros, incerteza quanto ao futuro próximo. Estes são os relatos de estudantes do 8º e do 10º ano de uma escola do 3º Ciclo e Ensino Secundário do norte de Portugal, e que nos parecem representar algumas das vivências que pontuaram de modo mais veemente o dia a dia dos nossos estudantes.

Para uma menor franja da população infantil e adolescente, estas vivências viram-se acrescentadas de situações de ausência de um dos pais (ou ambos), por se encontrarem na *linha da frente*, trabalhando infindáveis dias e horas, sujeitos a elevado desgaste e/ou risco de contaminação, e, em vários casos, impossibilitados de acompanhar os seus filhos nas tarefas escolares ou, mesmo, de regressar a casa por receio de contagiar os restantes elementos da família. Para outros,

⁷⁹ Instituto de Educação da Universidade do Minho.

ainda, os dias foram vividos entre a insegurança, a fome, o medo e a impotência de fazer frente ao desemprego de um (ou ambos) dos pais, à pobreza, à violência doméstica, aos consumos excessivos, ao abuso, negligência, sobrelotação ou acesso tardio/inexistente aos meios para se conectar à escola e às aprendizagens que (bem ou mal conseguidas) lhes permitiriam evadir-se do *cenário de guerra* vivido entre portas.

São todos estes alunos (vivendo situações de baixa, média ou extrema adversidade) que, entre abril e maio de 2021, regressaram à escola, e são esses mesmos alunos (ou talvez menos, se anteciparmos um provável aumento das taxas de abandono) que iremos acolher em setembro próximo. Face aos diferentes cenários anteriormente traçados, antecipa-se o alastrar de um conjunto de quadros de acrescida vulnerabilidade, com significativas implicações no sucesso educativo e no projeto de vida de muitos destes estudantes. Entendam-se por sucesso educativo e projeto de vida mais (muito mais) do que o mero rendimento escolar e o projeto académico destas crianças e adolescentes. Tal como postulam Christenson e Havsy (2004) ou Moreira (2013), o sucesso deve ser entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno; não existindo, pois, um, mas vários sucessos: o académico, o socioemocional, relacional, comportamental, entre outros.

Na senda destas ideias, e considerando as lentes Ubuntu, assume-se a pessoa [leia-se aluno] como um ser complexo, multidimensional, e o seu bem-estar, desenvolvimento e sucesso como estando largamente dependentes das suas características individuais (ex: idade, sexo, raça, saúde, personalidade), dos seus contextos de vida e das interações que ocorrem entre este e esses contextos, ao longo do seu curso de vida. Assim, inspiradas no *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano* (Bronfenbrenner, 1999; 2004) - que advoga que a ecologia do desenvolvimento humano abarca a interação mútua e progressiva entre um indivíduo ativo em constante crescimento e as propriedades sempre em transformação dos meios em que vive -, as lentes Ubuntu olham cada um destes alunos como um ser global (e não um conjunto de parcelas isoladas e desconectadas entre si), que interage de forma dialética e contínua com uma multiplicidade de sistemas, contextos ou ambientes, modificando-os e sendo igualmente alvo da sua influência. Nesta visão holística, dialógica e sistémica, a qualidade das interações estabelecidas com os seus contextos de vida mais imediatos (os *microssistemas*) assume particular relevância. É nestes que têm lugar os *processos proximais* - as

interações recíprocas progressivamente mais complexas do indivíduo com as pessoas, objetos e símbolos presentes nesses contextos - processos esses que são entendidos como principais motores do desenvolvimento psicológico do indivíduo, estimulando (ou inibindo) as suas competências cognitivas, sociais e emocionais.

Durante o período da pandemia (ainda em curso), em resultado dos inúmeros constrangimentos impostos pelo confinamento e pelo encerrar das escolas, as trajetórias dos estudantes sofreram grande derivação. As suas interações com os contextos de vida mais significativos - geralmente a escola, o núcleo familiar e o grupo de amigos - foram alvo de expressivas mudanças (na forma, nos tempos e na intensidade). E se, para alguns, estas mudanças poderão ter gerado importantes trocas em termos de afetos, aprendizagens, partilha de vivências positivas, para outros a pandemia e o confinamento representaram um período marcado por interações conflituosas, abusivas, negligentes, pouco nutritivas, e/ou tóxicas. Referimo-nos, por exemplo, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ritmos mais lentos, e não raramente detentores de um percurso escolar pontuado por experiências de insucesso e retenção, perceção de pouca competência e eficácia académica (e pessoal), ou, mesmo, absentismo e alienação escolar. Sentados longas horas em frente a um dispositivo eletrónico (computador, *tablet*, telemóvel), totalmente alheados das dinâmicas em curso e dos conteúdos transmitidos, estes alunos foram *sobrevivendo* à escola e aos desencontros que marcaram o ensino a distância (ou que já vinham de trás, mas que sofreram agravamento no registo *online*). Alguns deles foram também sobrevivendo a um contexto familiar marcado por grande adversidade, tal como anteriormente descrito. Recordando que a qualidade dos *processos proximais* se assume como fator determinante do desenvolvimento psicológico, a parca qualidade ou o caráter nocivo das interações destes alunos com um ou mais destes contextos representou um significativo desafio à sua resiliência.

Também à luz das lentes Ubuntu, a destreza para lidar com problemas, adaptar-se às mudanças, superar desafios e obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas (ou mesmo traumáticas) traduz a capacidade de resiliência dos estudantes. Segundo esta conceção, o estudante resiliente é aquele que encara os problemas e obstáculos como fazendo parte da vida e como aspetos que é necessário ultrapassar para atingir um determinado objetivo. Mais, os estudantes resilientes são não apenas capazes de ultrapassar experiências de desafio, adversidade ou trauma como suplantam as mesmas com um sentido positivo de si próprio e do seu fu-

turo. Por norma, esta resiliência é tanto maior quanto mais amplo o número de fatores protetores (individuais e contextuais) que o aluno detém. Entenda-se por fatores protetores aquelas características, eventos ou contextos que “amortecem” o impacto do risco e o orientam numa direção positiva. Entre as características individuais que poderão ter esse efeito protetor constam, por exemplo, a inteligência, a autoeficácia, a autoestima, ou, a perseverança. Os fatores contextuais protetores compreendem, por seu lado, as relações afetivas e expectativas elevadas dos professores em relação aos alunos e um ambiente escolar positivo, ou, por exemplo, projetos comunitários que promovam o desenvolvimento positivo das crianças e adolescentes (Luthar & Zelazo, 2003).

No que concerne os fatores de risco, estes correspondem às características pessoais, condições ambientais ou eventos que agravam ou ampliam os efeitos negativos da condição de risco, gerando habitualmente elevados níveis de stress e tensão, e interferindo com o normal funcionamento do indivíduo. Entre os alunos, alguns dos fatores de risco individuais poderão ser o baixo QI, uma doença genética ou poucas competências socioemocionais, constando entre os fatores externos, por exemplo, a doença mental de um dos pais, os maus-tratos, a perda de um ente querido ou a vivência de experiências de (*cyber*)bullying. Refira-se que a presença cumulativa de fatores de risco, e em múltiplos contextos de vida (ex.: violência doméstica, bairros violentos, escolas alheadas do contexto cultural e familiar dos alunos), tem profundos efeitos negativos no desenvolvimento das crianças e adolescentes, podendo mesmo ser precursores de perturbações do foro físico e mental (Costa, 2019; Luthar, 2015).

Uma vez conhecidos alguns dos conceitos nucleares em que assenta esta nossa reflexão, regressemos aos principais cenários e experiências vividas pelos alunos que, em setembro de 2021, retornarão à escola. Voltemos, então, a março de 2020 e resgatemos alguns dos principais marcos que pontuaram a sua história comum: a pandemia eclodiu, o *índice* de transmissibilidade galopou, o mundo parou, e a escola entrou casa adentro, fundindo dois universos que, apesar de se desejarem próximos e dialogantes, se sejam suficientemente distantes para permitir que todos respirem. Por essa altura, as aulas mudaram de ritmo, forma e de canal; as rotinas domésticas continuaram a acontecer, mas num espaço físico que parece ter encolhido; os afetos intensificaram-se (e nem sempre pela positiva); e as tecnologias, que já antes tomavam grande parte do tempo das nossas crianças e adolescentes, passaram a dominá-lo e a invadir outras dimensões da sua vida: o

sono, a concentração nas aulas, o convívio com a família, ou os (des)encontros às refeições.

Para muitos destes alunos, em particular para os adolescentes, a sua vida foi interrompida ou, dizem alguns, ficou *virada do avesso*. Outros sentem que perderam uma grande parte da sua adolescência uma vez que ficaram privados de viver experiências que qualquer adolescente, em circunstâncias normais, viveria. A necessidade de privacidade e algum distanciamento da família, a ânsia pela convivência com os amigos, ou os comportamentos oposicionais (comuns nesta etapa desenvolvimental), deram lugar, em vários casos, a tensões acrescidas e/ou conflitos com os pais, irmãos ou outras pessoas que com eles coabitaram. Adicionalmente, as redes sociais tóxicas, a incapacidade de prever o fim do período pandémico, a incerteza quanto ao futuro, ou o acesso a informação empolada ou distorcida, deram lugar a um cenário permeado por vários fatores de risco psicossocial que representaram uma real ameaça aos seus recursos psicológicos, comprometendo o seu desenvolvimento, desempenho académico e saúde mental.

Em contraste, para os alunos mais tímidos, com problemas de socialização na escola, e oriundos de famílias ditas equilibradas, o confinamento poderá ter representado um período de bonança. Para estes, o tempo poderá ter sido vivido entre a possibilidade de assistir às aulas de forma discreta (de preferência de câmara desligada), e sem serem forçados a participar, e uma (aparente e temporária) tranquilidade, decorrente da perceção de que as principais fontes de ameaça (os colegas, os professores, as más notas...) estavam longe de lhes invadir a casa. Para estes alunos, o principal desafio surgiu aquando do regresso à escola: medo, ansiedade, somatização, recusa escolar, absentismo foram alguns dos sinais indiciadores do acentuado mal-estar e sofrimento psíquico vividos entre os alunos cujos medos foram adiados durante o confinamento.

Para os mais pequenos - essencialmente as crianças do pré-escolar e 1º ciclo —, as suas vivências são descritas pela parca literatura na área como marcadas por alguma ambivalência, alternando entre o prazer de ficar em casa e ter uma maior presença (e atenção) dos pais, ter mais tempo para brincar, não ter que se levantar tão cedo para ir à escola e as saudades dos avós, a falta dos amigos, das brincadeiras fora de casa ou as dificuldades de adaptação a regras mais rígidas no infantário ou na escola. A privação do contato físico e do carinho dos pais (especialmente nos casos em que estes trabalhavam na *linha da frente*) e a exposição

a eventos e informação que a criança não está ainda capaz de compreender (agravada pela eventual ausência de supervisão dos adultos) parecem ter tido um significativo impacto. Para algumas destas crianças, este período foi aterrador e traumático, gerando inúmeros medos (do contágio, da morte, da perda de entes queridos) e afetando significativamente o seu desenvolvimento e bem-estar. Em vários casos ocorreram alterações e regressões cognitivas, comportamentais e emocionais, designadamente o voltar a chuchar no dedo, a enurese noturna, a ansiedade de separação, as queixas somáticas (febre, dores de barriga), ou os problemas de apetite, sono e pesadelos. Na escola, as repercussões traduziram-se em choro fácil, excessiva reatividade, dificuldades de aprendizagem, irritabilidade e/ou comportamentos apelativos.

Entre as crianças que já se encontravam a frequentar o 1º ciclo, as parcas competências para manusear as novas tecnologias e a dependência da figura adulta para orientar e acompanhar as suas tarefas escolares tornou-as largamente dependentes dos pais ou dos irmãos mais velhos, estes últimos também a braços com as suas próprias lides académicas. Quanto aos pais - nem todos eles dotados de conhecimentos e competências suficientes para acompanhar os seus filhos em casa -, as limitações revelaram-se ao nível do manuseamento dos dispositivos digitais (se existentes) e das deficitárias ou ausentes competências pedagógicas e formativas. Face a todos estes fatores, não apenas as aprendizagens destas crianças sofreram comprometimento, mas também aspetos como as suas representações da escola, da figura do professor, do aprender e, entre muitos outros, da sua identidade enquanto alunos (ainda em construção).

Por seu lado, os pais, agentes-chave no modo como as crianças e os adolescentes foram lidando com os desafios anteriormente descritos, viram-se também eles confrontados com significativas mudanças na sua vida: teletrabalho, *linha da frente*, *lay-off*, desemprego, aumento do custo de vida, menor rendimento, entre outros. A braços com tais mudanças, e sem tempo para grandes contemplanções, tiveram que gerir em simultâneo o dia a dia dos seus filhos, o cuidado da casa, a manutenção das rotinas e das tarefas escolares, laborais e familiares, ao mesmo tempo que procuravam minimizar o impacto das atuais circunstâncias na saúde mental de toda a família. Alterações nos padrões de sono, elevada tensão experienciada no acompanhamento das tarefas escolares dos filhos, vigilância e mediação dos conflitos entre irmãos ou, entre outros, a gestão da coexistência - no tempo e no espaço - das exigências das vidas profissional e familiar, foram todos

eles fatores de acentuado stresse e desgaste entre os adultos. Nalguns casos, as dificuldades sofreram agravamento em resultado das desavenças ocorridas entre o casal, quer pelas 24 horas de convivência ininterrupta e sem espaço para si próprios, quer pelo desgaste já existente na relação conjugal, ou, por exemplo, pela sobrecarga de um dos elementos do casal porque o outro se encontrava a trabalhar fora de casa. Nas situações mais graves, as desavenças assumiram um tom gravoso, culminando em violência doméstica e/ou rutura do casal. De referir, ainda, que alguns estudos reportados ao confinamento apontam para o aumento do risco de violência em termos de práticas parentais, resultante dos elevados níveis de tensão e fadiga psicológica experimentados pelos adultos e de uma menor tolerância em relação ao comportamento dos filhos (Ghosh et al., 2020; Oliveira et al., 2020; cit. por Mata, 2020).

Nos ambientes familiares já antes caracterizados pela pobreza, conflito, violência doméstica, desemprego, monoparentalidade, doença mental, alcoolismo, sobrelotação e/ou condições sanitárias inadequadas, as dificuldades anteriormente elencadas foram vividas de uma forma ainda mais pungente, ampliando a vulnerabilidade de todos os seus membros. A par das dificuldades económicas e psicossociais destas famílias, são também comuns os problemas alimentares e nutricionais, designadamente o acesso a uma alimentação adequada. Para muitos dos alunos vivendo em situação de carência financeira, a alimentação escolar correspondeu à única refeição regular e nutritiva a que tiveram acesso durante a pandemia, surgindo esta como uma resposta essencial a várias famílias que já antes usufruíam deste apoio ou que passaram a dele necessitar.

De salientar, ainda, as perdas sofridas em termos de um (ou mais) entes queridos. Se atentarmos ao número de óbitos em Portugal resultantes da infeção por Covid-19, desde março de 2021 (cerca de 18.000), é muito provável que muitos destes agregados (independentemente do seu estrato económico, grupo étnico e/ou sócio cultural) tenham tido que lidar com a morte de um dos seus membros mais próximos. Considerando o grande sofrimento envolvido nestas perdas - acrescido por lutos de maior complexidade decorrentes da impossibilidade de se despedirem do ente que partiu -, é de prever um significativo impacto psíquico e emocional entre os adultos e as crianças e adolescentes que protagonizaram esta(s) perda(s) abrupta(s).

De frisar, ainda, que o retrato anteriormente traçado descreve não apenas as vivências dos alunos (e respetivas famílias) mas, também, dos professores, assis-

tentes operacionais, administrativos ou técnicos de várias áreas a trabalhar em contexto escolar. São, pois, inúmeros os desafios com que toda a comunidade educativa se debate atualmente, envolvendo múltiplos contextos, diferentes atores, várias dimensões do desenvolvimento e bem-estar de cada um dos seus membros, e exigindo respostas que envolvam uma visão (e ação) ecológica e integrada de cada um dos novos fenómenos que a pandemia fez emergir, bem como daqueles que transformou, agravou ou inibiu.

2.2 Preparando o regresso à escola: novos tempos, novas necessidades

Segundo dados da UNESCO (2020), o encerramento das instituições de ensino gerou custos sociais e económicos acrescidos, com particular expressão entre as populações mais vulneráveis, ampliando assim as desigualdades já existentes dentro dos muros da escola. A par da interrupção ou comprometimento das aprendizagens, este encerramento acentuou as dificuldades (já existentes entre alguns alunos) a um nível ainda mais básico, designadamente ao nível da segurança (física e psicológica), cuidados de saúde e respostas sociais, deixando muitos para trás. Assim sendo, os pobres ficaram mais pobres; muitos dos doentes - que não de Covid-19 - ficaram sem assistência médica; a fome fez-se sentir de forma mais incisiva; a discriminação entre os grupos minoritários tornou-se mais premente; e, entre outros, os alunos com uma história marcada pelo insucesso (académico e/ou pessoal) foram colecionando mais algumas perdas (na motivação, nas aprendizagens, no sentido de conexão com a escola), ampliando-se o fosso entre eles e os mais capazes. Se bem que, tal como salientado anteriormente, foi entre estes grupos que a vulnerabilidade ganhou maior expressão, a verdade é que hoje a fragilidade atravessa toda a comunidade discente, uma vez que toda ela esteve sob os efeitos (alguns deles nefastos) de uma grande diversidade de riscos comuns.

Assumindo que setembro de 2021 não representa apenas o arranque de mais um ano letivo, mas (espera-se) a entrada numa nova fase, importa, pois, determo-nos sobre alguns dos desafios fundamentais que este novo período encerra, bem como sobre possíveis formas de encarar aquela que se crê ser uma oportunidade ímpar para (re)pensar a Educação e a Escola. Entre as questões a considerar destaca-se o paradigma em que queremos fundar a Educação do século XXI, fito esse que, apesar de não ter encontrado terreno fecundo no marco cronológico

correspondente à viragem do milénio, parece hoje antever um solo disponível (e profundamente necessitado) para receber novas sementes e novos modos de as cuidar e nutrir. Se num momento da história da humanidade tão duramente fustigado pela incerteza, adversidade e perdas fomos capazes de nos elevar e mobilizar a capacidade de engenho, criação e (re)descoberta que caracteriza o ser humano em geral (e os portugueses em particular), cremos que uma vez dobrado o *Cabo das Tormentas* (viral), é agora possível criar uma nova Escola, na qual a *Boa Esperança* deverá ser o sustentáculo de um tempo em que valores como a interdependência, o humanismo, o cuidado ao outro, a si e ao planeta precisarão de ser colocados ao serviço do *todo*, das *causas comuns* e do *bem maior*. Tomando, então, alguns dos valores fundacionais do paradigma Ubuntu e as dificuldades e necessidades anteriormente diagnosticadas, propomo-nos mapear aquelas que entendemos ser as principais prioridades da Educação e da Escola para os próximos anos; as estratégias a adotar por forma a facilitar a adaptação dos alunos ao novo normal; o papel que deverá assumir cada um dos elementos do complexo ecossistema que sustenta o desenvolvimento, bem estar e sucesso destes alunos (a escola, a família, a comunidade envolvente, e o próprio Estado); bem como o lugar específico a ocupar pelos alunos enquanto membros ativos da sua comunidade, coautores das mudanças educacionais e sociais desejadas, construtores de resiliência, e donos do seu próprio destino.

Perante o panorama anteriormente traçado, adivinha-se que, de entre os vários desafios associados ao regresso à escola em setembro próximo, as questões sanitárias serão, provavelmente, as mais fáceis de dirimir. Por essa altura é esperado que grande parte da população já esteja vacinada, que os números da pandemia estejam significativamente diminuídos e que as rotinas da escola já estejam mais ou menos assimiladas uma vez que o regresso ao ensino presencial, em abril/maio de 2021, foi permitindo a familiarização com as mesmas. Prevê-se também que, em setembro, as regras de etiqueta respiratória e de distanciamento social estejam mais relaxadas e, quiçá, já nos possamos abraçar (e respirar) em liberdade. Por essa altura, a comunidade escolar estará envolta (ou emaranhada) em questões bem mais difíceis de resolver e sanar, entre as quais se destacam o impacto psicossocial e académico que a pandemia teve nos alunos. O contacto com estes alunos durante o segundo desconfinamento permitiu-nos vislumbrar algumas das

sequelas que um (demasiado) extenso período de fecho das escolas⁸⁰ teve entre a comunidade discente, antecipando-se, pois, uma série de dificuldades às quais urge dar resposta. Sem qualquer intuito de gerar alarmismos ou dramatismo em torno destas dificuldades, as evidências e reflexões que aqui partilhamos visam, acima de tudo, enfatizar a premência de não as subvalorizar, ignorar e, muito menos, silenciar. Tais atitudes e, em consequência, a ausência de respostas, terão, seguramente, custos bem mais elevados - a médio e longo prazo-, e impactarão não apenas cada uma destas crianças e adolescentes (em pleno processo de desenvolvimento e formação), mas também a escola, a comunidade envolvente e a sociedade como um todo. Torna-se, pois, determinante o desenho e implementação de intervenções que promovam o adequado enfrentamento e superação das repercussões negativas da Covid-19 nas diferentes dimensões.

Pensando na ampla disseminação de um maior sentido de vulnerabilidade entre a população discente, os adultos que acompanham e apoiam estes alunos deverão atuar com base no pressuposto de que todos eles terão experimentado, no último ano e meio, algum grau de ansiedade acrescida, stresse, incerteza, doença, perda ou comprometimento ao nível da concentração, compreensão e/ou memória. Tais vivências irão seguramente interferir no seu reajustamento à escola e aos processos de ensino e aprendizagem, sendo esperado um crescente número de problemas de aprendizagem, de comportamento e do foro emocional, e entre um maior número de alunos. Para além disso, entre aqueles que já antes experienciavam algumas destas dificuldades, os seus sintomas podem sofrer agravamento, comprometendo seriamente o seu foco, motivação e disponibilidade (cognitiva e/ou emocional) para aprender e para encarar as exigências colocadas pelo regresso à escola que, para alguns, são vividas como uma intensa ameaça.

Na ótica das lentes Ubuntu, as respostas a desenhar e implementar junto destes alunos deverão reportar-se, prioritariamente, ao impacto psicossocial da pandemia, uma vez que comprometeram largamente outras áreas do seu funcionamento, nomeadamente o desempenho académico. Com estas intervenções pretende-se, entre outros, mitigar os efeitos negativos da combinação dos vários fatores de risco presentes durante o período pandémico, ampliar o leque de fatores protetores, designadamente as redes de suporte social (formais e informais)

⁸⁰ Exceccionalmente, alguns alunos foram acolhidos pela escola durante o confinamento, designadamente aqueles que necessitaram de um acompanhamento mais próximo ao nível das suas aprendizagens; os filhos dos profissionais a trabalhar na linha da frente, ou os alunos oriundos de famílias mais carenciadas durante a hora do almoço.

e a capacidade de enfrentamento dos nossos alunos, e fomentar, mais do que as aprendizagens, a escuta atenta das suas dificuldades; também os afetos, a satisfação das suas necessidades básicas, o seu sentido de pertença e aceitação na comunidade escolar e, não menos importante, a sua sanidade mental são aspetos a considerar.

2.3 Gizando o céu das ideias: construindo resiliência

Tal como as anteriores reflexões nos permitem concluir, a pandemia gerou uma urgência por identificar, desenvolver, aprender e implementar estratégias e recursos para enfrentar uma (eventual) nova situação de crise, aspetos nucleares para alicerçar a mudança que urge, bem como para o desenvolvimento individual e coletivo, e para a garantia do sentido de realização e propósito de todos os protagonistas destes processos. Tais aspetos implicam, entre muitos outros, uma revisão e transformação dos conteúdos curriculares, acolhendo novos saberes (ligados não só ao *conhecimento*, mas também ao *fazer*, ao ser e ao estar) onde, por exemplo, os afetos, a literacia social e emocional, o desenvolvimento intra e interpessoal passam a fazer parte dos currícula e igualmente alvo de avaliação e ponderação do sucesso educativo de todos os alunos/cidadãos. Ancorados nestes valores chave e orientados por um fito muito pragmático, objetivo e (desejavelmente) realista, os materiais desenvolvidos no âmbito do grupo de trabalho da Resiliência, e disponíveis no website completar ao trabalho dos vários grupos, no contexto do Movimento “Desafios da Educação *em tempos de (pós) pandemia: o contributo Ubuntu*”, decorreram da compilação e análise de algumas evidências recolhidas na literatura científica mais recente, nas recomendações emitidas por alguns organismos oficiais (ex.: UNICEF; Ordem dos Psicólogos Portugueses, Associação Americana de Psicologia; Kentucky Department of Education), bem como nalgumas das boas práticas desenvolvidas no âmbito da metodologia Ubuntu. Esperamos que com estas possamos contribuir para a resiliência, superação e sucesso educativo de todos os nossos alunos (no seu sentido mais amplo), no quadro de uma educação para todos, ao longo de toda a vida e *com* a vida (Azevedo, 2007; Moreira, 2013).

Neste novo rumo, os estudantes deverão assumir a coautoria das significativas transformações que hoje se reclamam para a Escola e para a Educação, signifi-

cando isto que deverão ser colocados (e auscultados) no centro dos processos de análise, discussão e decisão sobre os objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias a adotar no sentido da mudança. Este esforço coletivo deverá pretender, no seu sentido mais amplo, a exploração das inúmeras potencialidades detidas por cada um destes alunos, a promoção de oportunidades que viabilizem a sua expressão máxima, a construção de um Projeto de Vida pleno de significado, e a edificação de uma visão positiva de si e do futuro, mesmo nos momentos de tormenta como aquele que atravessamos atualmente.

Tal como sugeria Agostinho da Silva (1988, p.57), “cada pessoa que nasce, deve ser orientada para não desanimar com o mundo que encontra à volta. Porque cada um de nós é um ente extraordinário, com lugar no céu das ideias; se nos soubermos lavar da lama que se nos pegou quando aparecemos na terra, seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário, e transformaremos o mundo”. Cabe-nos a nós - agentes educativos - criar condições que sejam facilitadoras destes (re)encontros com o extraordinário que existe em cada um dos nossos alunos, especialmente quando são com o outro, e quando, nestes processos, tomam consciência e se comprometem com o seu papel de transformadores (e servidores) de novos mundos.

3. *Resiliência entre Docentes e Não Docentes*

**Jorge Pereira⁸¹, Maria Leonor Paulino⁸², Lina Santos⁸³, Lurdes Cruz⁸⁴,
Rosário Ochoa⁸⁵**

Inserido no Movimento “Desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia: o contributo Ubuntu”, o grupo responsável pelo estudo sobre a resiliência entre docentes e não docentes decidiu elaborar um questionário, posteriormente aplicado a nível nacional, e extrair conclusões a partir de respostas fornecidas pelo grupo-alvo.

Conscientes do grande impacto dos efeitos da pandemia no exercício profissional em contexto escolar, entendeu o grupo serem questões fulcrais a identificação das dificuldades e/ou dos obstáculos sentidos, bem como os fatores, quer pessoais quer externos, que contribuíram para os ultrapassar e ainda as lições aprendidas, ao longo deste processo.

Recolhidos os resultados dos inquéritos, o grupo desenvolveu uma reflexão aprofundada sobre os mesmos, a partir da análise e tratamento estatístico dos dados a especialistas da área, a saber, a Mestre Ana Custódio e o Professor Doutor Guilherme Castela da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve.

3.1 Resultados

Dos 301 inquéritos válidos, 87% da amostra corresponde a indivíduos do género feminino e 13% do género masculino, 75,7% dos respondentes são docentes, enquanto 24,3% são não docente. Maioritariamente, os inquiridos encontram-se nas faixas etárias dos 46-50 anos e 51-55 anos, com uma representatividade de 22,9% e 20,3%, respetivamente (Figura 1).

81 Docente de Geografia do Ensino Básico e Secundário no Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette, Odivelas.

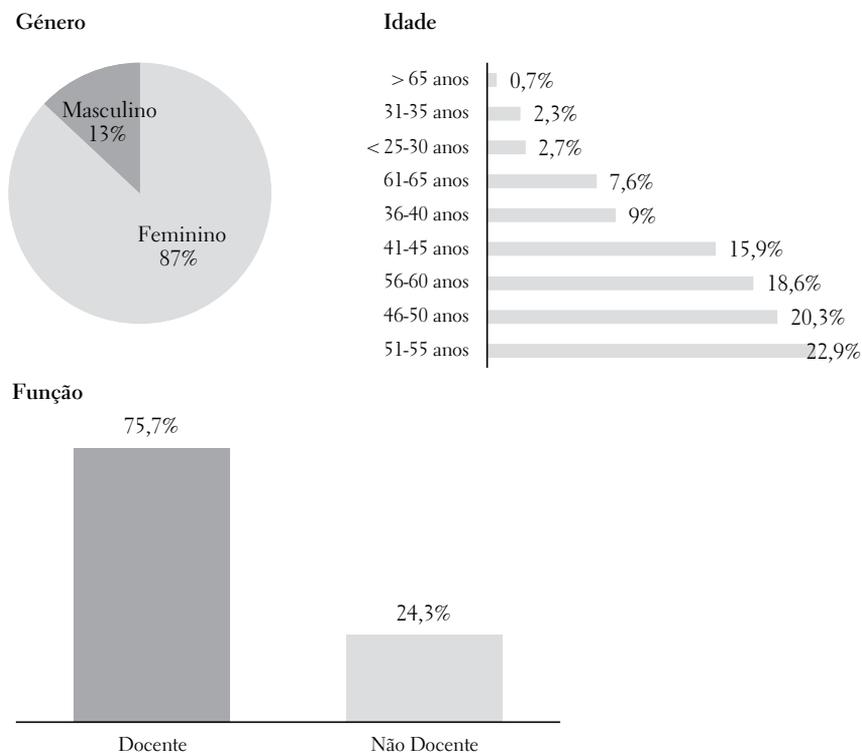
82 Tradutora e Intérprete de Língua Gestual Portuguesa no Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro.

83 Participante da 1ª Edição da Academia de Líderes Ubuntu – Ensino Superior (2021).

84 Coordenadora do Gabinete de Projetos e Relações com o Exterior, Escola Fernão Mendes Pinto.

85 Presidente do Conselho de Administração da Fundação Graça Gonçalves.

Figura 1 – Caracterização da amostra



Com este inquérito, formado por 47 questões, das quais 43 de resposta fechada e 4 de resposta aberta pretendeu-se responder a 4 grandes questões, por forma a avaliar os níveis de resiliência destes profissionais, após um ano decorrido desde as alterações provocadas pelo contexto pandémico: *Que fatores dificultaram o exercício das funções? Que fatores pessoais contribuíram para ultrapassar essas dificuldades? Que fatores externos colaboraram para a resiliência? E, por último, que lições foram aprendidas?*

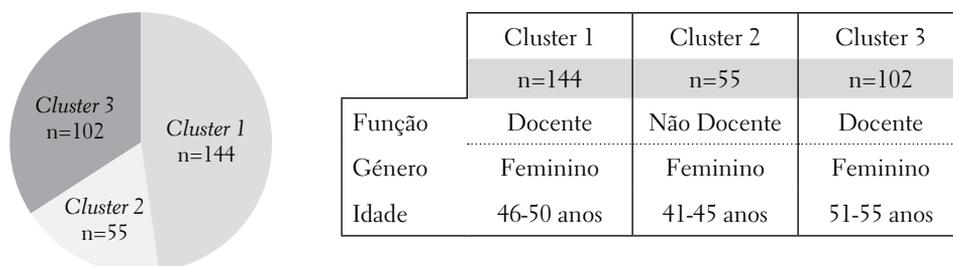
De forma a ser realizada uma análise dos dados fiável, foram construídas duas bases de dados, tendo em conta o tipo de resposta, fechada ou aberta. As respostas fechadas são compostas por variáveis categóricas de escala ordinal com quatro níveis, *nada, pouco, muito e não se aplica*.

A base de dados de respostas fechadas foi analisada com recurso à Análise Categórica de Componentes Principais (CATPCA), proposta por Gifi (1990) e disponível no *software IBM SPSS Statistics 21*. Por sua vez, a base de dados de respostas abertas foi analisada textualmente, pela contagem de palavras mais frequentes, através da ferramenta *Microsoft Excel 2013*.

Dos resultados obtidos da CATPCA, foram utilizadas as coordenadas fatoriais dos respondentes para produzir uma Análise Não Hierárquica de Clusters (K-MEANS) que os agrupasse de acordo com a similitude das suas respostas. Assim, foram obtidos 3 grupos, conforme assinala a Figura 2.

Figura 2 – Composição dos clusters

Número de Indivíduos por Cluster Perfis dos Clusters



Por fim, foram detetadas 4 tipologias e 2 topologias comportamentais nos respondentes, que passamos a descrever:

- *Tipologia I: Não docentes (sem funções formativas)*. Esta tipologia é constituída por 46 indivíduos do *cluster 2*. Estes indivíduos estão sobretudo associados, através da resposta *não se aplica*, a seis *fatores que dificultam o exercício das funções*, designadamente, o número de turmas, adaptação de aulas à nova realidade, cumprimentos dos programas, intervenção inoportuna dos encarregados de educação e avaliação e novas formas de interação com os alunos.
- *Tipologia III: Docentes, que pouco ou nada sentiram dificuldades na adaptação às novas formas de lecionar*. Esta tipologia é formada por 49 indivíduos do *cluster 3*. Estes indivíduos, estão sobretudo relacionados, através da res-

posta *pouco ou nada*, a seis fatores que dificultam o exercício das funções, designadamente, o número de turmas, adaptação de aulas à nova realidade, cumprimentos dos programas, intervenção inoportuna dos encarregados de educação e avaliação e novas formas de interação com os alunos.

Por sua vez, a conjugação das tipologias I e III deu origem à *topologia I*, formada por 95 indivíduos, que foi designada por *Profissionais pouco ou nada afetados pelas alterações consequentes da pandemia*. Contudo, estes profissionais, em concordância com as palavras-chave mais frequentes, obtidas na análise textual realizada às respostas abertas, apontam como maiores dificuldades ou obstáculos ao exercício das suas funções, a falta de motivação, concentração e autonomia dos alunos, impossibilidade de contacto direto com alunos de ensino especial, o excesso de trabalho, quando comparado com a realidade pré-pandemia e acesso às plataformas digitais, por complicações ligadas à qualidade da *internet*.

- *Tipologia II: Docentes cujos fatores pessoais, externos e as lições aprendidas não foram influenciadas pelas relações interpares*. Esta tipologia é composta por 53 indivíduos do *cluster 3*. Estes indivíduos, estão sobretudo ligados através da resposta *nada*, a um *fator pessoal*, nomeadamente, capacidade de (re)estabelecer pontes com os outros, a quatro *fatores externos*, como sendo, trabalho colaborativo, fortalecimento de laços através das novas tecnologias, acesso a informação/diretrizes facilitadoras do exercício das funções e proximidade das lideranças das escolas e com oito *lições aprendidas em tempos de pandemia*, cujos fatores se prendem com a utilização de novas ferramentas no âmbito profissional, o reforço da imagem positiva da escola, a valorização do trabalho colaborativo, da solidariedade e do espírito crítico, com a promoção da criatividade, maior humanização e empatia.
- *Tipologia IV: Docentes influenciados pela utilização de novas ferramentas no âmbito profissional*. Esta tipologia é formada por 101 indivíduos do *cluster 1*. Estes indivíduos, estão sobretudo associados através da resposta *não se aplica*, a um *fator pessoal*, nomeadamente, capacidade de (re)estabelecer pontes com os outros, a quatro *fatores externos*, como sendo, trabalho colaborativo, fortalecimento de laços através das novas tecnologias, acesso a informação/diretrizes facilitadoras do exercício das funções e proximidade das lideranças das escolas e com sete *lições aprendidas em tempos de pandemia*, cujos fatores se prendem com o reforço da imagem positiva da escola, a valorização do

trabalho colaborativo, da solidariedade e do espírito crítico, com a promoção da criatividade, maior humanização e empatia e, através da resposta *muito*, associada a uma *lição aprendida em tempos de pandemia*, designadamente, a utilização de novas ferramentas no âmbito profissional.

De forma semelhante, a conjugação das tipologias II e IV deu origem à *topologia II*, formada por 154 indivíduos, que foi denominada por *Docentes adaptados aos métodos de ensino criados em contexto pandémico*. Todavia, estes profissionais apontam como fatores pessoais e externos que contribuíram para ultrapassar obstáculos impostos pela situação criada pela SARS-CoV2, a força de vontade e resiliência para ultrapassar e superar dificuldades, com o intuito de manter os pressupostos do exercício da sua profissão, a confiança, positividade e motivação no que diz respeito a um regresso “à normalidade” e o apoio familiar. Por outro lado, no que toca às competências desenvolvidas e outras lições aprendidas, os respondentes referem o contexto de pandemia como veículo para o reforço de laços afetivos, bem como a criação de empatia com alunos e colegas e maior diferenciação entre os alunos que querem realmente aprender.

3.2 Reflexões finais

Enquanto promotores da filosofia Ubuntu, estruturada nos cinco pilares - autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço - não podemos deixar de fazer o paralelismo entre os resultados do inquérito aplicado a docentes e não docentes e tudo o que está subjacente aos pilares enunciados. Com efeito, as respostas obtidas mais não vêm do que confirmar a validade daquilo que defendemos. Quando docentes e não docentes referem que desenvolveram competências sócio relacionais e afetivas durante a pandemia e que as mesmas contribuíram para ultrapassar o grande isolamento de alguns, põe-se em destaque a importância da construção de pontes e da empatia. Por outro lado, quando se afirma que o autoconhecimento e a autoconfiança ajudaram a criar estratégias de superação de dificuldades e/ou obstáculos estamos, uma vez mais, a reconhecer a importância dos pilares que a filosofia Ubuntu acredita serem fundamentais para que qualquer indivíduo se afirme como pessoa.

Se o facto de os inquiridos terem sentido que o apoio familiar e de amigos, bem como o seu papel solidário junto de outros muito contribuiu para minimizar as

adversidades associadas à pandemia, encontramos aqui perante o valor da ética do cuidado. Recorde-se ainda que foi referida a importância da proximidade das lideranças no apaziguamento do stresse e das incertezas provocadas pelo inesperado das situações em que docentes e não docentes se viram envolvidos. Aqui temos o conceito Ubuntu de liderança servidora evidenciado na prática quotidiana.

Por detrás dos números e percentagens há pessoas. Embebidos do espírito do *não deixar ninguém para trás*, não podemos deixar de considerar desabafos e comentários que transmitiram sintomas de mal-estar, desencanto, tristeza profunda... que constituem um alerta e merecem a nossa atenção. Numa comunidade educativa em que se pretende formar cidadãos do futuro, empáticos, resilientes, proativos, líderes servidores, atitudes como as que referimos, são no mínimo, preocupantes na relação consigo e com o outro.

Enquanto grupo de trabalho, também nós reforçámos a nossa consciência da importância do estabelecimento de pontes, da disponibilidade para dar e receber, de quão enriquecedoras e gratificantes são a atitude de escuta e o espírito de pertença a uma equipa que, apesar de recentemente formada, já sente o vigor necessário para dar continuidade a um trabalho de reflexão partilhada sobre temas ligados à promoção do ser humano enquanto pessoa. Independentemente dos obstáculos que poderiam inibir a nossa atividade, diremos em uníssono que *quando se ama, o que se faz tudo flui*.

4. Para uma escola mais resiliente: da estratégia às práticas

Ana Pina⁸⁶, Maria Celeste Sousa⁸⁷, Luís Novais⁸⁸, Maria Rosário Pinheiro⁸⁹, Maria José Chambel⁹⁰, Agripina Carriço Vieira⁹¹

Resiliência é sem dúvida uma palavra da moda que tem vindo a cruzar-se conosco de um modo frequente. Se já em 2015 era a palavra mais pesquisada pelos portugueses no *google*, terá sido uma das que mais escutamos ao longo deste último ano. Apesar de nem sempre ser utilizada de forma correta, trata-se de um conceito utilizado na física para referir a propriedade dos corpos de recuperar a sua forma original depois de sofrerem um choque ou deformação. Em sentido figurado, tem sido entendida como o oposto de vulnerabilidade, referindo-se à capacidade de superarmos ou de recuperarmos de uma crise, das adversidades ou dos infortúnios. São resilientes as pessoas que, quando submetidas a fatores de risco ao desenvolvimento de psicopatologia, como traumas agudos ou prolongados, não adoecem como espectável, mas conseguem recuperar e ter um desenvolvimento saudável na vida. Efetivamente, todos conhecemos pessoas nas quais seria expetável aparecer alguma perturbação, dadas as circunstâncias adversas e as situações traumáticas que vão vivendo ao longo da sua vida, mas que, pelo contrário, mantêm um funcionamento físico e psicológico adequado, conseguindo que essas próprias experiências se transformem numa mais-valia para o seu desenvolvimento e crescimento. Aliás, a investigação tem mostrado que, ao contrário do que seria de esperar, as situações traumáticas apresentam uma relação fraca com a perturbação, dependendo esta de forma mais significativa da maneira como as pessoas vivem a situação (Klaassens et al., 2008).

Neste sentido, a resiliência é uma característica imprescindível para nos adaptarmos às diferentes circunstâncias que vamos encontrando ao longo da nossa vida, assumindo um papel relevante durante uma situação pandémica como a

86 Diretora da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, Almada.

87 Diretora do Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria.

88 Diretor do Agrupamento de Escolas da Batalha.

89 Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

90 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

91 Diretora do Centro de Formação Os Templários.

que todos temos vivido. Sendo uma situação inesperada que nos obrigou a enfrentar situações nunca vividas anteriormente, mas que exigiram uma resposta rápida, pôs à prova a nossa flexibilidade e capacidade de adaptação. Apesar de ser um conceito desenvolvido ao nível do indivíduo, nos últimos anos temos assistido a uma aplicação do conceito ao nível coletivo, sendo assumido como uma característica dos grupos, das famílias, das empresas ou das organizações (Kossek & Perrigino, 2016). Nesta situação pandémica, podemos descrever uma escola resiliente como aquela que na situação pós-Covid vai conseguir obter um melhor funcionamento do que aquele que tinha na situação pré-Covid.

Diferentes variáveis do contexto poderão contribuir para esse resultado, nomeadamente a *competência*, a *crença* e a *cooperação* (adaptado de Connor & Davidson, 2003). A *competência* refere-se à capacidade coletiva para lidar com as exigências desafiadoras e a habilidade para ter controlo sobre o seu próprio funcionamento. A *crença* refere-se à capacidade de acreditar que a vida tem um propósito e de que existe uma força capaz de conduzir o sistema para a sua concretização. A *cooperação* refere-se à capacidade coletiva para enfrentar os desafios, reunindo os esforços coletivos e sabendo que cada um que pode contar com os outros para o ajudar a encontrar uma solução para os desafios.

A liderança será um fator saliente para promover estas características e construir um contexto escolar resiliente. Definida como um processo de influência social na qual os comportamentos do líder afetam os resultados de todos os participantes, consideramos que atuação do líder pode contribuir para que todos os agentes educativos (e.g. professores, alunos, assistentes operacionais) atuem de uma forma saudável numa situação de elevado stress (i.e., desconhecida, imprevista) como esta que temos vivido como consequência desta pandemia.

A liderança pode explicar esse resultado positivo, de promoção de uma escola resiliente, porque os líderes têm o potencial de ser um amortecedor contra os stresses vividos nos contextos organizacionais (Harms et al., 2017). Na verdade, os líderes desempenham um papel importante na vida de todos os agentes porque fornecem recursos materiais e psicossociais que são particularmente importantes durante tempos ou situações que envolvem muitos stresses. Assim, podemos esperar que a presença de um líder possa influenciar os recursos associados à relação líder-liderados, permitindo que os agentes educativos respondam positi-

vamente às condições adversas e resultem numa escola mais eficaz e satisfatória para todos no período pós-pandémico.

Especificamente, a *Liderança Transformacional* tem sido referida como crucial para assegurar o bem-estar e a resiliência do contexto organizacional, sendo esta caracterizada por quatro subdimensões (Avolio et al., 1996):

- *Influência idealizada (carisma)* - O líder desenvolve com os agentes educativos uma relação empática, criando adesão aos objetivos da escola e desenvolvendo da parte destes o compromisso e o envolvimento com as suas tarefas e com os seus grupos.
- *Motivação inspiracional* - Os líderes motivam e inspiram os agentes educativos a dar um significado e a transformar o seu trabalho e tarefas, por forma a ser mais eficaz. Colocam os agentes educativos envolvidos com cenários futuros, nos quais se desenham alternativas atraentes para a resolução de problemas ou a execução do trabalho. Esta inspiração é dada pelo líder através daquilo que diz e, sobretudo, através do que faz.
- *Estimulação intelectual* - Os líderes estimulam os agentes educativos a serem inovadores e criativos, questionando os pressupostos, a forma de ver os problemas e encontrando novos métodos e perspetivas para a resolução dos problemas. Apostam e incentivam o desenvolvimento das competências de todos os agentes educativos, incentivando a inovação e a criatividade.
- *Consideração individualizada* - Presta atenção às necessidades individuais de cada agente educativo, atuando como mentor, professor, facilitador, confiante e conselheiro.

Nesta análise queremos destacar alguns exemplos de atuação dos líderes de escola que têm vindo a promover a capacidade adaptativa dos diferentes agentes educativos ao longo deste período pandémico, os quais acreditamos têm contribuído para a construção de uma escola mais resiliente e que, na pós-pandemia, vai integrar estas aprendizagens e resultar num contexto mais eficaz e onde todos se vão sentir mais satisfeitos.

Procuraremos, de seguida, olhar a escola, uma escola que se quer resiliente, cada vez mais resiliente, através de vários ângulos de análise, de modo a apreender o papel dos atores do ecossistema educativo na construção de uma escola resiliente. Partindo da premissa anteriormente enunciada e que aqui retomamos: “uma escola resiliente é aquela que tem intervenientes resilientes”, trazem-se algumas das respostas dadas e das estratégias implementadas com vista à promoção de resiliência. Na certeza de que a construção de uma organização resiliente se alicerça na conjugação de atuações individuais e coletivas, apresentam-se testemunhos de práticas efetivas, que estão a ser implementadas nas nossas escolas, procurando, desse modo, apreender algumas das estratégias de construção de uma escola resiliente: como se define, como se constrói, quem são os intervenientes nesse processo de transformação da organização, que ações concretas favorecem e incrementam a resiliência da organização-escola.

4.1 Práticas de construção de uma escola resiliente

O lugar das lideranças no desenvolvimento de Escolas Resilientes

No nosso entender, escolas resilientes reclamam lideranças fortes, focadas, apaixonadas, inspiradoras e com uma visão clara e comprometida com uma missão educativa, onde o aluno, na sua dimensão integral, é o principal ator e a sua realização plena o bem comum a construir.

Lideranças desta natureza desenvolvem estruturas igualmente fortes, focadas, apaixonadas e comprometidas com a visão e a missão traçada/negociada. E essas estruturas são animadas por uma comunidade de outros líderes que constituem as zonas intermédias do trabalho educativo e que alimentam e robustecem o trabalho colaborativo e a promoção do bem-estar de toda a comunidade, condições para o sucesso das organizações.

Entre estas estruturas, e mais do que nunca, destaca-se o conselho de turma - célula base da gestão e organização da Escola - e os Diretores de Turma, líderes de charneira, que conciliam expectativas, interesses e necessidades de todos os que coconstroem a ação educativa - professores, alunos e respetivas famílias. Do nosso ponto de vista, estas estruturas são o coração da escola, bombeando em múltiplos sentidos e, desse modo, dando vida à organização escolar.

Igualmente relevantes são outras estruturas que servem e monitorizam o bem-estar dos jovens e, não raras vezes, dos adultos. Referimo-nos, a título de exemplo, ao serviço de psicologia e orientação escolar, à ação da assistente social e ao trabalho de *coaching* dinamizado em algumas comunidades escolares. Neste tempo de turbulência e incerteza, em que a navegação à vista roubou a tranquilidade que o planeamento estratégico a médio e longo prazo promovia, deixando que decisões hoje certas amanhã se transformem em caminhos errados, estes serviços foram convocados com carácter de urgência, procurando diminuir o impacto negativo da pandemia ao nível da saúde mental e das relações sociofamiliares.

Por fim, se os conselhos de turma são o coração que bombeia a vida da escola, os múltiplos projetos que nelas se desenvolvem, por vezes (e infelizmente) à margem do currículo formal, são a alma que anima a organização escolar. São eles que indo ao encontro dos reais interesses, vontades e talentos dos alunos, permitem promover plenamente as competências de colaboração, criatividade, pensamento crítico e comunicação, essenciais para o cidadão do futuro próximo que são os nossos alunos e alunas de hoje.

O lugar dos alunos no desenvolvimento de Escolas Resilientes

A criação de uma Escola mais resiliente deve levar a um “compromisso com a educação inclusiva”. Nesse sentido, como refere a UNESCO (2020), deve ser uma escola que responde à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

A comunidade, e em particular os alunos, têm passado por momentos muitos difíceis. Temos de ser otimistas e, procurando seguir a tese de Viktor E. Frankl (2012), no seu livro *O Homem em Busca do Sentido*, se não temos a capacidade de controlar o que nos acontece, somos capazes de decidir o que faremos com o que sentimos e quanto ao que nos acontece.

A escola não deve ficar refém do que lhe tem acontecido, mas sim reorganizar-se e seguir o caminho que a leve a superar as dificuldades e obstáculos dos seus alunos. O que fazer? Como fazer?

Numa das semanas Ubuntu, no âmbito do projeto da Academia de Líderes Ubuntu – Escolas, um dos testemunhos que tivemos foi o da missionária Graça Lameiro, que partilhou connosco que, numa das suas missões, na Bolívia, o cumprimento matinal de um povo indígena é realizado com a pergunta “Como está o teu coração?”. Nas nossas escolas podemos começar por saber “como está o coração dos nossos alunos” e, a partir daí, contruir pontes entre um presente que é difícil e um futuro que todos queremos melhor, reconhecendo e ajudando os alunos a descobrir os seus superpoderes, desenvolvendo mais colaboração, mais cooperação, e menos competição, para enfrentar os desafios/obstáculos.

A estratégia deve passar por envolver os alunos no dia-a-dia da escola, criando espaços de participação e de escuta constante, para que o “nós” seja o mais alargado possível, fortalecendo a confiança entre todos, e potenciando responsabilidades partilhadas. A escola deve acreditar nos seus alunos e criar oportunidades para que realizem melhores aprendizagens, deve oferecer condições para que os alunos saibam ouvir e partilhar com os outros as suas opiniões, saibam valorizar e aprender com os outros, saibam que a sua experiência é muito importante e por isso deve ser partilhada, saibam identificar os problemas e ajudar a procurar as soluções, saibam estar ao serviço da comunidade, dando o seu contributo.

Para isso, as escolas podem valorizar o papel dos alunos através do seu envolvimento em atividades como os programas de mentoria, como a educação por pares (alunos do ensino secundário a explorar os temas como as dependências, a sexualidade, o *bullying*, a *cybersegurança*, entre outros projetos de articulação vertical, com os seus colegas do ensino básico), como a assembleias de alunos, permitindo aos alunos a apresentação de propostas que promovam transformações dentro da escola.

Neste âmbito, destacamos ainda o projeto da Academia de Líderes Ubuntu – Escolas, que tem permitido que os alunos melhorem o seu autoconhecimento, a sua autoconfiança, a sua empatia, tornando-os mais resilientes. A educação Ubuntu veio mostrar que é fundamental envolver os alunos neste processo de transformação da escola porque quando, no final de uma semana Ubuntu muito intensa, nos dizem que: “esta semana transformou a minha maneira de ver a vida, foi inesquecível, motivadora, conheci-me melhor, especial...”, sabemos que o foco não pode ser apenas no resultado académico, mas muito no “nós”, na nossa relação com o outro, na diversidade do que nos rodeia, de forma a ajudar a encontrar o melhor caminho.

No final, o brilho no olhar dos alunos mostra que “eu sou porque tu és; eu só posso ser pessoa através das outras pessoas” e isso “ajuda-nos a garantir que estamos a tornar a escola mais resiliente”.

O lugar dos assistentes operacionais e técnicos no desenvolvimento de Escolas Resilientes

As escolas mostram todos os dias o que é ser resiliente. Ter de resolver os problemas, uma constante em cada momento, faz a escola mudar - e a escola mudou: ocupou outros espaços/ocupou espaços de forma diferente, reinventou-se. Todos - professores, assistentes operacionais e técnicos, alunos e pais - foram envolvidos e a todos muito foi exigido, mas, com coragem, determinação e resiliência, os desafios foram enfrentados.

No regresso à escola, os primeiros a sair de casa foram os Assistentes Operacionais, com a missão de, em conjunto com a direção, organizar/arrumar a(s) escola(s).

De forma a espelhar a importância destes agentes educativos, partilhamos o testemunho direto da diretora do Agrupamento de Escolas Nuno Santa Maria, em Tomar, a professora Maria Celeste Sousa, que relata a importância dos Assistentes Operacionais na reestruturação da organização da escola para o seu funcionamento em contexto de pandemia.

Em maio deste ano, o regresso à escola começou, pela mão direta dos Assistentes Operacionais, com a preparação, na escola sede, do espaço e de todas as medidas de segurança e higienização, para receber os estudantes do ensino secundário.

Depois, foi iniciada a preparação dos seis jardins de infância do Agrupamento para a chegada das crianças, no início de junho. Finalmente, para a realização das reuniões de avaliação de final do ano letivo, envolvendo 200 professores, procedeu-se à organização da escola do 2º e do 3º ciclos.

Este trabalho aconteceu, em simultâneo, com o apoio, enquanto escola de acolhimento, para alunos até aos 12 anos de idade cujos pais tivessem profissões consideradas prioritárias (nas áreas da saúde, da segurança e outras), que assumimos desde 13 de março do ano passado.

Estar na escola, em período de pandemia, é uma experiência singular. Já desde o primeiro confinamento, em maio de 2020, juntamos cerca 70 agentes educativos, grande parte deles Assistentes Operacionais, na escola sede. Foram sentindo, na primeira pessoa, os efeitos desta imprevisível crise - o medo, a angústia, a insegurança, a incerteza e até algum desespero. Foi necessário algum tempo de adaptação, de integração, pois, além do mais, aquela escola era nova para a maioria, uma vez que apenas 20 dos 80 assistentes operacionais ali exerciam funções.

Em grande grupo, fizemos sessões de trabalho sobre as novas regras de saúde pública, que todos tínhamos de cumprir e de fazer cumprir: higienização e desinfecção dos materiais e equipamentos, das salas de aula, dos pisos; novos produtos a usar e cuidados a ter. Contámos com o apoio da Delegada de Saúde, da Câmara Municipal de Tomar e do Regimento de Infantaria 15, que dinamizou sessões teóricas e práticas sobre os novos procedimentos de higienização.

E, assim, com mais competências para enfrentar a nova realidade, os Assistentes Operacionais organizaram-se em quatro grupos, escolheram um coordenador e, mais confiantes, elaboraram o plano de ação que iriam executar. Experimentaram, alteraram e ajustaram, de modo a obter os melhores resultados para garantir a higienização/desinfecção e a organização das mesas de sala de aula, respeitando as distâncias necessárias/possíveis; marcaram os espaços de recreio correspondentes a cada turma; definiram para os alunos os três circuitos de entrada na escola até à respetiva sala de aula; vedaram espaços comuns interditos a alunos e professores, entre outras medidas. Após alguns dias desta fase de adaptação, já era visível o entusiasmo que manifestavam em tudo o que iam fazendo e que tornaria a escola num local seguro para todos. Estavam conscientes de que seriam eles os guias de alunos e professores. E foram, foram capazes de transmitir segurança, confiança e responsabilidade.

Quando recomeçámos, em setembro de 2020, com 13 escolas em funcionamento, com 2100 alunos distribuídos por 95 turmas, as condições eram mais difíceis, pois as equipas de Assistentes Operacionais eram muito mais reduzidas; mas, ainda assim, confiantes e conscientes da importância do seu papel, arregaçaram as mangas e foram uns valentes.

Mais tarde, em novembro de 2020 (era a nossa pausa de outono, pois o Agrupamento Nuno de Santa Maria tem, desde há dois anos, um projeto de Inovação que nos permite a organização do calendário escolar em semestres), a direção do agrupamento decidiu dar aos Assistentes Operacionais um presente: um Dia Ubuntu - Construir Pontes. Foi um grande dia e todos pediram mais dias Ubuntu! Agendamos, uma nova atividade Ubuntu,, para o final do primeiro semestre (última semana de janeiro), mas a pandemia não deixou! Estamos agora a realizá-los, em quatro sábados, distribuídos por abril, maio e junho.

Agradeço ao Instituto Padre António Vieira por nos ter permitido partilhar com os nossos Assistentes Operacionais e Técnicos os cinco pilares da metodologia Ubuntu. A transformação que está a provocar é verdadeiramente extraordinária e até comovente.

A escola como tempo e lugar de promoção da resiliência

As crianças e os jovens aprendem o que vivem. Quem nos desafia à reflexão é a escritora Dorothy Law Nolte no seu poema dedicado originalmente às crianças (em 1954) e que serviu de mote a dois livros que escreveu em coautoria com a psicóloga Rachel Harris (Nolte & Harris, 1998, 2003). Nessas obras, que nasceram para inspirar a sabedoria parental, encontramos orientações positivas e realistas muito úteis para qualquer educador, em qualquer contexto, que, de forma segura, compreensiva e empática, queira dar um lugar privilegiado à promoção de valores através do exemplo, valores esses que hoje reconhecemos serem essenciais no desenvolvimento da nossa resiliência individual e da dos sistemas em que nos integramos, funcionando esta *ecologia* como um fator protetor da saúde mental de todos os seus elementos.

Quem, não sendo da escola, entra na escola e coopera em projetos de promoção e educação para a saúde, pode testemunhar o quanto a escola tem um enorme potencial como *tempo e lugar* de promoção da resiliência, enquanto fator protetor da saúde mental de todos os elementos do sistema. É também inspirador para quem chega à escola, que os profissionais e os encarregados de educação assumam o seu papel fundamental de educadores treinadores da resiliência. É também muito gratificante quando temos oportunidade de contribuir para esse seu papel.

Na escola e com a escola, é importante apoiarmos e promovermos educadores inspiradores de amor-próprio, tolerância, segurança, honestidade, cuidado, respeito, equidade, paciência, bondade e muito mais, que, através do exemplo, permitem fazer emergir, nos educandos, recursos interiores de resiliência úteis para toda a vida. Igualmente importante será capacitar educadores para elevarem o seu nível de compreensão de como as regras em excesso, o criticismo, a convivência com o fracasso, a rejeição e a negligência, entre outras situações de pressão ou de ausência de cuidado, podem constituir um fator de risco para a saúde mental e vulnerabilizar os adolescentes ao invés de inspirar a sua integridade e autonomia. É muito impactante trabalhar estes domínios do saber ser e estar dos educadores.

Atualmente, na escola, temos o desafio e o apoio das políticas públicas de educação para a saúde, temos organização, estruturas e orientações curriculares de

atenção à saúde, temos profissionais, equipas e projetos destinados à promoção da saúde. Acreditamos que podemos desafiar e apoiar ainda mais a escola, trabalhando reflexivamente com os educadores para, sobretudo nos momentos mais difíceis dos seus educandos, serem pessoas inspiradoras dos valores associados à resiliência; para que treinem a sua mentalidade de cuidado, de apoio e compaixão no relacionamento interpessoal (Gilbert, 2015); para que usem a atenção calorosa para com as crianças e jovens como uma ferramenta de promoção do bem-estar e da resiliência, esta entendida como aquela “capacidade da pessoa para se levantar e continuar a andar” (Wagnild, 2011, p.10) de cada vez que se desequilibra, escorrega ou cai.

Como nos dizem Nolte e Harris (2003) no seu último livro:

“Se os jovens vivem com pressão aprendem a ser stressados; Se vivem com o fracasso, aprendem a desistir; Se vivem com rejeição aprendem a sentir-se inseguros; Se vivem com muitas regras aprendem a contorná-las; Se vivem com poucas regras aprendem a ignorar as necessidades dos outros; Se vivem com promessas não cumpridas aprendem a dececionar-se; Se vivem com respeito aprendem a honrar os outros; Se vivem com confiança aprendem a dizer a verdade; Se vivem com abertura aprendem a descobrir-se; Se vivem com consequências dos seus atos aprendem a tornar-se responsáveis. Se vivem com a responsabilidade aprendem a ser autossuficientes; Se vivem com hábitos saudáveis, aprendem a autocuidar-se; Se vivem com o apoio aprendem a aceitar-se; Se vivem com criatividade aprendem a partilhar quem são; Se vivem com atenção calorosa aprendem a amar. Se os jovens vivem com expectativas positivas, eles aprendem a ajudar a construir um mundo melhor” (2003, p.4).

A viagem que propusemos pelos caminhos de construção de uma escola resiliente está balizada por registos de esperança. Falou-se das transformações positivas advindas de experiências profundamente negativas e até traumáticas, que nos permitem acreditar que a escola que vai acolher os alunos em setembro de 2021 será certamente mais resiliente do que aquela que conhecemos em março de 2020, porque foi capaz de incorporar novas *competências*, porque tem a *crença* de ser capaz de atingir os objetivos traçados, porque é capaz de implementar dinâmicas de *colaboração*.

5. Educação e Comunidades Resilientes

**Andreia Alves⁹², Eduardo Teixeira⁹³, Joana Brito⁹⁴, José Ricardo Vidal⁹⁵
e Júlio Santos⁹⁶**

A Resiliência Comunitária (RC), como anteriormente explorado, constitui um conceito complexo que não pode ser captado e explicado de forma explícita sem algum esforço (Nguyen & Akerkar, 2020). A relação entre resiliência e desenvolvimento comunitário, particularmente em tempos de crise, tem merecido a atenção das agendas nacionais (Plano de Reconstrução e Resiliência no nosso país) e internacionais (OCDE, Banco Mundial e EU). A Agenda 2030 dos ODS, com o seu foco nos 5P - Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias - e com o lema “não deixar ninguém para trás”, assume-se como agenda de resiliência global (Forte et al., 2020). A RC tem a ver com comunidades capazes de usar os seus recursos coletivos e capacidades para se autoajudarem a preparar, responder e recuperar de emergências (Education Scotland, 2016). Contudo, a RC não se fortalece apenas a partir de “fora”, através de políticas e instrumentos que empoderem as pessoas e a comunidade.

O nosso esforço, neste texto, é tentar compreender e valorizar processos que contribuem para a RC e, mais especificamente, refletir sobre os contributos da Educação⁹⁷ para o fortalecimento de comunidades mais resilientes e vice-versa. Portanto, interessa-nos, sobretudo, a RC como sendo endógena: entender o escudo protetor que emerge das condições de vida, valores e saberes das comunidades, reapreciando o conhecimento local ecológico (UNESCO, 2020) e identificar quais os pilares da RC (Morais & Oliveira, 2018) que devemos considerar em tempos de incerteza e como é que poderão ser mobilizados, numa pers-

92 Psicóloga no Agrupamento de Escolas Professor Óscar Lopes e coordenadora do projeto BoomBox no CiaP da Cruz de Pau.

93 Professor Auxiliar na Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto da Universidade Lusófona do Porto; Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo; Investigador no Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

94 Professora de Artes Visuais, Ministério da Educação.

95 Consultor do Instituto Padre António Vieira e escritor do livro ‘Viver com Alma’.

96 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Centro de Estudos Africanos – Universidade do Porto.

97 No sentido específico de apresentação de atividades ou estratégias educativas, tanto no domínio formal, não-formal e informal, que ocorrem em comunidades em tempos da pandemia da Covid-19.

petiva de resiliência transformadora, em tempos de pós-crise⁹⁸. Como veremos a seguir, a educação pode ter aqui um papel fundamental. E porquê?

A educação pode gerar coesão cultural e confiança, identidade comum, participação e ação coletiva, isto é capital social e humano, que é um dos pilares para as comunidades serem mais resilientes (OECD, 2014; Shah, 2019). Além disso, a par da economia e da saúde, o ensino formal tem sido considerado, em tempos de pandemia, um terceiro pilar essencial da RC, ao contribuir para reconstruir a saúde física, económica, emocional, social e cultural da comunidade, sendo que a Escola pode ter um papel crucial como lugar e fonte de RC (Fay et al, 2020). Não será por acaso que uma das nove ideias mais inovadoras na resposta à Covid-19, de acordo com a Iniciativa “Futuros da Educação”, é que os sistemas educativos mais resilientes foram os que estiveram mais envolvidos com as famílias e comunidades (ICFEa 2020).

Olhando a outra face da moeda, interrogamo-nos: como é que a RC pode ser usada, como contexto curricular, para tornar o ensino-aprendizagem mais relevante e mais motivador? E como poderá a RC apoiar a aprendizagem interdisciplinar e para a sustentabilidade? Para isto, parece-nos essencial cultivar uma *abordagem da educação resiliente*, através de políticas colaborativas que fortaleçam as parcerias escola-comunidade e vice-versa, nas quais sejam reconhecidas e valorizadas quer a relação entre educação formal e não formal, visto que esta é uma proposta crítica em contexto de adversidade (Shah et al, 2019), quer outras formas de educação (extracurricular e informal) centradas na comunidade.

Considerando este enquadramento e tendo como pressuposto o interior das comunidades e das pessoas como inspiração para a nossa escrita, optamos por ouvir algumas das *vozes* responsáveis por iniciativas/projetos de educação não formal e informal, em tempos de pandemia. Esta escuta assenta no espírito Ubuntu, ou “humble togetherness”, que implica a partilha e reconhecimento de responsabilidades e obrigações em prol de um bem-estar coletivo (Swanson, 2009).

Assim, registamos, na secção seguinte, testemunhos relevantes, que surgem de auscultações (duas rodas de conversa e duas entrevistas) a atores envolvidos nas áreas da cultura urbana e *hip hop*, desenvolvimento comunitário e desporto. Os projetos e contextos escolhidos surgem de uma busca partilhada e reflexiva,

⁹⁸ Para um aprofundamento sobre as capacidades de absorção, adaptação e transformação, que são importantes para o fortalecer a Resiliência Comunitária, consultar o capítulo “Resiliência”, na obra “Pilares do Método Ubuntu” (Gonçalves & Alarcão, 2020).

realizada ao longo dos últimos meses e para a qual convergiram as perceções, vivências e experiências profissionais deste subgrupo. Estas consultas permitiram refletir sobre algumas lições e implicações que julgamos importantes para criar conhecimento, ainda que exploratório, sobre o significado, processos e desafios que estão subjacentes à RC. Estamos, no entanto, conscientes, face à complexidade desta temática, que este é apenas o início de um caminho, mas que, em tempos de incerteza, foi imperioso trilhar.

5.1 Resiliência e Desenvolvimento Comunitário: *Vozes e práticas em tempos de pandemia*⁹⁹

5.1.1 *Cultura Hip Hop e Movimentos de Resiliência Comunitária*

*“O apontamento daquele que realmente se importa
Em ver o mundo que o rodeia sempre feliz
Passar boa energia, mesmo quando a situação não condiz”
Paulo Boz¹⁰⁰*

Nesta secção, quisemos escrever com as comunidades, uma vez que partimos do conceito de resiliência endógena - que vem de dentro dos seus agentes e das comunidades. Tostaz, Stag One, Mundo Segundo e Paulo Boz, artistas naquilo que fazem pelas suas comunidades, foram as *vozes* que ouvimos no contexto do movimento e cultura *hip hop*. Descrevem-na como motor de valores e atitudes importantes para a comunidade, referindo que “o que importa é tu seres real com aquilo que tu fazes e aquilo que tu és”.

No sentido de explorar a relação entre movimentos de resiliência comunitária e a cultura *hip hop*, Stag One e Mundo Segundo começam por apresentar-nos

99 Agradecimentos: Paulo Boz, artista nas áreas do Graffiti, Dança e Música; Tostaz, Stag One e Mundo Segundo, músicos de RAP; Carla Oliveira, atleta profissional de Boccia; Sara Silva e Sara Teixeira, voluntárias missionárias da ONGD Leigos para o Desenvolvimento (Missão do Pragal em Portugal); José Carlos Leitão - Valadares Gaia Futebol Clube; Manuel Fenando Moreira, fundador e presidente da Associação de Caminheiros de Lever; Teresa Silva Dias Psicóloga e Investigadora no CIIÉ, FPCEUP e Marcos Antunes, funcionário do município de Resende, formador na Área do Treino, treinador de futsal, e fundador da Escola de Futsal Os Afonsinhos, São Martinho de Mouros, Resende, Viseu.

100 Excerto de composição musical de Paulo Boz.

os elementos do *hip hop*¹⁰¹: *Breaking*, *Graffiti*, *DJ*, *MC*, explicando que “a fusão destes elementos surge, quando se começa a juntar nas *block partys*, artistas das diferentes vertentes daquilo que se tornou a cultura *hip hop*”. Eram, no fundo, “reuniões de quarteirão, que nascem como uma forma de acabar com as batalhas entre gangues rivais”, sendo uma forma de combater a violência e a marginalização.

Para Paulo Boz, a “resiliência comunitária manifesta-se quando nos sentimos postos de lado...saberes que toda a gente no bairro passa por dificuldades extremas (álcool, drogas, violência), leva-te a perceber que estás no meio do buraco e tens que sair de lá, mesmo que seja através de pequenas coisas... O desenho e o *graffiti* são uma forma de eu ser livre no meu mundinho”. Nas suas palavras, “resiliência é saberes ultrapassar as adversidades, é tentar nunca desistir, tentar fazer mais, tentar ir em frente apesar das coisas más...Era a única hipótese que eu tinha, ou seja, ou eu era resiliente e conseguia manter-me ativo a fazer aquilo que eu queria e achava mais correto, ou então caía no erro de me fazer à vida por outros caminhos, como drogas e assaltos, que me estavam disponíveis no bairro”. A profunda identificação com o seu bairro e o acreditar na sua capacidade de fazer diferente através da partilha da sua arte, foram ingredientes de resiliência para se construir enquanto artista.

Para estes artistas, o movimento e a cultura *hip hop* têm como origem e objetivo “criar arte e através da arte expressar a realidade do que viviam, que acabava por ser chocante”. Foi precisamente a partir de músicas de *rap* (*rythm and poetry*) que ouviam em miúdos, que encontraram uma forma de lidar com as suas fragilidades: Mundo Segundo, tendo perdido o pai aos 14 anos, encontrou no rap a sua figura parental na adolescência; Stag One obteve a orientação que precisava para se debater com os desafios de andar nas ruas. Tostaz encontra no *hip hop* a união, o companheirismo e a confiança para se expressar pela música. Paulo Boz escreve a sua história de resiliência nas suas músicas. O *hip hop* contribui para transformar as dificuldades em desafios e acreditar que se pode fazer acontecer diferente.

Nestes movimentos de RC, a arte surge associada a uma força e pureza naquilo que é a procura de fragilidades, para as transformar em forças. Paulo Boz afirma “a arte é a maneira mais pura de passares a tua mensagem...e é a forma mais

101 Para saber mais sobre Cultura *hip hop*, os artistas recomendam a série *Hip Hop Evolution – Netflix*.

forte de as pessoas acreditarem na mensagem que tens a passar”. Para ele, a arte é vivida em comunidade “se fazes arte, é para partilhá-la”. Tal como referimos antes: é um tipo de expressão da resiliência que vem de dentro, do interior das comunidades e do compromisso com a história e os valores dos seus “resilientes”.

É precisamente por isso que, para Paulo Boz, é importante intervir na sua comunidade: “a maior parte das pessoas que vivem fechadas num bairro não sabem o que é possível acontecer fora disso”, por isso, é importante abrir horizontes, mostrar que “para acreditar, às vezes, é preciso ter alguém a acreditar antes de nós... e o meu objetivo com os meus projetos na comunidade é fazer acreditar, a partir do meu exemplo, que pode ser diferente, que pode ser mais... e o *hip hop* é a minha ferramenta”.

De facto, os valores pelos quais se rege a cultura *hip hop*, como a união, a partilha, o respeito, completam aquilo a que nos fomos referindo como ingredientes da RC. É aqui que a “voz” destes artistas toca no conceito de resiliência endógena: funciona de forma cíclica, de líder para líder, em projetos que usam valores defendidos por esta cultura, nomeadamente de raiz comunitária e educação não formal, com impacto na educação formal. Stag One promove, junto de jovens, estratégias de escrita criativa¹⁰² que “[funcionam] como terapia para as crianças e jovens, no sentido de os ajudar a saber ouvir, a saber estar, através da expressão da sua própria história e da arte da escrita (de letras *rap*)”. Stag One acredita que esta iniciativa de educação não formal pode ter um forte impacto na educação/aprendizagem formal. Algumas estratégias que utiliza na escrita são a “exploração de vocabulário diversificado, [o] escolher a palavra certa, para compreender e categorizar o próprio calão de cada cultura...”. Também Mundo Segundo¹⁰³ colabora em *workshops* em escolas, com o objetivo de transmitir mensagens sobre resiliência e comunidade.

Para Paulo Boz, a paixão pelo desenho, associada à inspiração do professor de Educação Visual, Bruno Sampaio, impulsionou também a sua construção como artista de intervenção. Hoje, utiliza esta arte como ferramenta de intervenção

102 Stag One: Equipa CANVAS (Faculdade de Letras da Universidade do Porto) e Associação/Grupo OUPA! - Workshop “O Bairro é nosso”, no Bairro do Cerco (Porto) no projeto OUPA! - CANVAS - Towards Safer and Attractive Cities: Crime and Violence Prevention through Smart Planning and Artistic Resistance. www.projetocanvas.pt

103 Mundo Segundo: www.instagram.com/mundo_segundo/

comunitária¹⁰⁴. A união destes artistas comunitários passa também pelo apoio à emergência social em tempos de pandemia Covid-19. Foi por isso que Tostaz¹⁰⁵, ao perceber que “muitas famílias deviam estar a precisar de ajuda” sonhou, acreditou e promoveu um movimento de união da cultura *hip hop*, através da criação de uma compilação de músicas, cujos lucros reverterão para apoio social. O *hip hop* transmite e potencia que, efetivamente, tudo é possível, partindo da valorização e expressão das características da comunidade.

Mundo Segundo conclui que o “*hip hop* é paz, amor, união e entretenimento”. É também cultura, perseverança e compromisso. E as comunidades necessitam de tudo isto para serem mais resilientes.

5.1.2 *Desenvolvimento Humano no Pragal - testemunhos dos “Leigos para o Desenvolvimento”*

Esta secção surge de uma entrevista com as voluntárias missionárias, Sara Silva e Sara Teixeira, da organização não-governamental para o desenvolvimento (ONGD) Leigos para o Desenvolvimento. O objetivo era conhecer melhor o trabalho desta ONGD em Portugal, assim como compreender a resiliência comunitária em tempos de pandemia. A missão está organizada em torno de 4 projetos¹⁰⁶.

Sobre a Covid-19, Sara Silva considera que “os habitantes dos bairros da comunidade não vivem a situação de pandemia com a preocupação que vive o resto do país”. Aquilo que transparece é que a comunidade, caracterizada por uma grande diversidade cultural, vive muito fechada em si mesma, o que, por um lado, cria situações de conforto, uma vez que todos se conhecem e estabelecem laços como uma grande família, mas, por outro lado, nasce a ideia de que a fronteira para

104 Paulo Boz: Artista convidado da Câmara Municipal de Matosinhos no projeto Mural(iz)arte – Arte Urbana como motor de inclusão (Matosinhos Habit). Professor nos The Bling Crew, ensina dança a crianças e jovens da comunidade. Projeto BoomBox, no CiaP – “Associação Incentivar a Partilha”. www.instagram.com/bozmts; www.instagram.com/projeto_boombox/; www.instagram.com/theblingcrew_4450/

105 Tostaz: www.instagram.com/tostaz/

106 O Grupo Comunitário da Caparica-Pragal - âncora da intervenção através do trabalho integrado e em rede com o envolvimento das instituições e habitantes do território - assente num modelo de governança partilhada e participativa e os Projetos: “Diários de um Quotidiano”; “Oficinas de Talentos” – Mobilização e Formação Juvenil e “Promoção de empowerment de Mulheres”. Mais informação sobre o trabalho dos Leigos para o Desenvolvimento em www.leigos.org

o mundo é a própria fronteira do bairro. É como se existisse, nas palavras de Sara Silva, um “mundo lá fora com os seus problemas e um mundo aqui dentro [bairro]”. Esta situação parece estar associada a vidas com condições precárias, onde o emprego e a situação de pouca proteção social faz as pessoas viverem outra realidade. Ou seja, o emprego precário, que lhes dá o sustento diário, faz com que não tenha existido espaço para pararem perante a pandemia.

O projeto “Oficinas de Talentos” é uma resposta formativa artística que potencia a empregabilidade juvenil, mas que, segundo Sara Silva, “se fosse escrito e implementado hoje provavelmente seria diferente, situação que surge ligada à volatilidade própria da idade, mas também do viver o dia de hoje”. Os jovens parecem situar-se dentro da fronteira do agora, sem a abertura para o sonho, para o futuro e sem saber o que querem fazer.

Neste contexto, é importante referir o que, a partir da aprendizagem pelo teatro, Sara Silva, define como “a necessidade de criar a situação «de ser frágeis» e que vem do medo da saída da área de conforto...possível através da experimentação artística, da exploração de outros *Eus*, aparentemente mais ridículos, mais fora do que julgam ser”. E isto significa, nas suas palavras “a construção do *Eu* através da saída do que se conhece de si próprio, e que é experienciado no grupo que frequenta as Oficinas de Talentos”. Isto faz-nos pensar que a comunidade se constrói também a partir da fragilidade e que o contrário de fragilidade é resiliência.

O projeto de “Promoção de *empowerment* de Mulheres”, que visa maior integração socioeconómica, reconhece, segundo Sara Teixeira, “que as mulheres são a força mobilizadora da própria família, ou seja, chegando às mulheres alarga-se a atuação a toda a família”. As frases que usa para falar das mulheres são sintomáticas da importância deste grupo no fortalecimento de comunidades resilientes: “pessoas muito resilientes”, “o centro da própria família”, “que se levantam muito cedo, que trabalham muito e cuidam da família” e “ainda se envolvem nos projetos e na comunidade”. Parece ser evidente que existe uma “resiliência natural” e que a situação pandémica em nada alterou a sua realidade uma vez que a responsabilidade pela família não as deixa(ou) parar.

Por sua vez, o projeto “Diários de um Quotidiano” consiste na recolha de histórias contadas através da fotografia participativa (onde os próprios modelos são autores). Histórias inspiradoras de pessoas que os próprios moradores identificaram sobre con-

quistas, superação, sentido de pertença e que são um exemplo para a comunidade, valorizando as culturas de origem, hábitos e costumes como fatores de resiliência. Histórias que traduzem a sua identidade e vivência, histórias de música e dança, de desporto, de empreendedorismo, de pesca e de participação comunitária. Este projeto, tanto leva os moradores a olhar para o bairro com outros olhos, como tenta mudar a visão que o bairro passa para fora. A recolha fotográfica de histórias concretiza-se num *Percurso Interpretativo*, dinamizado pela comunidade, com a formação e participação de guias locais para visitas guiadas pelo território, fomentando o turismo de proximidade e a obtenção de novas receitas para a comunidade.

Outro lado da resiliência comunitária tem a ver com o trabalho de toda a equipa que colabora na missão e o seu foco na ação, no “fazer com os grupos”, na auscultação diária, constante, real e imparcial, também resiliente perante os desafios diários apresentados.

5.1.3 Desporto e Resiliência Comunitária

A RC não existe sem as pessoas! É por isso que, nesta secção, registamos as perspetivas (a nível individual e comunitário) de vários interlocutores envolvidos em projetos socioeducativos que entendem o desporto como instrumento de coesão social e, portanto, capaz de promover a RC. Carla Oliveira, atleta profissional de *boccia*, fala-nos que “a resiliência nasce das adversidades...da necessidade de nos superarmos perante as adversidades... no desporto, na vida”. Então, podemos presumir que a resiliência será algo inato? De onde será que vem o processo de resiliência? Para esta atleta este processo “vem da educação dos pais, da influência dos amigos, através das nossas experiências e vivências”. Acrescenta ainda que a “resiliência já fazia parte da minha vida, o desporto só veio de facto contribuir ainda mais para que essa resiliência fosse trabalhada”.

Como pode, então, o desporto contribuir para comunidades mais resilientes?

José Carlos Leitão, do Valadares Gaia Futebol Clube, afirma que o desporto tem a capacidade de contribuir para a RC. Uma das formas foi abrir portas a uma pequena comunidade de pessoas com deficiência intelectual, criando uma comunidade maior que permitiu “criar pontes” e “criar possibilidades” de forma

que todos se sintam integrados na sociedade, como um todo. A pandemia veio desafiar estas comunidades ao verem as suas principais atividades suspensas.

Manuel Fernando Moreira é presidente e fundador da Associação de Camiñeiros de Lever, que tem como intenção promover o desporto em comunhão com cuidar a natureza e aproximar coletividades. O grande foco, em tempos de pandemia, foi desenvolver um projeto de requalificação cujo objetivo “é ensinar as crianças, quando vamos caminhar, que a água não nasce numa garrafa”. Este projeto surge como estratégia para fortalecer a RC e que significou, segundo o próprio, “encontrar caminhos antigos que estavam abandonados, com silvas, entulho, ribeiros que estavam também com lixo. Nós aproveitamos este tempo e estivemos a requalificar esses caminhos”.

Como é que uma comunidade desportiva resiliente pode contribuir para a educação e vice-versa?

Segundo relatos de alguns clubes de desporto, a ausência de competição pode ter contribuído para algum abandono por parte de alguns jovens. Teresa Dias, investigadora e psicóloga, assegura que o desporto é uma “ferramenta de inclusão social” e que os técnicos “se reinventaram”, revelando a capacidade de transformação que o desporto pode oferecer. Esta dimensão não podia passar em claro quando falamos de fortalecer a RC em plena pandemia, uma vez que, diz “adotamos a máxima que ninguém é deixado de fora, ou seja, quando um atleta ou uma atleta não vinha a um treino, havia na equipa um colega que estava preocupado, porque era responsável, e que ia saber o que é que se passava...”.

Marcos Antunes fundou o projeto da Escola de Futsal, Atitudes Traquinas - Associação Desportiva - Os Afonsinhos, cujo objetivo é oferecer às crianças e adolescentes a oportunidade de adesão à prática desportiva. Além disto, na génese do projeto, estão incluídos pilares fundamentais de simbiose entre o desporto, a educação e a excelência escolar. Trabalha-se também a associação destes fenómenos à transmissão de valores comunitários essenciais: coesão social, inclusão e respeito mútuo. Uma das suas principais missões é a formação de cidadãos, como explica Marcos:

“Nós temos uma missão, uma visão e um conjunto de valores muito bem definidos naquilo que é o nosso projeto. Aliás, os maus comportamentos (e as más notas) estão aliados à exclusão do processo de convocatória para

o jogo, embora pareça muito duro. Os miúdos podem treinar, mas não podem competir se não mantiverem determinados padrões de comportamento (e níveis de prestação académica) que são importantíssimos, ainda mais agora em tempos de pandemia”.

São Martinho de Mouros, além de ser uma freguesia com elevadas taxas de abandono escolar, e onde a maioria dos alunos não demonstra grande interesse pelas atividades letivas, é também uma comunidade onde existem inúmeras famílias carenciadas e de risco. Cerca de 80% dos atletas da Escola pertencem a estas famílias. Segundo Marcos Antunes, “[os atletas] têm tudo gratuito - equipamento desportivo, ginásio, apoio ao estudo, nutricionista, psicólogo, etc... Nós conseguimos fazer aquilo que fazemos devido a esta dinâmica de trabalharmos para a comunidade e a comunidade para nós...”.

Neste sentido, o conceito de resiliência é, assim, um constructo simples de se criar, considerando que, para alavancar a existência e a subsistência desta Escola, a comunidade tem de ser um prolongamento desta, e vice-versa, mesmo num contexto de interioridade. A este propósito, o fundador do projeto da escola de futsal acrescenta:

“A capacidade de resiliência adapta-se àquilo que nós fazemos, tendo por base a ideia de que interioridade não é sinónimo de inferioridade, e nós agarramo-nos a isso e criamos oportunidades para todos. Nós temos cerca de 1000 pessoas a viver na Freguesia e envolvidos no Projeto Afonsinhos estarão, aproximadamente, 600, entre avós, tios, pais, e primos...”.

Além do apoio financeiro camarário, os fortes laços e compromisso com a comunidade surgem como ingredientes fundamentais da sustentabilidade e resiliência associadas a este projeto. Nas palavras de Marcos:

“Nós, que lideramos estes projetos que são virados para a comunidade, não os podemos deixar cair! É o impacto na comunidade que nos mantém resilientes. O esforço que nós fizemos, nestes tempos de pandemia, permitiu-nos regressar ao treino..., com todas as normas de higienização e segurança...testamos 75 miúdos...que são 750€ que poderiam ser cabazes de alimentação para matar a fome a muitos miúdos...nós tivemos de criar outras dinâmicas de suporte financeiro para termos dinheiro (para testes) e não falhar com a oferta dos cabazes.”

A partir da sua partilha, é possível perceber que, embora a pandemia seja um desafio enorme, nunca os Afonsinhos desistem de lutar pela escola. É por isso que são, para Marcos Antunes, “muito mais do que uma bola, duas balizas, três pontos ou quatro linhas”, ou seja, muito mais do que uma simples escola de futsal. Acrescenta, pois: “Nós crescemos muito enquanto projeto, trazendo para nós, e para a comunidade, pessoas que trazem a mensagem daquilo que é fundamental fazer, não só no desporto, mas, sobretudo, na vida...”.

5.2 Reflexões finais à luz do paradigma Ubuntu

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”
Provérbio africano

Evocar este adágio africano como inspiração para tecer algumas reflexões sobre educação e RC significa, para nós, estar alinhado com o espírito e propósitos do Ubuntu. Estes brotam de uma filosofia em que a força da comunidade vem do apoio entre os seus membros e a dignidade e identidade se alcançam através da generosidade, empatia, ajuda mútua e compromisso comunitário (Swanson, 2009). Na ótica Ubuntu, o ideal da promoção do bem comunitário implica também o reconhecimento e apreciação incondicionais do caráter único e da diferença de cada pessoa (Eze, 2011, p.12). Esta lente Ubuntu enriquece a nossa “leitura” a partir das vozes/projetos que elegemos. Por isso, a seguir, apresentamos reflexões sobre os processos da RC e sua ligação à Educação e vice-versa, partindo de uma perspetiva endógena.

Vemos que pilares importantes para fortalecer a RC, em tempos de pandemia, se continuam a erguer: coesão social, segurança, sentido de pertença, criação de oportunidades, autoestima coletiva, identidade cultural, compromisso ético, (re)descoberta de valores e empoderamento das mulheres em contextos frágeis. cremos que estes pilares e estratégias, presentes nos vários chãos socioeducativos, poderão ser mobilizados para o pós-pandemia, numa visão de resiliência para a transformação, ressaltando que só faz sentido este tipo de resiliência se o trabalho comunitário promover e sustentar coesão social e segurança. *Ouvimos* sobre a

relevância e o potencial, quer das artes, quer do desporto enquanto contributos para a solidariedade e compromisso comunitário. *Lemos* testemunhos que revelam valores e modelos de ser e estar na vida, passíveis de serem transmitidos em projetos que utilizem, enquanto meio de expressão, tanto o desporto, como as artes. Escutamos o reconhecimento da educação não formal e informal centradas na comunidade e a sua inter-relação com a educação formal. Verificamos que estão a ser mobilizadas freguesias inteiras nos esforços de educação integral das suas crianças. Quicá, por tudo isto, a educação formal terá muito a ganhar com o reforço das políticas/práticas de colaboração que integrem nas escolas e *curricula* os saberes, os recursos e capacidades endógenas, mormente, no sentido de fortalecer a resiliência dos sistemas educativos no pós-pandemia. Se “Vemos, ouvimos e lemos, não podemos ignorar” como disse a poetiza¹⁰⁷!

Concluimos esta reflexão, “coletiva e conectiva”, agradecendo aos que usam as suas competências ao serviço da RC, como prática Ubuntu. E deixamos, com Paulo Boz, um apelo: “Podes ser artista em tudo o que fazes, e é isso que inspira e faz os outros acreditarem”!

107 Cantata de Paz, Sophia de Mello Breyner Anderson.

Referências bibliográficas

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. (1996). *Construct validation of the multifactor leadership questionnaire MLQ-Form 5X* (CLS Report 96-1). State University of New York, Center for Leadership Studies.

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Barros, P. M., Fernandes, J. A., & Araújo, C. M. (2016). Perspetivas dos alunos sobre o erro como estratégia de aprendizagem. In M. H. Martinho, R. A. Tomás Ferreira, I. Vale & H. Guimarães (Eds.), *Atas do XXVII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 119-131). Associação de Professores de Matemática.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In B. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environmental across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp.3-27). American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Biocological perspectives on human development*. Sage.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol.1, pp.993-1027). John Wiley & Sons.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82

Costa, T. M. (2019). *Risco comportamental, comportamentos de bullying e cyberbullying e resiliência: Estudo das relações e processos de interação numa amostra de adolescentes*. [Dissertação de mestrado não publicada.] Universidade do Minho, Instituto da Educação.

Christenson S., Havy L. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional and academic learning. J. P Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75). Columbia University. Teachers College Press.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Educação Inclusiva*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.

Dweck C. S- (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Dweck, C. S. (2012) *Mindset: How you can fulfil your potential*. Constable & Robinson.

Education Scotland (2016). *Education for resilience and curriculum for excellence*. <https://education.gov.scot/media/aj5hygrz/res1-community-resilience-and-cfe-flyer.pdf>

Eze, M. O., (2011). I am because you are - A theory of an african humanism. *The UNESCO Courier*, 64(4), 10-13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213082>

Fay, J., Levinson, M., Stevens, A., Brighthouse, A., & Geron, T. (2020). Schools during the COVID-19 pandemic: Sites and sources of community resilience. *COVID-19 Rapid Response Impact Initiative | White Paper 20* Center for Ethics, Harvard University. <https://ethics.harvard.edu/files/center-for-ethics/files/20schoolsduringpandemic2.pdf>

Forte, A., Santos, J., & Anzini, P. (2020). Resiliência. In J. L. Gonçalves & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 87-114). Instituto Padre António Vieira.

Frankl, V. E. (2012). *O homem em busca de um sentido*. Lua de Papel.

Gilbert, P. (2015). Affiliative and prosocial motives and emotions in mental health. *Dialogues Clin. Neurosci.*, 17(4),381-389. <https://doi:10.31887/DCNS.2015.17.4/pgilbert>.

Ginsburg, K. R. (2020) *Building Resilience in Children and Teens: Giving Kids Roots and Wings*. American Academy of Pediatrics.

Gonçalves, J. L., Fernandes, J. L., Rogowski, A. (2020). Autoconhecimento. In J. L. Gonçalves & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 33-60). Instituto Padre António Vieira.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Educations*, 23, 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

Harms, P. D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., & Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 178-194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.006>

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

International Commission on the Futures of Education (ICFE). (2020a). *Learning 'for' and 'in' the future: On the role of resilience and empowerment in education. Background paper for the Futures of Education Initiative*. Paris: UNESCO.

International Commission on the Futures of Education (ICFE). (2020b). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.

Klaassens, E. R., van Veen, T., Weerts, J. M. P., & Zitman, F. G. (2008). Mental health of Dutch peacekeeping veterans 10-25 years after deployment. *European Psychiatry*, 23(7), 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2008.03.009>

Kossek, E. E., & Perrigino, M. B. (2016). Resilience: A review using a grounded integrated occupational approach. *Academy of Management Annals*, 10(1),729-797. <https://doi.org/10.5465/19416520.2016.1159878>

Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 739-795). Volume 3 (2nd edition). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>

Luthar, S., & Zelazo, L. (2003). Research on Resilience: An Integrative Review. In S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 510-550). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9780511615788.023>

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

Mata, A. A. et al. (2021). Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: Uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 6901-6917.

Metcalf, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology*, 68, 465-489.

Ministério da Educação (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfi_dos_alunos.pdf

Morais, N. A., & Oliveira, A. T. (2018). Resiliência comunitária: Um estudo de revisão integrativa da literatura. *Trends Psychol.*, 26, 4, 1731-1745. <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-02Pt>

Moreira, M. L. (2013). *Projeto Fénix - sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.

Nguyen, H. L. Akerkar, R (2020). Modelling, measuring, and visualising community resilience: A systematic review. *Sustainability*, 12(19), 7896.

Project: Resilient Europe and societies by innovating local communities (RESI-LOC), <https://www.researchgate.net/publication/344362785> Modelling Measuring and Visualising Community Resilience A Systematic Review

Nolte, D., & Harris, R. (2003). *Teenagers learn what they live: Parenting to inspire integrity and independence*. Workman Publishing Co.

Nolte, D., & Harris, R. (1998). *Children learn what they live: Parenting to inspire values*. Workman Publishing Co.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.

OECD (2014). *Guidelines for resilience systems analysis*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/dac/conflict-fragility-resilience/Resilience%20Systems%20Analysis%20FINAL.pdf>

Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Crown Business.

Shah, R. (2019). *Transforming systems in times of adversity: Education and resilience White Paper*. USAID. <http://hdl.handle.net/2292/50227>

Shah, R., Paulson, J., & Couch, D. (2019). The rise of resilience in education in emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14 (3), 303-326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>

Silva, A. (1988). Entrevista com Agostinho da Silva (1985), Paulo Borges (org.), *Agostinho da Silva - Dispersos*, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1-14.

Swanson, D. (2009). Where have all the fishes gone? Living Ubuntu as an ethics of research and pedagogical engagement. In D. Caracciolo & A. M Mungai (Eds.), *In the spirit of Ubuntu - Stories of teaching and research*. Sense Publishers.

UNESCO (2020). Educação: Da interrupção à recuperação. UNESCO. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>

Wagnild, G. M. (2011). *The Resilience Scale User's Guide for the US English version of the Resilience Scale and the 14-Item Resilience Scale*. Worden, MT: The Resilience Center.

Walsh, F. (2012). Family resilience: Strengths forged through adversity. In F. Walsh (Ed.) *Normal family processes: Diversity and complexity* (4th Ed., pp. 399-427). Guilford Press.

Yeager, D., & Dweck, C. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75, 1269 -1284.

Yeager, D., & Dweck C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed". *Educational Psychologist*, 47, 302-314. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.

Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10.



Empatia e Educação

Empatia e Educação

Há uma citação conhecida de Henry Ford que nos diz que “juntarmo-nos é um começo; mantermo-nos juntos é um progresso e trabalharmos juntos é o sucesso”¹⁰⁸.

Este capítulo, em torno dos desafios na Educação em tempos de (pós) pandemia no que concerne à Empatia, foi redigido a várias mãos, rentabilizando e expondo as mais ricas e diversificadas experiências e reflexões do grupo de trabalho que encetou esta aventura.

Crê-se que se atingiram os objetivos com sucesso neste processo desafiante que é progredir em conjunto. Com efeito, este subcapítulo irá começar por explorar a pertinência de refletir acerca da ligação entre a Empatia e a Educação e os desafios com que todos/as nos confrontamos neste tempo de incerteza e de confinamento e por identificar quais podem ser esses desafios. Segue-se um aprofundamento em torno dos desafios específicos do contexto online – com tanto impacto nas interações pessoais! Focando os diversos agentes dos contextos educativos, no subcapítulo 3, será explorada a importância da empatia para os estudantes e o subcapítulo 4 convidará o leitor a acompanhar a reflexão dos educadores (i.e., docentes, assistentes operacionais, encarregados de educação, gestores escolares) em torno do tema. Por fim, tentam identificar-se os contributos do grupo de trabalho para a promoção de uma comunidade mais empática no subcapítulo 5.

Alerta-se para a diversidade de autores, de estilos e de estratégias utilizadas ao longo deste trabalho. Efetivamente, os diferentes grupos de trabalho recorreram a estratégias distintas para a recolha dos dados e para mote da sua reflexão: entrevistas, discussões em grupo, aplicação de questionários online, entre outros. Sem a preocupação de camuflar esta diversidade, antes valorizando-a, o leitor encontrará registos assumidamente diferentes no convite à reflexão acerca da urgência de uma revolução de empatia na educação, como resposta aos desafios que a pandemia nos colocou e continua a colocar.

108 Citação original: “Coming together is a beginning; keeping together is a progress; working together is success” (Henry Ford).

1. *Empatia e Educação: por uma revolução de Empatia*

José Manuel Seruya¹⁰⁹, Ana Anica¹¹⁰, Nuno Alves¹¹¹, Dina Neves¹¹² e José Coelho¹¹³

1.1. Empatia: essência do relacionamento entre pessoas

Hoje, porventura mais do que nunca, vivendo há quase um ano e meio num contexto único e brutalmente marcante da nossa história, mas também projetando-nos para além deste tempo dramático da humanidade, a empatia surge-nos como uma perspetiva oportuna e, sobretudo, de utilidade incontestável perante a urgência de se recompor a convivência social e de se reconstruírem os relacionamentos interpessoais profundamente traumatizados pela pandemia.

O princípio Ubuntu “Eu sou porque tu és” ajuda a desenhar este novo território no qual a empatia emerge como fundamental: *tu* és essencial para a definição de quem *eu sou*, para a construção e realização da minha identidade. Tu interessas-me, portanto; a tua pessoa é, só por isso, merecedora de atenção, consideração. Tomamos consciência, assim, da nossa relacionalidade essencial, de que somos seres essencialmente relacionais, de que nos definimos pela relação com os outros. Porque dependemos uns dos outros (Montenegro & Gaspar, 2020, p. 133). Sem relação, nada somos.

Situemo-nos, então, desde já, num conceito que nos permita avançar no agir: a empatia definida como “a capacidade de um indivíduo entender e responder de forma adequada às emoções dos outros, de comunicar emocionalmente e promover um comportamento pró-social” (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009 cit. in Alarcão & Fonseca, 2020, p.116).

- a) *Capacidade* remete-nos, desde logo, para algo que não fica limitado a um ADN, como que fixado numa natureza originária, mas para uma aptidão,

109 Professor Auxiliar Convidado na FCH/Universidade Católica.

110 Voluntária e integra a direção da ATREVO - Associação para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário.

111 Voluntário e presidente da ATREVO - Associação para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário.

112 Voluntária e integra a Mesa da Assembleia Geral da ATREVO - Associação para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário.

113 Formador e Consultor da Plataforma de Apoio a Jovens (Ex)Acolhidos (P.A.J.E.).

um recurso pessoal, suscetível de se aprender e de se fortalecer: uma capacitação que pode promover-se em contextos educativos, estimulando a inteligência relacional de todos os que neles estão presentes (como posso reconhecer que estou a ser empático/a? (idem, pp.120-126).

- b) *Entender o outro*: ir além do simples dar-se conta da sua presença, para reconhecer a sua identidade específica, elevando o grau de maturidade humana. Só por si, esta possibilidade de relacionamento anuncia todo um exercício educativo, no qual aceito ver o mundo com os olhos do outro, sem que isso obrigue ao encurtamento do meu próprio olhar, muito menos a abdicar deste, e aceito, no fundo, aproximar-me e tocar a experiência singular da sua existência.
- c) *Responder de forma adequada às emoções do outro*: a eficácia interpessoal como critério operativo, eticamente muito exigente, da empatia enquanto modo de ser com o outro, de ser para o outro, não como um mero estilo comunicacional; este cuidar do outro, de um outro específico que exige adequação relacional, requer o impulso de programas educativos, como lembra Padre Américo Aguiar, “cada um é cada qual e deve ser tratado consoante¹¹⁴”.
- d) *Comunicar emocionalmente*, na consciência, portanto, de que o empenho no relacionamento interpessoal não significa apenas o uso de capacidades técnicas, não é apenas um reportório de saberes-fazer postos em prática, mas também um envolvimento pessoal com o coração: a empatia como uma capacidade de trabalhar com o coração (Volmink, 2019, p. 65). Isto pode, e deve, ser objeto de aprendizagens relevantes nos diversos territórios da Educação.
- e) *Promover um comportamento pró-social*: o assumir de uma responsabilidade pessoal, intransferível, na construção da confiança; na edificação de comunidades familiares, profissionais, locais, etc., marcadas pela interdependência, pela cooperação e pelo bem-comum; no enraizamento da paz: aprender a viver com os outros, e a servir os outros, faz da empatia um desafio premente para a liderança e a missão do universo da Educação.

114 Padre Américo Aguiar 1887-1956, Fundador, Casa do Gaiato

1.2. Desconfinar a empatia: uma necessidade e uma oportunidade na Educação

O contexto pandêmico 2020/21 tem provocado mudanças bruscas nos padrões conhecidos de relacionamento interpessoal, nos contextos familiares, escolares, de lazer, profissionais, etc. Cenários inéditos de afastamento físico / presencial entre as pessoas instalam-se, com duração imprevisível. Os meios de comunicação digital ganham um peso ainda maior, as redes sociais assumem um protagonismo com impacto ainda maior no estado de espírito, nas atitudes e nos comportamentos. As incertezas quanto ao futuro, de curto/médio prazo, introduzem desafios à consciência e à convivência humana, também eles inéditos, e de enorme exigência.

As práticas de empatia registam, neste contexto, novas modalidades, talvez nem sempre as mais adequadas às necessidades reais em presença. E também pode notar-se o recuo, por vezes acentuado, da atenção ao outro e à sua circunstância, da consideração da vida concreta do outro, a par com as grandes limitações à proximidade física / presencial, consequência das orientações do poder político e das autoridades sanitárias, mas certamente também dos medos experimentados de forma bastante generalizada na população.

É razoável afirmar que nunca na história da humanidade a empatia existiu em excesso, nem sequer em quantidade “q.b.”; nos dias de hoje, porém, é como se ela estivesse particularmente em défice, a sofrer uma enorme erosão – e, convenhamos, não só como consequência da pandemia, mas muitíssimo também por força de realidades muito anteriores à pandemia, e que certamente permanecerão bem para além desta, que vão afligindo a condição humana em todo o mundo.

A empatia, sendo uma capacidade que se pode aprender, praticar, desenvolver, aperfeiçoar, nos múltiplos territórios da Educação, estabelece-se como eixo fundamental na construção dos projetos educativos, seja qual for a especificidade destes. O “novo normal” pós-pandêmico, seja ele o que vier a ser, mobiliza-nos a propor a empatia como um Caminho de eleição a ser percorrido na Educação, sem ficar ancorado num mero desejo de regresso a uma certa normalidade pré-pandemia.

O “desconfinamento” da empatia, no interior de cada pessoa e disseminado pela comunidade educativa em geral, passa certamente pela adoção de novas e intencionais posturas de liderança (professores e encarregados de educação em cargos diretivos, chefias administrativas, etc.), formais e informais, e práticas pedagógicas (professores, formadores, etc.), dentro e fora das salas de aula. Criativas. Inovadoras. Que se tornem relevantes na história concreta de cada comunidade, constituindo-se como fruto primeiro da liberdade e da consciência de quem nelas queira decidir e implementar uma autêntica “revolução na educação”.

Um princípio básico para desconfinar a empatia contém em si mesmo uma atitude inicial de prudência neste novo agir em contexto educativo: “Passamos pelas coisas sem as habitar, falamos com os outros sem os ouvir, juntamos informação que nunca chegamos a aprofundar. Tudo transita num galope ruidoso, veemente e efêmero. Na verdade, a velocidade com que vivemos impede-nos de viver. Uma alternativa será resgatar a nossa relação com o tempo. Por tentativas, por pequenos passos. Ora isso não acontece sem um abrandamento interno. Necessitamos de uma lentidão que nos proteja das precipitações mecânicas, dos gestos cegamente compulsivos, das palavras repetidas e banais” (Mendonça, 2017, p. 120). Educar para a empatia, e pela empatia, pressupõe um ritmo próprio de concretização de novas práticas as quais, podendo ser de implementação mais ou menos imediata, requerem sobretudo continuidade, consistência, longevidade. Quer sejam introduzidas com caráter experimental, quer sejam propostas desde logo com intenção de permanência. A oportunidade está aí: lançar no imediato as sementes, mas com horizonte de prazo alargado.

1.3. Educar pela empatia e para a empatia: a adequação do método Ubuntu

A proposta contida neste livro radica, na sua essência, num método sobejamente comprovado pela sua utilização recorrente, desde há mais de uma década, em múltiplos contextos educativos e em diversas geografias, não apenas para a formação de líderes, jovens e adultos, mas também para a capacitação de adolescentes e jovens no sentido da transformação de si próprios e dos meios sociais em que estão, ou irão estar, inseridos. O método Ubuntu de educação não-formal constitui uma abordagem participativa, experiencial e relacional que, através

de um mosaico de recursos lúdico-pedagógicos trabalhados de forma integrada, assenta a sua própria implementação num exercício profundo de empatia, protagonizado tanto pelos educadores (professores, formadores, monitores) como pelos participantes. Este seu referencial identitário confere-lhe uma pertinência incontornável na sua utilização nos mais variados contextos educativos.

Tal método inspira-se no princípio Ubuntu de “tornar-se pessoa”, porque só se pode ser pessoa através das outras pessoas: uma ideia do ser humano sempre em construção, nunca acabado, que pode recriar-se ao longo de toda a sua vida. Uma ideia, ainda, do ser humano como ser responsável – no dizer de Emmanuel Levinas, “Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável” (1982, p.82): responsabilidade que, etimologicamente, significa responder, comprometer-se perante alguém. A empatia surge então aqui como uma competência ou capacidade social e relacional, cuja centralidade no desenvolvimento da pessoa merece uma aprendizagem específica. Os próximos capítulos dão testemunho deste imenso desafio que se coloca à Educação, propondo-o com iniciativas e soluções concretas.

2. *Empatia vs e-Empatia*

Susana Fonseca¹¹⁵, Rodrigo Teixeira¹¹⁶ e Paula Castelo Branco¹¹⁷

2.1 Ponto de partida

A educação é um elemento-chave para reduzir os riscos criados pela crise social no contexto de (pós)pandemia. Assim, a educação emocional e social, ao promover fatores como a empatia, é essencial para lidar com as graves consequências da pandemia e dos seus efeitos nas desigualdades sociais.

Pela situação de confinamento com que todos nós fomos confrontados, as relações interpessoais, inesperadamente e abruptamente, foram forçadas a deixar de ser “frente a frente” e presencial, para serem à distância e online. Esta mudança brusca, não prevista e não planeada, permitiu-nos manter, ou iniciar, relações gratificantes e significativas com os outros? Permitiu manter e assegurar os direitos humanos? Continuaremos a ser cidadãos responsáveis e ativos? O diálogo, agora essencialmente à distância, possibilitou a partilha de ideias e o estarmos receptivos a escutar as dos outros? Com toda a informação que circula em registo *online*, conseguiremos perceber a perspetiva do outro e sentirmos o que ele sente?

É, exatamente, esta última questão que nos desafiou a refletir, a dialogar com outros, a procurar compreender diversos pontos de vista e a elaborar este texto, centrando-nos na capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e escutar as suas possíveis diferenças, de estarmos disponíveis para o outro, de escutarmos, compreendermos e sentirmos com o outro, presencialmente (empatia) ou à distância (e-empatia) e agirmos adequadamente às emoções do outro, através de comportamentos pró-sociais (presenciais ou à distância).

115 Docente e investigadora no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

116 Psicólogo no Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira, Évora.

117 Docente do Agrupamento de Escolas de Vilela.

2.2 Caminho

Trilhámos este caminho, começando por realizar uma pesquisa bibliográfica e passando, depois, a uma conversa no âmbito de uma *Ubuntu Talk* e, finalmente, a um diálogo com elementos da comunidade educativa. É todo este percurso que vamos partilhar com o leitor.

O que diz a Ciência

Um dos primeiros passos dados neste caminho foi, então, a realização de uma pesquisa com base em dados científicos que pudessem já ter obtido resultados e conclusões sobre a empatia *online*. Verificámos que a investigação neste assunto é escassa. No entanto, num estudo sobre empatia virtual (Carrier et al., 2015) verificou-se que ficar *online* teve impactos negativos muito reduzidos na empatia (cognitiva e afetiva) do mundo presencial (resistindo à tentação de usar a expressão “mundo real”) e melhorou o tempo gasto na comunicação face a face. Ainda nesse estudo, a empatia virtual foi positivamente correlacionada com a empatia no “mundo real” (i.e., quanto maior é uma, maior é a outra) e verificou-se que ambas estavam positivamente relacionadas com o suporte social. Os autores também demonstraram que passar tempo *online* não reduz a empatia do mundo das interações presenciais. Contudo, sugerem que a falta de pistas não-verbais no mundo *online* possa contribuir para níveis mais baixos de empatia virtual em comparação com “o mundo real”. Os autores da reflexão presente neste subcapítulo concluíram que as pessoas podem mostrar respostas empáticas aos outros, também *online*.

No entanto, o crescente discurso de ódio nas redes sociais questiona-nos se não há, efetivamente uma diferença entre os níveis de empatia *online* e presencial. Se, como sugere o estudo de Carrier et al. (2015), os níveis de empatia *online* são idênticos aos níveis de empatia no contacto presencial, então, como justificaremos, por exemplo, que haja uma diferença tão acentuada no discurso de ódio entre a interação presencial e *online*? Será o discurso de ódio movido pela ausência de empatia na interação *online*? O trabalho de Fowler et al. (2021) dá pistas sobre este tema: se, por um lado, o estudo conclui que mostrar empatia por todos é uma atitude moral e socialmente mais valorizada, também conclui que as pessoas tendem a ter empatia por pessoas socialmente mais próximas.

Por outro lado, é importante compreender as especificidades do contexto pandémico. No contexto pandémico, embora o contacto presencial tenha sido fortemente restringido ele nem sempre se fez acompanhar da ausência do rosto do outro. Com efeito, a ausência de rostos não aconteceu, de forma absoluta, no contexto *online*. Podemos apontar, antes, para o que possa ter sido uma alternância entre as pistas comunicacionais proporcionadas pelas expressões faciais e as proporcionadas pelos estímulos físicos e posturais. Ou seja, se, por um lado, no contacto presencial as pessoas foram privadas de uma parte significativa das expressões faciais, por outro lado, no contexto *online*, foram privadas das pistas não-verbais relacionadas com a postura, o toque, o cheiro e outros estímulos físicos.

Porém, talvez a questão mais pertinente seja saber se existem diferenças entre a empatia antes da pandemia e depois da pandemia. Obviamente que, na resposta a esta questão, antecipamos sérios desafios metodológicos.

Saber se existem, ou não existem, diferenças entre a empatia antes e depois da pandemia, ou entre a empatia *online* e a presencial, pode ser relevante do ponto de vista académico, mas do ponto de vista da prática essa relevância pode ser limitada. O que parece ser muito relevante é a aposta na promoção da empatia em contexto educativo, seja no contexto *online*, seja no contexto presencial. Do ponto de vista da prática, a promoção da empatia no contexto educativo parece ser um caminho para um ambiente educativo saudável. Taylor et al. (2020) revelaram que a empatia, em contexto escolar, está associada a atitudes e a comportamentos pró-sociais dos adolescentes mais positivos, em relação a outros grupos na escola, com os quais têm conflitos. Assim, reforça-se a importância da promoção da empatia em contexto educativo.

O que pensamos na Ubuntu Talk

O segundo passo dado foi a discussão, partilha de conhecimentos, práticas e experiências, levada a cabo numa *Ubuntu Talk*¹¹⁸. Daí destacamos a importância da empatia enquanto “cola que nos liga a todos”, a relevância da familiaridade e semelhança e a importância das expressões faciais na empatia.

¹¹⁸ Esta é uma iniciativa integrada num ciclo de sessões live nas redes sociais da Academia de Líderes Ubuntu para partilha e reflexão relacionadas com a filosofia e metodologia Ubuntu enquanto resposta aos desafios dos tempos em que vivemos. As sessões contam com a participação, testemunho e reflexões de vários convidados.

Somos expostos a regras e valores morais que diferem de pessoa para pessoa e de grupo para grupo. Esta diversidade de valores não é negociável, contudo, a compreensão do outro, dos seus comportamentos e das suas atitudes, é um veículo para a construção de pontes entre diferentes matrizes de valores. O maior preditor das condutas de apoio ao outro, de ajuda ao outro, da capacidade de sair do nosso caminho por causa dos outros, e, em geral, dos comportamentos pro-sociais, é a empatia, principalmente na sua dimensão emocional.

Indo ao encontro das conclusões de Fowler et al. (2021), frisou-se que a familiaridade e a semelhança que temos com as outras pessoas, e a relação de afeto pré-existente, são muito importantes na empatia. Não somos igualmente empáticos com toda a gente e, quanto maior for a distância entre os valores, crenças, ideias e cultura de uma pessoa, ou grupo, mais difícil será ser empático. A relação de afeto pré-existente parece assumir especial relevância na empatia *online*. Ou seja, termos uma relação prévia com uma pessoa será diferente de não a termos, quando falamos de empatia *online*. Se existir uma relação prévia, será, por ventura, mais fácil ser empático com a pessoa; pelo contrário, parece ser mais difícil ser empático com alguém que não conhecemos.

A expressão facial, sendo de especial importância na empatia, pode promover uma maior empatia na comunicação *online*. Quando pensamos em promover a empatia *online*, temos que pensar na maximização da comunicação por videoconferência. A comunicação escrita é suscetível de interpretações diversas, porque lhe falta o registo não verbal e para-verbal da comunicação oral, ao passo que a comunicação por videoconferência permite o contacto visual com as expressões faciais. Nesse sentido, parece-nos que não podemos abdicar da expressão facial e, portanto, ligar as câmaras, é fundamental. O cérebro humano está construído para a interação cara-a-cara, embora também interprete outros sinais, pelo que o reconhecimento das expressões faciais facilita a empatia *online*.

De uma forma geral, para que a empatia no contexto *online* se mantenha em níveis do contexto presencial, parece necessário manter as câmaras ligadas. Por outro lado, é importante promover o desenvolvimento de grupos de partilha *online*. Participar em fóruns ou atividades similares aproxima as pessoas de outras com interesses, crenças, ideias e matrizes de valores idênticos, ao mesmo tempo que cria a oportunidade para o encontro cara-a-cara.

Da referida *Ubuntu Talk*, também destacamos a importância das organizações e movimentos da sociedade civil que trabalham o papel da cultura como ativador e catalisador de experiências e temas sociais relevantes. Através da parceria com o *Empathy Museum* de Londres, a associação Intermuseus, e o Museu da Empatia, com a instalação interativa “Caminhando em seus sapatos...”, desenvolveu uma experiência interativa empática. A experiência consiste numa cenografia onde o visitante é convidado a entrar numa sala em forma de caixa de sapatos, a escolher uns sapatos e a caminhar com eles, enquanto que, com uns auriculares, ouve a história do proprietário dos sapatos. O objetivo da experiência é que as pessoas possam colocar-se no lugar do outro sem que haja um encontro cara-a-cara com esse outro.

Esta experiência tem a vantagem de promover a concentração do visitante na história de vida do outro, colocar em confronto grupos sociais distantes entre si, e levar a promoção da empatia a uma maior escala. O contacto com histórias de vida é, por si só, gerador de empatia, na medida em que facilita o colocar-se no lugar do outro e a compreensão do outro. Ao mesmo tempo, as histórias de vida são o veículo para a abordagem dos constrangimentos sociais de desigualdade e conflito latentes. Mais do que desenvolver empatia pela história que se ouve, desenvolve-se empatia por todas as histórias com as quais a história que ouvimos possa traçar paralelos. Neste processo de encontro com a história de outro, que está socialmente distante de si, o visitante tem a oportunidade de confrontar-se com ideias pré-concebidas e compreender questões, grupos e conflitos sociais.

O que diz a comunidade escolar

Um terceiro passo (talvez o último... ou o primeiro de outro novo caminho...), foi a recolha de opiniões de alunos, professores, técnicos especializados, psicólogos, assistentes técnicos e operacionais e encarregados de educação, sobre os principais desafios, trazidos pela pandemia, para a empatia *online*. Para tal, elaborámos um breve questionário *online*¹¹⁹, a partir do qual foi gerada automaticamente uma nuvem de palavras com as respostas dos 342 participantes.

119 A pergunta colocada aos respondentes foi: *Indica os 3 principais desafios, trazidos pela pandemia, para a empatia online?*

Os 7 assistentes que responderam, referiram a *concentração* como o maior desafio no ensino *online*.

Imagem 6 – Nuvem de palavras a partir de reflexão de assistentes



Fonte: Recolha de dados dos autores

Um dos principais desafios referidos por todos os participantes, independentemente do seu papel na comunidade educativa, é a distância. O distanciamento físico parece ter um impacto forte na forma como todos os elementos da comunidade educativa lidaram com o ensino *online*. Esta informação traz-nos a necessidade de perceber os processos pelos quais a proximidade física é importante para a relação e, especificamente, para a empatia. A comunicação, como seria de esperar, é outro dos principais desafios mencionados pelos vários atores do contexto educativo. A ausência de uma grande parte das pistas comunicacionais, como as expressões faciais, a postura corporal e o contacto físico, podem contribuir para a explicação desta resposta reiterando a importância de estudar e aprofundar estas questões. Por fim, o isolamento parece ser um fator também importante, que apesar de não ser uma das respostas mais frequentes, a sua referência é comum aos técnicos e aos docentes. A possibilidade de poderem realizar grande parte das suas funções à distância, pode ser uma hipótese para que estes grupos tenham dado importância ao isolamento. Urge a necessidade de criar estratégias para combater o isolamento de grupos profissionais, na educação, que fiquem mais isolados durante os períodos de ensino à distância.

2.3. Pistas a seguir

Para nós, é evidente que os desafios para a educação em tempos de (pós)pandemia, são muitos, são diversos e são complexos. O nosso contributo não pretende ser a resposta, mas *uma das* respostas possíveis. Assim, procuramos antecipar o futuro, propondo um cenário em que a educação envolveria:

- diversos intervenientes – alunos, professores, funcionários e profissionais das escolas, pais, líderes escolares, membros da comunidade envolvente à escola, autoridades locais;
- a integração, no currículo escolar, da aprendizagem social e emocional e as competências de cidadania digital;
- dar voz e envolver ativamente os alunos;
- ser suporte da formação para os professores e outros membros da comunidade escolar;
- criar um ambiente escolar promotor de valores, do diálogo e de bem-estar;
- estabelecer a interconexão da escola com a comunidade em geral.

Acreditamos ser possível, em conjunto, construir esta Educação. Mas para isso precisamos de todos nós! Devolvemos o desafio.

3. *Estudantes e Empatia*

Mariana Barbosa¹²⁰, Tânia Martins¹²¹, Nazira Bano¹²² e Inês Andrade¹²³

Na próxima secção são apresentados testemunhos inspiradores em torno da empatia: O primeiro, é um testemunho pessoal da Inês Andrade, Presidente Associação No Bully Portugal. Segue-se um testemunho a três vozes, resultante da *Ubuntu Talk* ‘Estudantes e Empatia’¹²⁴, na qual participaram Helena Pina Vaz, Diretora do Colégio Luso Internacional de Braga, Luísa Mota Ribeiro, Docente na Universidade Católica Portuguesa, e Ana Pinto (participante na Semana Ubuntu no Agrupamento de Escolas À Beira Douro).

3.1. No Bully Portugal

“A Empatia é a cura para o *bullying*”. Na Associação No Bully Portugal, acreditamos a 100% nesta receita. É por isso que treinamos educadores para promover a Empatia entre os jovens envolvidos em *bullying*. Quando um jovem faz *bullying* a outro, está a “bloquear” a sua Empatia pelo sofrimento do colega, o que o leva a ser indiferente para com a sua dor. Este processo pode durar dias ou anos, e pode ir desde um simples insulto até à morte. Os seus efeitos podem ser sentidos por toda uma vida, se não forem endereçados. Como é possível um humano fazer isso a outro? Há várias causas que levam alguém a fazer *bullying*, e também podemos sentir Empatia pelos *bullies*, mesmo que não concordemos com os seus atos. Um *bully* pode estar à procura de se sentir seguro, ao juntar-se a colegas que fazem *bullying* e aparentam ser mais fortes, evitando ser ele próprio um alvo; pode procurar ter a atenção dos colegas ou ser seu líder, e utilizar o *bullying* como ferramenta para tal; pode sentir-se frustrado por algum problema na sua vida e não conhecer formas positivas de canalizar essa frustração; pode ter exemplos na sua vida de pessoas violentas e desagradáveis para com os outros, e pensar que essa é a forma normal de agir. Estas são algumas das razões mais comuns, sendo

120 Docente na Universidade Católica Portuguesa (Porto).

121 Gabinete de Apoio ao Estudante, Escola Superior de Saúde de Santa Maria

122 Psicóloga de Educação e Orientação em Estágio Profissional na Escola Azevedo Neves.

123 Presidente No Bully Portugal.

124 Reflexão a partir de experiência de participação na sessão *Ubuntu Talk* #3 Estudantes e Empatia, do dia 7 de maio de 2021. Disponível em <https://youtu.be/TEbtO03oIPM>.

que nenhuma justifica esses comportamentos, que devem sempre ser travados. Felizmente, há uma solução para o *bullying*, e até é bastante simples! Chamamos-lhe o método *No Bully*. Primeiro, pomos os jovens envolvidos no *bullying* à vontade, sem ameaças de castigos ou reprimendas. Assim, não precisam de estar na defensiva e estão mais abertos a ouvir. Em segundo lugar, valorizamos o seu papel na resolução deste problema, para que se sintam poderosos, pois é aquilo que procuram quando fazem *bullying*. Em terceiro lugar, apelamos à sua Empatia (que até este ponto estava “bloqueada”) e tentamos que se ponham no lugar do colega que está a sofrer de *bullying*. Quando os jovens já se começam a abrir à Empatia e veem os colegas a fazer o mesmo, temos a oportunidade que necessitávamos para que mudassem de atitude. Aí, podemos convidá-los a pensar em ações a tomar para ajudar o colega, sem os forçarmos a fazer algo em específico, para lhes dar autonomia. É através deste processo que os educadores treinados por nós mudam as vidas destes jovens, tal como uma Psicóloga escolar, Giséla Diniz, que já trabalha connosco há 4 anos partilhou: “O projeto permitiu-me ver os meus alunos passarem de uma profunda tristeza e sofrimento a uma alegria e alívio.” A cura para o *bullying* existe, apenas é necessário disseminá-la, para que os educadores saibam lidar de uma forma construtiva com este problema, e cada vez haja menos *bullying* e mais crianças felizes!

3.2. Colégio Luso Internacional de Braga

Helena Pina Vaz, diretora pedagógica do Colégio Luso Internacional de Braga (CLIB), apresentou um modelo desenvolvido nesta instituição, que integra vários projetos sobre várias temáticas, dos quais se destaca o tema sobre “Empatia e o Estudante”. Este último teve um grande impacto no período de pandemia.

A diretora pedagógica menciona úteis e diversas estratégias implementadas com os mais jovens. Destaca-se a iniciativa que teve como objetivo os mais velhos colocarem-se no lugar dos mais novos, no sentido de valorizarem as suas competências e as suas dificuldades. Através da monitorização, os alunos de maior idade, numa pequena feira, ajudaram e apoiaram os do 1º ciclo a gerir uma pequena empresa, onde criavam um produto e aprendiam a vendê-lo.

Na verdade, existe, desde sempre, uma preocupação constante de que os estudantes promovam, para além da formação académica, a formação pessoal. O recurso a premiações de competências socioemocionais, nomeadamente de inteligência emocional, leva a que se passe uma mensagem de que mais do que resultados, devemos valorizar boas práticas nas escolas. Os alunos devem orgulhar-se dessas conquistas e perceber que as aprendizagens numa escola não se resumem ao que aprendem nos manuais escolares. Assim, é fundamental proporcionar-lhes experiências de vida, com vivências concretas de situações que os possam fazer crescer humanamente. Todas as oportunidades que promovam uma relação de ajuda com as pessoas, de modo a criarem-se sentimentos fortes de empatia, de solidariedade e interajuda, estarão a contribuir para o seu crescimento. Para que os alunos tenham uma melhor consciência do conceito de empatia e a consciência de se colocarem no lugar dos outros, são também abordados os conceitos do cuidado, serviço, bondade e simpatia, e ainda todos os gestos que promovem bem-estar das pessoas em diversos contextos.

“É essencial haver a consciência comum de que, se o meu vizinho não estiver bem, eu não posso estar bem” e além disso fazer bem promove o bem-estar de todos para quem dá e para quem recebe num “ciclo virtuoso bonito”. Isto só será possível se nos colocarmos no lugar do outro, ajudando-o nos seus problemas. É crucial que os alunos cresçam contribuindo para um mundo melhor em vez de serem criadores de mais problemas. Esta prática de Empatia, quando levada a sério, pode criar laços sólidos entre todos, num sentimento comum por uma causa. Este trabalho implica a desconstrução de todo o tipo de preconceitos, e é desenvolvido numa perspetiva da construção com o outro e não para o outro. Efetivamente esse investimento é com o sentimento de ser uma comunidade que cuida dentro e fora dos muros da escola.

Salienta-se que é um desafio acolher pessoas com culturas diversas, sem pretendermos sobrepor-nos a essas diferenças, e ajudá-los a manter a sua identidade, sem a pretensão de sermos multiculturais, mas sim interculturais, absorvendo a riqueza que essas culturas nos trazem nesta verdadeira oportunidade de servir. O exemplo referido por Helena Pina Vaz, das mulheres da etnia Massai, coloca-nos a refletir precisamente estas questões. Com o objetivo de tecerem colares acabam por empaticamente ouvirem-se e apoiarem-se umas às outras, criando ligações entre si. De facto, são promovidos na instituição vários projetos “colares” como oportunidade de desenvolvimento e enriquecimento de

“felicidade”. Nesta perspectiva, juntam-se muitas vezes para construir casas, suprindo as carências de condições habitacionais muito degradadas. Sempre fazendo-o com as pessoas e não para as pessoas, como menciona Helena Pina Paz:

“Sendo uma instituição internacional, o colégio dá uma grande importância no acolhimento dos imigrantes, que deixaram o seu país com muito sofrimento, ajudando-os na sua integração sociocultural. Com igual preocupação, é também enfatizada a promoção da integração dos jovens adultos e suas famílias em contextos laborais. Com a ajuda destes jovens, foi possível criar a cozinha social, onde já foram servidas inúmeras refeições e organizados bancos alimentares. Têm sido igualmente desenvolvidos planos de apoio aos reclusos que se encontram em situação de cumprimento de pena. Por fim, acrescenta-se o projeto desenvolvido numa aldeia de Camboja, onde existem carências a todos os níveis e a ajuda é mais do que necessária.”

3.3. Aprendizagem e Serviço

A Aprendizagem e Serviço é um modelo pedagógico que está a ser desenvolvido nas instituições de ensino superior e consiste em promover aprendizagens dos estudantes através do serviço à comunidade. Neste modelo, os estudantes são convidados, no âmbito das suas unidades curriculares, a trabalhar em conjunto com a comunidade, sobretudo com populações que vivem situações de vulnerabilidade. Pretende-se que estas experiências reais, sejam *win win*, no sentido em que se espera que os estudantes coloquem o seu conhecimento ao serviço da comunidade, ao mesmo tempo que aprendem com ela. Há nestas experiências um sentido de dar e receber. É natural que neste processo, em que é chamada e potenciada a empatia do estudante, se verifique uma necessidade de desaprender conceitos, visões, ideias para poder aprender e reaprender. De facto, a empatia, para ser aprendida, tem que ser vivenciada, tem que partir de experiências reais e não apenas de suporte teórico. Há três conceitos que devem ser tidos em conta e trabalhados nas atividades que promovem a empatia dos estudantes, independentemente do grau de ensino que frequentem: *conexão*, *transformação* e *reflexão*. Para sentir a experiência do outro é necessário que

nos conectemos. A conexão é fundamental quando se fala de empatia, sendo que as experiências devem ter um carácter de reciprocidade - é importante, neste tipo de experiências, trabalhar com e não trabalhar para. A intencionalidade do ensino da empatia na educação prevê que as experiências disponibilizadas aos estudantes sejam impactantes e transformadoras. É expectável que o estudante questione a sua visão de si, dos outros e do mundo na sequência das suas experiências com a comunidade. Assim, a reflexão orientada por professores constitui-se como fundamental para estruturar as aprendizagens realizadas, responder às questões que são despoletadas e, por último, mas não menos importante, generalizar os conhecimentos aprendidos com estas experiências reais para o seu dia-a-dia. É importante que os estudantes vivam a empatia no dia-a-dia e não, apenas, no contexto destas experiências. Espera-se, com este modelo, promover a empatia na família, nos amigos, na escola, no trabalho... Em todos os contextos em que o estudante esteja inserido. Este processo de ação-reflexão que a aprendizagem e serviço advoga é essencial para que o estudante possa desaprender, aprender e reaprender, através da integração das suas experiências, e deve acontecer num contexto relacional seguro, que permita uma conexão do estudante com o seu propósito de vida. Trazer a empatia para os *curricula* é, no fundo, ensinar ao estudante a “estar num estado de presença, para que a escuta, a conexão, a empatia e o amor possam acontecer, em qualquer contexto em que estejamos e com quem estejamos” (Luísa Mota Ribeiro, *Ubuntu Talk*).

3.4. Experiência de participação na Semana Ubuntu

Experiências como a Semana Ubuntu permitem aos estudantes sentirem-se mais próximos de si, uns dos outros e da comunidade em que se inserem, permitem “ver a parte humana dos professores” (Ana Pinto, *Ubuntu Talks*) e conectar com realidades próximas, que nunca tinham experienciado nem refletido. Testemunhos de participantes nestas atividades mostram-nos que se torna perceptível para os estudantes os pontos que os unem e o seu papel na transformação da realidade em que se inserem, admitindo que pequenas ações podem ter um grande impacto. Na sequência destas semanas surgem, muitas vezes, iniciativas, atividades, organizadas pelos próprios estudantes, para os colegas que não tiveram oportunidade de participar na semana. Os estudantes

mostram-se ávidos de partilhar com os pares aquilo que aprendem e que tanto os impacta. Em suma, a formação integral, o olhar o estudante como um todo permite-lhes uma nova visão de si, dos outros e do mundo que, certamente, irá fazer eco nas várias dimensões da sua vida, nos vários contextos em que se movem e na construção de uma sociedade mais conectada e empática.

4. Educadores e Empatia

Júlio Pascoal¹²⁵, Clara Oliveira¹²⁶, Helena Domingues¹²⁷, Carla Campos¹²⁸, Dayse Rodrigues¹²⁹, Rita Paulo¹³⁰, Joana Lemos¹³¹ e Inês Andrade¹³²

4.1. O (verdadeiro) papel dos Educadores

“Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa” (Rogers, 1983, cit. por Brolezzi, 2014).

O papel dos Educadores tem-se tornado cada vez mais desafiante ao longo dos tempos, devido aos vários fatores sociais, económicos, políticos, entre outros, que se foram alterando com o fenómeno da globalização. Perante um mundo cada vez mais conectado através das novas tecnologias, como é que olhamos para o outro? Sabemos escutar? Dialogar? Sabemos compreender e respeitar o outro, mesmo quando não concordamos com as perspetivas que diferem das nossas? Nem sempre é fácil, nem sempre será pacífica esta relação com o que nos faz confrontar os nossos próprios valores e crenças. Contudo, queremos acreditar que será sempre possível ou, pelo menos, o esforço será sempre nesse sentido, da reflexão, pensar além das nossas próprias paredes e muros construídos muitas vezes sob a base de ideias pré-concebidas e preconceitos. E, aqui, entra o papel do Educador, um papel privilegiado, que intervém junto das crianças e jovens. Os Educadores, para além de serem profissionais da Educação, desempenham

125 Professor de pós-graduação, consultor empresarial, colunista de destaque internacional. Fundador da Liga dos Comunicadores.

126 Docente aposentada, com experiência em gestão escolar e em projetos de inovação educativa.

127 Dinamizadora Ubuntu na Agrupamento de Escolas Azevedo Neves.

128 Psicóloga no Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos

129 Associação Ubuntu da América Latina e Academia de Líderes Ubuntu Brasil

130 Técnica Especializada Ação Social, no Agrupamento de Escolas Mães D' Água.

131 Psicóloga TEIP e coordenadora do projeto Ubuntu, na Escola Básica de Piscinas Olivais, Lisboa

132 Presidente No Bully Portugal.

um papel importante na construção da Humanidade Comum. E, para esse caminho ser traçado, as competências dos Educadores também são exigentes e, em certos contextos, quase hercúleas. Contudo, salienta-se a importância da capacidade de “transformar prosa em poesia”, que vai muito além da competência na área da literatura, ou seja, uma sensibilidade e consciência de desafiar e contrariar as desigualdades, reconhecendo nas diferentes crianças e jovens com que os Educadores lidam diariamente as potencialidades, os diferentes estilos de aprendizagem e a expressão individual de cada um.

A empatia vem neste sentido, enquanto catalisadora desta consciência sobre a outra pessoa, sobre as suas emoções e a expressão das mesmas dentro da nossa própria esfera emocional, que nos transporta para um “sentir com o outro”. A empatia permite, assim, a abertura de janelas para o mundo do outro, onde existe o encontro entre os diferentes espaços individuais, e onde se exige compromisso e uma ponte com dois sentidos. Não basta ouvir o outro, é preciso saber escutar os sentimentos que dançam sob as palavras, muitas vezes camufladas. Portanto, os educadores assumem um papel importante de alimentar/propiciar a empatia nos seus alunos, nas crianças e jovens, através do seu próprio sentir e do “ser pessoa”. Segundo Olmos (2016, p.25): “A criação do vínculo entre educador e educando ocorre com a presença afetiva do professor em sala de aula como uma pessoa viva, inteira, verdadeira, genuína”.

O afeto no processo educativo é importante porque iguala as diferentes posições dentro de um contexto de ensino-aprendizagem, colocando lado a lado quem está na posição de ensinar e quem está na posição de aprender.

A empatia não será uma panaceia para todos os problemas/males, mas é sem dúvida um ponto de partida para a construção de pontes, de compromissos que conduzem ao tempo e espaço de abraçar o outro dentro de nós próprios. É preciso, é urgente, pensar-se num modelo educacional que crie oportunidades diárias, mais espontâneas ou mais estruturadas de praticar Empatia, assim como se pratica a habilidade de ler, somar e subtrair.

A multiplicidade de fatores externos e internos será sempre um desafio, mas ainda assim, cabe também aos Educadores, e demais profissionais com interesse no Ensino e Educação, desconstruir em conjunto e voltar a construir, passo a passo, o caminho para um paradigma educacional mais humanista.

4.2. O processo ensino-aprendizagem... da empatia

O processo ensino-aprendizagem enfrenta alguns desafios e a Empatia pode ajudar. Os novos cenários provocados por este chamado “ mundo novo” levam-nos, a cada dia que passa, a criar novas estratégias para manter um nível “aceitável” de interação com outras pessoas. Daí surge um grande desafio para os educadores: trabalhar um processo de aprendizagem baseado na empatia.

A comunicação assume aqui um papel muito importante: o de conectar os alunos ao conteúdo que está previsto num planeamento académico. Ou seja, é neste momento que deve acessar-se aos recursos que temos à mão e utilizá-los de uma maneira estratégica para envolver o aluno com o que ele precisa aprender. Para isto, é interessante que passemos a lembrar que todo processo de comunicação é baseado no outro. Este foco hoje é desviado para uma comunicação pautada pelas necessidades pessoais, deixando a outra pessoa em segundo plano. Este processo de comunicação está certamente fracassado, pois falta o elemento básico: a empatia.

A comunicação é sugestão. Esta afirmação faz-nos pensar em como estamos utilizando esta sugestão em sala de aula, como estamos sugerindo a empatia aos estudantes. A prática da sugestão empática tem muito a ver com o olhar atencioso dos docentes para os discentes. Este olhar significa uma atenção muito especial ao estilo de aprendizagem de cada aprendiz, ou seja, entender especificamente como ele aprende para gerar uma comunicação que atenda às necessidades (cognitivas e não só) deles.

Educar não se limita à exposição de conhecimentos, abrange também e claramente a ideia de cuidar do outro (ou de si próprio) como um todo vivo e não apenas como um recetor de conhecimentos ou de sensações. Por isso, educar terá que passar forçosamente por atender a algo ou alguém; por dedicar-se a algo ou alguém e por estar vivamente e ativamente atento, de modo a aceitar e incluir o diferente, mas igualmente possível.

Desde da década de 60, a programação neurolinguística – PNL – estuda e tem apresentado muitos resultados positivos no relacionamento em sala de aula e fortalecimento da aprendizagem do estudante, por trabalhar a empatia (apresentando-se, assim, como um recurso importante para os educadores na promoção da

empatia). A observação é uma ferramenta muito simples e muito poderosa para compreendermos melhor qual o estilo de aprendizagem dos nossos estudantes. Para praticarmos uma aprendizagem empática, precisamos de começar a prestar mais a atenção às *pessoas* que estão na sala de aula, praticando a observação.

De acordo com os estudos do comportamento humano desenvolvidos no âmbito da PNL e baseados na neurociência moderna, a nossa interação com o mundo parte de nossos sentidos (visão, audição, paladar, olfato, tato). Os estudos da PNL chamam a atenção para a utilização dos sentidos, concebendo-os como “Canais Representacionais ou Sensoriais”. O canal preferido pelo aluno (p.e., visual, auditivo, cinestésico) é o que ele utiliza para aprender em uma sala de aula e também para interagir com o mundo. Conhecer esta ferramenta ajuda-nos a conectar empaticamente com o centro de aprendizagem do estudante. Exploreemos um pouco estes sentidos/canais:

Visão – os estudantes que utilizam estímulos visuais para interagir com as coisas buscam imagens nas aulas e criam imagens mentais, a partir das explicações dos conteúdos, para gerar aprendizagens.

Audição – os estudantes que, para aprender, necessitam de maiores estímulos auditivos precisam que as explicações sejam faladas/ouvidas nas melhores condições: p.e., deve evitar-se qualquer ruído que possa atrapalhar o entendimento das palavras, como vícios de linguagem; músicas também podem ser uma ótima forma para fixar conhecimentos neste perfil de alunos.

Cinestésico (paladar, olfato, tato) - para os cinestésicos é preferível implementar atividades práticas para reforçar a aprendizagem, já que que são estimulados pelo toque, por sentir sabores e cheiros; sentem que quando estão “pondo a mão na massa” entendem melhor.

O objetivo de apresentar estes perfis é o de compreendermos que, a partir de algumas ações simples em sala de aula, podemos potencializar a aprendizagem dos nossos aprendizes e criar oportunidades efetivas de experienciar, treinar e promover a empatia.

Passemos a um outro ponto essencial: Como falar de empatia e educadores sem citar a escuta ativa? Esta, por sua vez, é a base para o desenvolvimento de uma

comunicação empática entre o estudante e o professor.

Pode dizer-se que a escuta ativa é a principal ferramenta da comunicação empática e, por sua vez, muito importante na construção de um diálogo eficiente. Através do diálogo somos capazes de falar e enviar informações e, com isso, obter novos conhecimentos sobre o outro. Em sala de aula, é necessária a construção de uma comunicação que estimule um diálogo empático que reforce a aprendizagem pois muito do que se escuta não é de fato absorvido e entendido pelo outro, por diversas razões: falta de concentração, excesso de informações, julgamentos, dificultando a criação de uma real conexão entre estudantes e professores. Deixamos algumas dicas para exercitar e colocar em prática a escuta ativa em sala de aula:

- Evite distrações: *smartphone*, *e-mails*, telefonemas, conversas paralelas. Foque sua atenção no diálogo.
- Demonstre interesse: ouvindo e fazendo contato visual.
- Faça perguntas: Como uma forma de garantir que a mensagem falada está sendo bem interpretada. Essa ação, irá permitir que você dê ênfase aos pontos mais importantes da conversa, sendo claro no que diz e criando maior conexão.
- Suspenda seu julgamento: julgar é um ato humano, sendo impossível não fazê-lo. Procure suspender seu julgamento para que isto não interfira na informação que está sendo compartilhada.

Partindo do princípio que sabemos que a empatia já faz parte da base comportamental do ser humano e que se a utilizamos em sala de aula potencializamos a qualidade de vida dos estudantes, e com isto também aguçamos a capacidade da aprendizagem deles, vamos rever todos os dias o nosso exercício da empatia e promover, de uma maneira proposital, a cultura da empatia em sala de aula e na vida.

Expostos alguns aspetos importantes inerentes ao processo de ensino aprendizagem com impacto na promoção da empatia, gostaríamos de explorar outras dimensões da experiência dos educadores merecedoras da nossa reflexão com

vista a tornarmos educadores mais empáticos, capazes de apoiar no desenvolvimento de verdadeiros cidadãos nas nossas escolas.

4.3. A empatia como suporte da avaliação das aprendizagens

Quando a definição de empatia, enquanto “a capacidade de compreender o mundo do outro como se fosse o nosso” (Rogers, 1961, cit. por Montenegro & Gaspar, 2020, p.148), é transportada para o mundo da educação escolar e, particularmente, para o processo de avaliação das aprendizagens, pode traduzir-se como a capacidade de identificar e compreender os sucessos e insucessos de forma a tornar os momentos avaliativos num processo facilitador do desenvolvimento pessoal e promotor da autoconfiança do aluno. Processo que cremos ser possível apenas através da empatia. Neste contexto (um contexto educativo promotor da empatia), os alunos aprendem e os educadores, neste caso os professores, são facilitadores das aprendizagens, sendo o ato avaliativo um processo de natureza iminentemente empática.

Uma escola empática foca-se na idiosincrasia de cada aluno/a e, por isso, mesmo que o programa defina objetivos semelhantes de aprendizagem para todos, as estratégias para lá chegar (assim como os *timings* em que isso deve acontecer) devem ser definidos de forma individual e personalizada. Nesta linha, todo o material de apoio para os alunos deverá ser produzido pela equipa de professores em função das características individuais de todos e de cada um dos alunos, atendendo aos sinais de motivação, interesse e entusiasmo ou de apatia, cansaço e desinteresse, expressos verbal ou não verbalmente. Para além disso, o processo de aprendizagem propriamente dito deverá promover o envolvimento ativo de cada criança, favorecer uma aprendizagem colaborativa (valorizando o trabalho entre pares e incentivando que o primeiro recurso face a uma dificuldade seja a ajuda de um colega) e autónoma (não dando respostas imediatas ou prontas, mas promovendo a exploração e a experimentação de alternativas) e permitir que a (auto)avaliação dos conhecimentos seja um processo que facilita e contribui para a aprendizagem.

Para que isto seja possível, à medida que as aprendizagens se vão desenvolvendo, é necessário proporcionar uma relação de confiança que permita que o aluno,

quando considerar que já consolidou determinados conteúdos e desenvolveu determinadas competências, se propõe ao exercício de avaliação. Aqui, o respeito pelo ritmo pessoal é a primazia do processo. Numa escola empática, os “testes” são quando o aluno estiver preparado e não numa data imposta e igual para todos.

Findo o exercício individual de avaliação, este deverá ser corrigido colaborativamente pelo professor e pelo aluno, isto é, a informação decorrente da avaliação deve ser devolvida, em diálogo, imediatamente, e favorecer quer a celebração dos sucessos quer a identificação conjunta de oportunidades de melhoria, reforçando o compromisso do aluno na sua própria evolução e aprendizagem. Este procedimento corresponde a um momento de um grande impacto pedagógico pelo potencial de esclarecer as dúvidas que existem, de enaltecer as aprendizagens realizadas, e de comunicar emocionalmente e sentir com o outro.

Se, por um lado, um processo de avaliação centrado na aprendizagem e não no resultado ou no elogio da competição é mais motivador para a criança/jovem, este também é mais motivador para os educadores envolvidos, pelo impacto que tem nos alunos (missão última de um educador) e pela relação de proximidade que proporciona.

4.4. O estilo de gestão da escola como instrumento de empatia¹³³

A reflexão que se segue surge do relato pessoal de uma docente e gestora escolar, já aposentada em torno da importância da empatia enquanto instrumento de gestão escolar – Clara Oliveira.

A empatia enquanto instrumento de desenvolvimento da pessoa é, no entender de Clara Oliveira, a dimensão da natureza humana que dá porque recebe, comunica porque interage e, na escola, age no sentido de proporcionar um ambiente de conforto para que as crianças e jovens aprendam a saber ser, a saber estar e a saber fazer.

¹³³ Reflexão a partir de experiência de participação na sessão Ubuntu Talk #4 Educadores e Empatia, do dia 4 de junho de 2021. Disponível em <https://youtu.be/cvK3Rpft68>

Assim, o estilo de gestão praticada na escola, se orientada para uma gestão empática, deverá necessariamente praticar o exercício da autonomia. Autonomia de quem? Da escola, que é o mesmo que dizer de todos os que aí trabalham, e da comunidade que serve.

E como se expressa essa autonomia? Através da construção do projeto educativo da escola onde são tomadas as decisões sobre os princípios e valores assumidos e que respondem às necessidades quer dos seus membros quer dos do meio onde está inserida. Mas esta questão remete-nos para uma outra que tem a ver com os processos que podem ser usados para que todos possam ser envolvidos no processo.

Para tal é fundamental a criação de condições para a participação de todos na definição do que se quer que a escola seja, da sua missão expressa no projeto educativo. A identificação das pessoas com a missão da escola é determinante para que se crie um clima de comprometimento na implementação e desenvolvimento do seu projeto educativo.

Uma gestão orientada pelos princípios da autonomia e da participação não poderá, nesta perspetiva, descuidar uma terceira dimensão: a comunicação, e falamos de uma comunicação formal escrita/registada, que vai facilitar a passagem de informação, no sentido ascendente e descendente, e permitir a auscultação de todos. Igualmente importante é a atenção aos canais de comunicação informal, dentro e fora da escola, sobre o sentido de pertença, sobre o sentir e o pulsar das pessoas e do seu comprometimento com o que aí se desenrola.

Um outro eixo de ação é a implementação e desenvolvimento do projeto de autoavaliação da escola que afere o desempenho dos alunos, dos professores, dos auxiliares de ação educativa, dos administrativos, dos órgãos de gestão pedagógica e executiva, dos pais... afere também sobre o seu grau de satisfação. Permite a recolha de informação sobre a consecução e/ou desvios aos objetivos explicitados no projeto educativo.

Enunciados os princípios que se acredita serem promotores de um ambiente empático, descrevem-se, de seguida, alguns desenvolvimentos/factos do quotidiano da escola onde Clara Oliveira trabalhou, demonstrativos de como o estilo de gestão pode, ou não, ser facilitador de promoção da empatia.

Assim, começamos pelo exercício da autonomia nas escolas. No passado, na escola cumpriam-se as orientações vindas do topo da hierarquia, o Ministério da Educação, sem questionamento. Tudo era “externo” porque decidido superiormente – os objetivos, os recursos humanos e materiais, os métodos de trabalho em sala de aula, ou os horários. A Direção Regional de Educação, estrutura intermédia entre a escola e o Ministério de Educação, fazia chegar informações detalhadas sobre como deveria desenrolar-se a vida da escola através das famosas “circulares”. Os orçamentos anuais não atendiam aos projetos que se queria desenvolver, antes eram atribuídos em função do número de alunos.

Com a publicação do decreto que enquadrava a autonomia das escolas através da construção do seu Projeto Educativo de Escola, passou-se, então, de um clima de escola cumpridora e acrítica para uma escola crítica, em busca de soluções educativas que melhor servissem os seus alunos. Pode parecer estranho, nos dias de hoje, quão importante foi esta mudança de direção. Muito mudou, mas, essencialmente, o que mudou foi a atitude porque toda a comunidade educativa foi ouvida, porque participaram nas decisões e puderam pronunciar-se sobre o que acontecia de bem e de menos bem. Foi um processo em parceria. Quando falamos de parceria, falamos do respeito por opiniões diferentes, do diálogo que conduz ao consenso, da contratualização de projetos ... condições para uma efetiva parceria! É importante referir que os professores e assistentes operacionais estavam vinculados à escola desde há muito anos. Ou seja, as mesmas pessoas com estilos de liderança diferentes tiveram desempenhos e compromissos diferentes porque uma liderança assente numa visão clara do que se quer e comprometida é determinante para um melhor desempenho e mudança de sentido. Dito de outro modo, quando se tem a possibilidade de decidir e/ou participar na decisão, num clima em que as decisões tomadas assentam em relações empáticas - “eu sou (professor) porque tu és (aluno), eu existo porque tu existes, eu busco sentir o que tu sentes”, o clima e a cultura da escola são propiciadores de um desenvolvimento cognitivo e emocional mais “fecundizante”.

Um outro facto importante foi o modelo de comunicação intramuros. Após as reuniões do órgão de gestão pedagógica (Conselho Pedagógico onde alunos e encarregados de educação tinham representação) era elaborado um boletim informativo sobre as deliberações tomadas e onde se pedia para, através dos seus representantes nesse órgão, opinar e dar contributos para melhores desempenhos.

Num *placard* da sala de professores passou a existir um espaço que anunciava o dia de aniversário dos trabalhadores da escola para os saudar e partilhar com eles a alegria de mais um ano de vida.

A porta do gabinete da direção estava aberta todo o tempo e lá entrava quem queria expor problemas, dar sugestões... ou simplesmente conversar.

À época, não fazia parte da cultura da escola o projeto de autoavaliação formal para a elaboração de planos de melhoria nas áreas frágeis, mas, no final de cada ano, havia uma prestação de contas à comunidade sobre o que tinha sido realizado. Quem participa na construção de um projeto, acompanha o seu desenvolvimento, quem o avalia porque lhe são prestadas contas, quem se sente comprometido com ele, sente-se parte integrante e esta é claramente uma gestão assente na empatia porque é clara, porque é transparente, porque inspira.

Ao nível de medidas de discriminação positiva dos alunos para a sua inclusão no meio escolar também muito se investiu. Relato, de forma breve, um projeto de diversificação curricular para um grupo de 16 alunos que, segundo informação do professor de 1.º ciclo, eram inadaptados e sem competências sociais. Quando se fala de diversificação curricular fala-se de um currículo que cumpre os objetivos gerais definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o ciclo de estudos, mas adequa as estratégias de ensino aprendizagem consoante as características dos alunos. O grupo turma manteve-se e os professores que com eles trabalharam foram escolhidos de entre os que tinham maior experiência profissional. Delineou-se um projeto curricular de turma específico, assente particularmente em estratégias ativas, ou seja, os alunos procuravam a informação necessária para os seus projetos, desenvolviam trabalhos práticos para consolidar/confrontar o que aprendiam, mas, muito importante, os conteúdos procuravam responder aos seus interesses. Progressivamente, e ao longo do ano, iam sendo introduzidos os conteúdos programáticos delineados para aquele ciclo de estudos. Ao fim de 3 anos de permanência na escola o grupo foi integrado em outras turmas sem qualquer dificuldade.

Foi um processo poderoso porque partiu das fragilidades do grupo e, em função disso, definiu/adequou o trabalho em sala de aula, foi uma aposta na promoção da autoestima. Onde entra a empatia aqui? Entra simplesmente porque a escola existe porque tu, aluno, existes e se ela não responder às tuas necessidades tu

deixas de estar presente e abandonas. Eu (escola) procuro responder aos teus interesses e necessidades.

Constrangimentos na gestão, não os havia? Claro que sim. Nem todos os professores se envolveram da mesma forma. Direi que, num conjunto próximo dos 120 professores, o núcleo duro integraria um quarto. Mas, progressivamente, os outros foram aderindo por razões diferentes. Alguns porque começaram a acreditar que é possível fazer diferente, porque o clima da escola era desafiador e estimulante e outros porque se sentiram “na obrigação” de colaborar alterando a sua postura de servidor para fazedor ativo e passaram timidamente a integrar os projetos.

Fizeram-se “coisas” que, ainda hoje, são consideradas inovadoras porque os professores e os pais acreditaram e envolveram-se. O que os convenceu? A possibilidade de participar na construção e desenvolvimento do projeto educativo e no final de cada ano do período de vigência do projeto puderam avaliar para identificar eventuais desvios e propor correções.

Para terminar, uma brevíssima nota sobre alguns desafios que deixaria aos professores para serem mais empáticos. Diria apenas que sejam autênticos. O que quero dizer? Que se assumam como pessoas com dias bons, com dias menos bons, com noites bem dormidas, com noites mal dormidas, ou seja, que passem a mensagem de que são pessoas com afetos, com sentimentos e, acima de tudo, disponíveis. Que partilhem e se apresentem como humanos, servindo de exemplo para os jovens com quem trabalham.

5. Para uma comunidade mais empática

Ana Ramos¹³⁴, Sónia Costa¹³⁵, Joana Félix¹³⁶, Gonçalo Fontes¹³⁷ e Guida Roque¹³⁸

Até esta fase, o foco da reflexão têm sido os atores chave da comunidade educativa - os estudantes e os diferentes educadores - e são já muitas as pistas para a ação que emergem da atenção especial dada a cada um destes grupos, com preocupações e necessidades particulares. Contudo, e com grande influência do olhar Ubuntu, reconhece-se que há ainda um passo a dar, mais abrangente e integrado, na análise dos desafios inerentes à promoção, construção e consolidação de comunidades progressivamente mais empáticas.

Acreditando que a missão da educação é a de formar cidadãos, crê-se também que esta pode e deve materializar-se na criação de uma rede (de diálogo, de afeto, de construção de conhecimento e de sentido) que favoreça a tomada de consciência. Como clarificava Desmond Tutu¹³⁹ “(...) somos seres humanos apenas através dos nossos relacionamentos. E isso é fantástico porque afirma que somos realmente feitos desta rede delicada de interdependência. Por conseguinte, ser-se completamente autossuficiente é, de facto, sub-humano”. Partindo desta premissa, todos aqueles com quem partilhamos espaço, tempo e sentido irão enriquecer-nos e enriquecer a cultura da nossa comunidade, num processo em que a Empatia é simultaneamente meio e fim a alcançar.

No esforço de procurar identificar ações concretas de promoção da empatia na e com a comunidade, bem como os principais desafios que a pandemia trouxe, nomeadamente, para a educação, procurou-se auscultar diversos profissionais com experiências diversificadas e comprovadas no terreno, através da realização de entrevistas (de onde foram retiradas as citações integradas ao longo do texto que se segue).

134 Coordenação de projetos Ubuntu no Instituto Padre António Vieira.

135 Psicóloga no Agrupamento de Escolas Professor Óscar Lopes.

136 Docente, Educadora Ubuntu e Coordenadora de Projetos/Clubes na Escola Secundária Inês de Castro.

137 Psicólogo e Dinamizador Ubuntu no Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos, Terrugem – Sintra.

138 Professora do Agrupamento de Escolas da Batalha

139 “Who are we: Human uniqueness and the African spirit of Ubuntu”, Templeton Prize 2013, disponível em <https://youtu.be/932jaDxquNM>.

Dos contributos partilhados, ficou clara a distinção entre duas vias de incentivo à mudança e de promoção da empatia: 1) evolução quanto à forma de pensar, de ver e de implementar a missão da educação, com disseminação do conhecimento que tem vindo a ser construído sobre este tema e com a consequente alteração da legislação; 2) evolução quanto à forma de agir: implementação de projetos que preconizam essas orientações e que, depois de avaliados, poderão sustentar a adoção de medidas e de estratégias que conduzam aos resultados esperados.

5.1. Características de sucesso dos projetos promotores de empatia na comunidade

De acordo com a experiência narrada pelos especialistas auscultados, embora as estratégias sejam divergentes (provavelmente complementares) quanto ao formato, foram evidentes algumas características comuns aos diferentes projetos que podem estar na base do sucesso dos projetos na (re)construção de comunidades mais empáticas.

O *foco nas pessoas* é um dos ingredientes de sucesso das intervenções com esta meta: “os projetos nascem das pessoas e das histórias de vida das pessoas”. Não são raras as referências ao facto da expressão de uma necessidade por parte de uma pessoa real e pertencente à comunidade (e.g., a senhora que vende fruta, o filho da Maria, a vizinha nova, etc.) ou de uma história vivida na primeira pessoa no contacto com uma dificuldade (e.g., acompanhar a receção e o acolhimento de uma família de refugiados recém chegados) levar à exploração dessa necessidade por parte de outros membros da comunidade e conduzir à conclusão de que as pessoas se representam umas às outras e que a expressão das suas necessidades pode dar voz a necessidades semelhantes de iguais. A valorização das histórias de vida, e das pessoas que dão vida à comunidade através da sua partilha, é um exercício de empatia que as aproxima e que torna explícito e evidente o que têm de comum. Um projeto de promoção da empatia deve, em si mesmo, ser empático e respeitar as reais necessidades das pessoas, respondendo às mesmas e não impondo necessidades conceptual e externamente definidas - “o projeto não pode dar-lhes o que nós achamos que precisam ou que nós lemos que é importante, mas o que realmente precisam”. Se, neste exercício, for possível identificar

necessidades partilhadas, mais facilmente contaremos com adesão dos membros da comunidade face às ações dos projetos, o que nos leva a uma outra chamada de atenção muito comum entre os especialistas. A participação das pessoas nos projetos deve ser livre (nunca mandatária e/ou sob ameaça de perda de algum tipo de oportunidade) e de acordo com a sua vontade. As ações impostas, na experiência dos especialistas auscultados, geram mais resistências do que adesão.

A par disto, o *reconhecimento de um projeto* e dos objetivos que o definem, vem proporcionar, a todos e a cada um dos elementos da comunidade, uma importante alavanca para a mudança. Envolver as pessoas em atividades concretas cujos benefícios são para si evidentes (e.g., montar um espetáculo de ópera), não apenas favorece a consolidação da sua identidade enquanto grupo/comunidade, como as confronta com a necessidade de negociar estratégias para alcançar os seus objetivos convidando-as assim ao exercício da empatia nos seus contextos reais de ação. Queremos com isto dizer que a empatia não se ensina, pratica-se em relação, e o desenvolvimento colaborativo de projetos parece constituir-se como uma metodologia de sucesso.

Dar tempo ao tempo, mantendo a intenção presente e clareza nos objetivos, é também uma aprendizagem que surge na experiência dos especialistas. Isto é, não descurando as aprendizagens que se veem como necessárias e o foco na sua generalização com vista à mudança, há que tomar consciência de que o reconhecimento de cada um enquanto membro de uma comunidade opera através do exercício diário, dialogado e suportado emocionalmente pela empatia: “a primeira fase de um projeto é aprender a estar com... reconhecer a humanidade comum”. Sem isso, nenhum outro objetivo é alcançado. Ainda a este respeito, considerando que a empatia só tem lugar numa relação igual e bidirecional, os especialistas foram unânimes em considerar que a construção de relações recíprocas verdadeiramente empáticas leva o seu tempo a construir, chamando a atenção para a importância de tomarmos consciência de que, por mais que o queiramos, esse não é o ponto de partida. Por mais que a relação empática de igual para igual seja a meta a alcançar, o movimento para o fazer parte de uma posição assistencialista em direção ao serviço efetivo e à interdependência e colaboração conscientemente reconhecidas e intencionalmente praticadas.

Favorecer a expressão é também considerada uma mais-valia na implementação de projetos promotores da empatia. Se, por um lado, as pessoas não estão habi-

tuadas ou preparadas para expressar o que sentem e o que precisam (seja por falta de vocabulário emocional, seja por medo da vulnerabilidade ou do julgamento de outros), por outro lado, a linguagem verbal constitui-se como um código tão rico quanto complexo, o que pode, muitas das vezes, ser obstáculo à expressão. Sabemos que não há lugar à empatia sem a possibilidade de conhecer o outro e de nos darmos a conhecer. Não há lugar para a empatia sem comunicação, pelo que favorecer a expressão se torna um ato fundamental. A criatividade e a disponibilidade para experimentar estratégias de comunicação alternativas que contribuam para este objetivo são importantes desbloqueadores no que a isto diz respeito. Muitos dos especialistas auscultados fazem referência à arte como estratégia facilitadora da expressão por excelência: ao libertarmo-nos dos constrangimentos e dos filtros do formato, multiplicam-se as possibilidades. O permitir-nos ser outros, conduz-nos num exercício de projeção que não nos coloca em causa e nos transmite segurança para nos explorarmos, conhecermos e expormos: “não sou eu, é a personagem”.

O *envolvimento de todos os atores da comunidade* assume-se também como um aspeto merecedor de atenção. Se queremos promover a empatia como meio para ajudar a resolver um problema específico (e.g., facilitar a integração de imigrantes nas suas comunidades) e se, para isso, desenhamos uma intervenção focada exclusivamente no indivíduo/grupo considerado problemático (e.g., grupo de imigrantes), estaremos a desvirtuar o propósito da nossa ação, a agir de forma pouco empática e a fazer exatamente o contrário do que pretendemos. Se desejamos promover a empatia, devemos trabalhar com a heterogeneidade, tirando partido da riqueza que esta nos pode trazer. Só aceitando a diversidade poderemos promover uma verdadeira convivência empática. Nesta senda, importará sublinhar a relevância dos facilitadores das atividades se regerem pelas mesmas regras e se orientarem pelos mesmos objetivos, sendo parte igual nos processos de decisão, nos direitos e deveres. A participação de todos e a liderança pelo exemplo trazem autenticidade ao papel dos facilitadores, aproximam-nos dos membros da comunidade que estão a participar no projeto e humanizam todos os intervenientes - “eles veem que somos todos pessoas e que eu sinto como eles... estamos no mesmo barco. E, no mesmo barco, reinventamo-nos!”.

O referido envolvimento de todos deve ser pautado pela *presença* e pela *proximidade*: assim, tornar para todos/as evidente o que temos a ganhar por sermos (ou se formos) mais empáticos. Promover oportunidades de encontro informal e de

convívio é descrito pelos especialistas como uma via de promoção de empatia e de compaixão na comunidade: “sentar as pessoas à volta da mesma mesa é um exercício muito poderoso”. Partindo deste exemplo, pelo facto de se proporcionar tempo de qualidade em convivência cria-se o contexto para desocultar problemas, características, preocupações, necessidades, mas também qualidades, talentos e oportunidades e soluções, ativando a comunidade na criação de alternativas e de respostas. Surge, na continuidade desta ideia, a noção de vizinhança - caracterizada por uma relação de proximidade e de interdependência informal e pelo estabelecimento de uma relação que, sendo exigente do ponto de vista do tempo que leva a construir e a consolidar, se espera que perdure no tempo e cujos valores possam ser transmitidos de geração em geração.

Outro fator de sucesso, que paralelamente promove e é promovido pelos anteriores, é a importância de *proporcionar um clima de confiança e de segurança* que torne possível a *disponibilidade para o novo*, condição obrigatória para a experiência empática. Tal como tem vindo a ser explorado, não é possível expormos a nossa vulnerabilidade nem reconhecermo-nos no outro sem abdicarmos, em certa medida e até certo ponto, de fronteiras psicológicas pessoal e socialmente construídas ao longo do tempo, de barreiras erguidas em nome da nossa proteção e segurança. Para baixarmos a guarda e nos permitirmos abrir o nosso mundo e abrirmo-nos ao mundo, há que ver salvaguardada a integridade e dignidade individuais num ambiente pautado inequivocamente pelo respeito, sem ameaça de julgamento e com a certeza de um acolhimento que, podendo não reforçar o nosso comportamento, não o pune nem o cobra. Um projeto promotor da empatia é, portanto, um projeto que convida todos os seus atores a olharem-se (a si e aos outros) nos olhos, num convite genuíno e disponível à exploração, num compromisso acompanhado que substitui sempre o julgamento pela curiosidade. Garantida esta condição à partida, o passo seguinte é gerar um equilíbrio, promissor embora desafiante, entre segurança e desconforto, crendo que só através do desconforto é que crescemos e nos transformamos. Esta predisposição para o desconhecido só tem lugar em contextos percebidos e experienciados como seguros e, para isso, para além do exposto anteriormente, a credibilidade atribuída aos promotores das ações e dos projetos e a sua perceção enquanto figuras de referência apresenta-se como fundamental.

5.2. Desafios em tempos de (pós)pandemia

Conscientes do impacto dos fatores anteriormente expostos na promoção da empatia através da implementação de projetos para e com a comunidade, partimos para a exploração dos principais desafios com os quais a pandemia nos obrigou a confrontar.

A mais evidente dificuldade que a pandemia nos trouxe, com forte impacto na nossa capacidade empática, parece ter sido *a novidade*. Tudo passou a ser novo e diferente, ao mesmo tempo que passou também a ser ainda mais incerto e (percebido como) perigoso. O processo de autoconhecimento é já desafiante e exigente em situações expectáveis e normativas, acerca das quais podemos prever, com maior ou menor margem de erro, quer o que irá acontecer-nos, quer o nosso padrão comportamental em virtude desses acontecimentos. Contudo, face a circunstâncias que desconhecemos em absoluto e acerca das quais não possuímos (nem temos como obter) qualquer referência, este desafio avoluma-se: “se nem eu me consigo compreender a mim próprio nestas circunstâncias porque não me conheço, como hei-de compreender os outros? Se não consigo enquadrar-me ainda neste cenário tão novo, como consigo colocar-me no lugar de outro?”. Cada indivíduo vê-se obrigado a confrontar-se com a necessidade de se explorar e de se experimentar, construindo conhecimento acerca de si próprio, desconhecendo ainda as suas reais necessidades porque nunca antes se confrontou com uma pandemia mundial, com um temor planetariamente generalizado e com a obrigatoriedade de contrariar o seu sentido gregário e afastar-se dos outros. Este afastamento e a distância física diminuíram ou mesmo impossibilitaram o encontro, tão necessário para o exercício da empatia. E, quanto a este ponto, as opiniões dividem-se. Há quem sublinhe que a aproximação física parece favorecer a proximidade emocional (por proporcionar a vivência de experiências semelhantes) e que, com a obrigatoriedade de nos mantermos em casa e afastados, essa vivência saiu prejudicada. Nesta perspetiva, partir de necessidades reais de uma comunidade afigura-se como um desafio a considerar nos tempos em que vivemos, pelo facto de os próprios membros da comunidade desconhecerem, ainda, as suas necessidades. Outros defendem que é precisamente a experiência universal de dúvida, incerteza e medo que une todos os seres humanos e que torna evidente o que têm em comum: a sua natureza. Nesta perspetiva, a pandemia poderá ter trazido às comunidades um motivo para olharem “para o que realmente importa”, fazendo referência às inúmeras iniciativas de (re)esta-

belecimento de laços e de cuidado entre os vizinhos, por exemplo, que tiveram lugar durante os períodos de confinamento (e.g., fazer compras para os vizinhos, sessões de música à varanda, cantar os parabéns aos vizinhos). Para estes, a existência de uma ameaça externa, democrática, desconhecida e difícil de controlar - como a Covid-19 - pode até ser vista como uma experiência promotora da empatia. Com efeito, ambas as perspetivas parecem concordar na proposta de ação face a este desafio. Criar oportunidades de partilha e de construção de conhecimento em comunidade em torno do “*novo normal*” (emoções, preocupações, necessidades, ...) parece afigurar-se como o caminho a seguir.

Os mais otimistas podem sentir-se tentados a ver no confinamento uma oportunidade particularmente propícia a este exercício pelo facto de termos menos atividades e mais tempo (aparentemente) disponível. Não se considera que estejam errados, contudo há que tomar consciência da falta de rotinas, da falta de disponibilidade e da dificuldade em percecionar a necessidade e a pertinência da autoexploração e do olhar para dentro e/ou para o outro. Vivíamos a um ritmo muito acelerado, pautado por princípios de produtividade medidos por indicadores materiais e tangíveis e este desacelerar rápido e radical não permitiu ainda a apropriação do desafio. Assim, uma das formas de dar resposta a este desafio, para além da supracitada criação de oportunidades de autoconhecimento, pode passar pelo apoio à estruturação de atividades que favoreçam o exercício e ao suporte emocional durante a implementação dessas oportunidades.

Com a dificuldade de identificar necessidades, metas e objetivos comuns, torna-se mais difícil visualizar o caminho a percorrer até lá, assim como a identificação de projetos partilhados. Sem a possibilidade de encontro para conversar sobre emoções, preocupações, necessidades, o grau de dificuldade exponencia-se. Por este motivo, a criatividade é muito valorizada na medida em que permite a exploração de soluções novas para os problemas que todos estão a viver: a abertura ao novo e a disponibilidade para experimentar, tendo sempre em mente o facto de ser fundamental ir avaliando e retirando lições das experiências implementadas. A este respeito, os especialistas auscultados sublinharam algumas das iniciativas que foram levadas a cabo, de forma criativa, para continuar a “manter a comunidade ligada” entre as quais salientaram a criação de programas de rádio comunitários (e.g., rádio escola, rádio da criança, ...) ou a disponibilização gratuita de aulas *online* (e.g., exercício físico) ou de espetáculos (e.g., concertos, teatro, rubricas humorísticas).

O facto desta pandemia ter chegado e mudado tudo, de forma *radical*, de um dia para o outro levou a uma interrupção, também ela abrupta, dos trabalhos que estavam em curso. Esta *descontinuidade* pôs em causa grande parte do esforço feito até então para envolver as pessoas da comunidade nos projetos e desacelerou as suas atividades mitigando o respetivo impacto, o que foi gerador de uma elevada *frustração* junto das equipas (também elas a braços com os desafios pessoais e familiares de viver uma pandemia). Na opinião dos profissionais auscultados, esta interrupção não apenas deitou por terra algum do trabalho desenvolvido, como *fragilizou o impacto* dos projetos, o que pôs em risco os apoios e o acesso a financiamentos. Sem a obtenção de financiamentos, os especialistas são tentados a temer que o acesso aos projetos se torne menos democrático por circunscrevê-los em âmbito e abrangência a um menor número de beneficiários. E o conselho que dão quanto a este ponto é manter uma comunicação constante e transparente com os financiadores, num exercício também ele empático, de fundamentar os resultados obtidos, identificando os obstáculos encontrados. Um outro aspeto a considerar no que diz respeito a recursos prende-se com a reconfiguração necessária das estratégias e dos meios de implementação dos projetos. Tal como explorado no subcapítulo “Empatia vs E-Empatia”, a passagem de todas as atividades para um contexto *online* fez com que grande parte das dificuldades fossem “*problemas informáticos*” e veio obrigar quer à aquisição de equipamentos que tornassem possível a implementação dos projetos (e o acesso dos beneficiários às atividades), quer ao desenvolvimento rápido de competências que viabilizassem o usufruto das mesmas.

Ainda relacionado com o perigo da descontinuidade das respostas que os projetos estavam a dar para as necessidades das pessoas, um desafio sinalizado pelos especialistas prende-se com a *tomada de decisão em função da avaliação dos riscos e dos benefícios* para a comunidade. Se é verdade que todos reconhecemos a importância de suprimir alguns serviços com vista a favorecer o distanciamento e a quebrar cadeias de transmissão do vírus, também o é que alguns serviços eram elementares e profundamente necessários. Saber decidir, assertivamente, quando manter esses serviços foi um desafio sinalizado pelos especialistas que referem não se terem arrependido de se manterem presentes em momentos e circunstâncias em que o suporte era absolutamente crucial.

Efetivamente, *as diferenças quanto ao ponto de partida* no que concerne aos recursos que cada um/a tinha para fazer face aos desafios e exigências no início

desta pandemia tornaram-se também numa dificuldade acrescida. Sem acesso a equipamentos e/ou à *internet*, sem forma de se fazerem presentes e de os fazerem presentes, o afastamento físico rapidamente poderia transformar-se em exclusão e discriminação. Aqui, a preocupação foi a de “não deixar ninguém para trás”, de deixar que “a empatia fosse ferramenta e não o objetivo último”, de “ser coerente e mostrar que ninguém é invisível, mesmo que não possa ligar as câmaras”. Os especialistas foram unânimes no reconhecimento do impacto de cuidar de todos e de cada um dos membros da comunidade, acolhendo as suas necessidades únicas e específicas e resolvendo-as com recurso à ação de todos/as. Explicam ainda que foi através da constatação do impacto que as dificuldades percebidas por cada um/a tinha para as suas vidas (perceção de barreiras na primeira pessoa) que se mostraram disponíveis para reconhecer as necessidades dos outros (empatia com as barreiras e dificuldades dos outros), e que este processo foi chave para adoção de dinâmicas comunitárias mais empáticas e para a tomada de consciência em torno dos benefícios individuais da vivência efetiva de um vínculo comunitário.

Por fim, outro dos desafios enumerados pelos especialistas auscultados prende-se com a falta de “*consciência*” e/ou de “*sensibilidade*” das pessoas e dos sistemas para a importância de desenvolver e treinar a empatia e de a disseminar através de ações concretas, intencionais, estruturadas e continuadas, de forma explícita, nos currículos escolares e nos contextos de vida naturais, desde idades precoces. Falando de empatia enquanto ferramenta fundamental para a construção de um sentido de comunidade, afirmaram: “ou a damos como garantida, ou não estamos minimamente sensíveis para ela”, defendendo que a empatia em particular, e o desenvolvimento de competências socioemocionais em geral, deve ser parte integrante dos programas escolares.

5.3. Comunidades de Aprendizagem e o Contributo Ubuntu

Face ao exposto, parece-nos que os princípios orientadores das comunidades de aprendizagem¹⁴⁰, tão alinhados com os princípios e com os pilares Ubuntu, poderão constituir-se como importantes guias de orientação para dar resposta aos desafios relacionados com a empatia na educação em tempos de (pós)pandemia.

140 Consultar www.comunidadesdeaprendizagem.com

De acordo com esta perspectiva, os fatores que se seguem, propostos pela noção de comunidade de aprendizagem e enquadrados através dos contributos Ubuntu, são importantes aspetos a ter em conta para a promoção de uma comunidade (mais) empática:

1. *Aprendizagem instrumental*, isto é: para promover a empatia na comunidade é primordial possibilitar oportunidades de aprendizagem de natureza experiencial e vivencial e que assegurem a possibilidade de operar sobre a realidade e de a experimentar, num clima de segurança e de confiança. Para além disso, esta abordagem preconiza a aprendizagem de ferramentas fundamentais para o exercício empático como o diálogo e a reflexão, a par dos conteúdos do programa escolar;
2. *Transformação*, isto é: tratando-se de uma abordagem ativa, assente em dinâmicas de ação e de reflexão, não só não se limita a adaptar-se/acomodar-se à realidade e às condições atuais dos seus atores, como preconiza uma educação que transforma e favorece a mudança na vida das pessoas. Assim, as comunidades de aprendizagem e a metodologia Ubuntu acreditam e defendem que é sua função criar condições para que cada indivíduo se disponibilize para a vulnerabilidade, para deixar-se tocar e transformar pela interação com os restantes elementos da comunidade;
3. *Solidariedade*, isto é: valoriza, fomenta e promove oportunidades de aprendizagem assentes em princípios e em dinâmicas de cooperação, assumindo e possibilitando a tomada de consciência em torno da mais-valia que pode constituir para cada um dos seus elementos a oportunidade de crescer com e através dos outros. Numa comunidade empática, ao fazer um esforço por identificar as necessidades do outro, através do seu ponto de vista e perceção, cada indivíduo será automaticamente convidado a identificar de que forma pode ajudar a acolher essa necessidade e/ou mesmo a resolvê-la, numa atitude empática e de serviço;
4. *Inteligência cultural*, isto é: acredita e defende que cada indivíduo tem a capacidade de agir, de refletir sobre a sua ação e comunicar sobre e através dela e que, nesta medida, é agente coconstrutor da realidade e da identidade cultural. Dando um passo de profundidade na análise desta questão, numa comunidade empática, os seus elementos têm consciência de que a sua iden-

tidade enquanto indivíduos se constrói com e a partir da identidade da sua comunidade, na consciência de que as suas ações têm impacto na vida dos restantes elementos da comunidade e vice-versa. Com efeito, a realidade da comunidade da qual fazemos parte, ao influenciar a nossa vivência diária, funcionará como matriz de um mapa mental partilhado pelos seus elementos que pode ser obstáculo e/ou facilitador do exercício empático na mesma medida em que se constituirá como ferramenta útil e como contexto fértil para o exercício do autoconhecimento e para o desenvolvimento da autoconfiança;

5. *Diálogo igualitário*, isto é: crê e defende que todos devem ter a mesma oportunidade de participar nas decisões e na vida da comunidade, intervindo e sendo escutados.
6. *Igualdade e Diferença*, isto é: defende que “todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente, e ao mesmo tempo serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade”. Talvez podendo aqui assumir-se como um dos pináculos da empatia, as comunidades de aprendizagem acolhem a diferença, vendo-a como riqueza da sua comunidade, garantindo que todos/as têm a possibilidade de aceder a todo o tipo de oportunidades, direitos e deveres;
7. *Criação de sentido*, isto é: ao considerar que todos os seus elementos são pessoas, iguais em oportunidades, direitos e deveres, as comunidades de aprendizagem garantem a real integração dos seus elementos enquanto seres humanos, valorizando as suas forças e apoiando no processo de construção de sentido e de propósito - dimensão tão orientadora da vida. No que diz respeito à educação propriamente dita, ao assegurar o sucesso dos atores da comunidade educativa, torna-se possível e mais provável que estes mesmos atores reconheçam (finalmente) sentido na sua ação e papel na comunidade, o que é altamente motivador e gerador de sucesso e da (sempre procurada) sensação de realização pessoal.

Como já partilhado no capítulo anterior, há um ditado africano que diz que “é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança”. Das tertúlias e conversas com os especialistas que colaboraram connosco para a redação desta reflexão e do processo individual, embora partilhado, de todos os membros deste grupo

de trabalho resultou a forte segurança de que a escola não tem sentido sem a comunidade - por ser, não apenas parte integrante dela, mas acima de tudo se definir através dela - e de que a educação decorre em comunidade e não acontece sem ela. Resultou ainda o reforço da ideia de que a empatia é, simultânea e incontornavelmente, contexto e ferramenta para a construção desse sentido de comunidade. Esta ideia não é nova e consta das competências interpessoais enumeradas nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde se refere que o aluno à saída da escolaridade obrigatória deverá interagir com “tolerância, empatia e responsabilidade”, assumindo-se o papel da escola no desenvolvimento e treino destas áreas de competência.

Ao proporcionarmos oportunidades de desenvolver uma identidade comunitária, assente em dinâmicas e vivências empáticas, estaremos a contribuir para um processo de “aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino”¹⁴¹.

¹⁴¹ Um dos sete princípios de Edgar Morin para uma cultura de autonomia e de responsabilidade, citada no Prefácio de Guilherme D'Oliveira Martins no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Referências bibliográficas

Alarcão, M. & Fonseca, S. (2020). Empatia. In José Luís Gonçalves e Madalena Alarcão (Eds.), *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 109-130). Instituto Padre António Vieira.

Carrier, L. M., Spradlin, A., Bunce, J. P., & Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.026>

Fowler, Z., Law, K. F., & Gaesser, B. (2021). Against empathy bias: The moral value of equitable empathy. *Psychological Science*, 32(5), 766–779. <https://doi.org/10.1177/0956797620979965>

Levinas, E. (1982). *Ética e Infinito*. Edições 70.

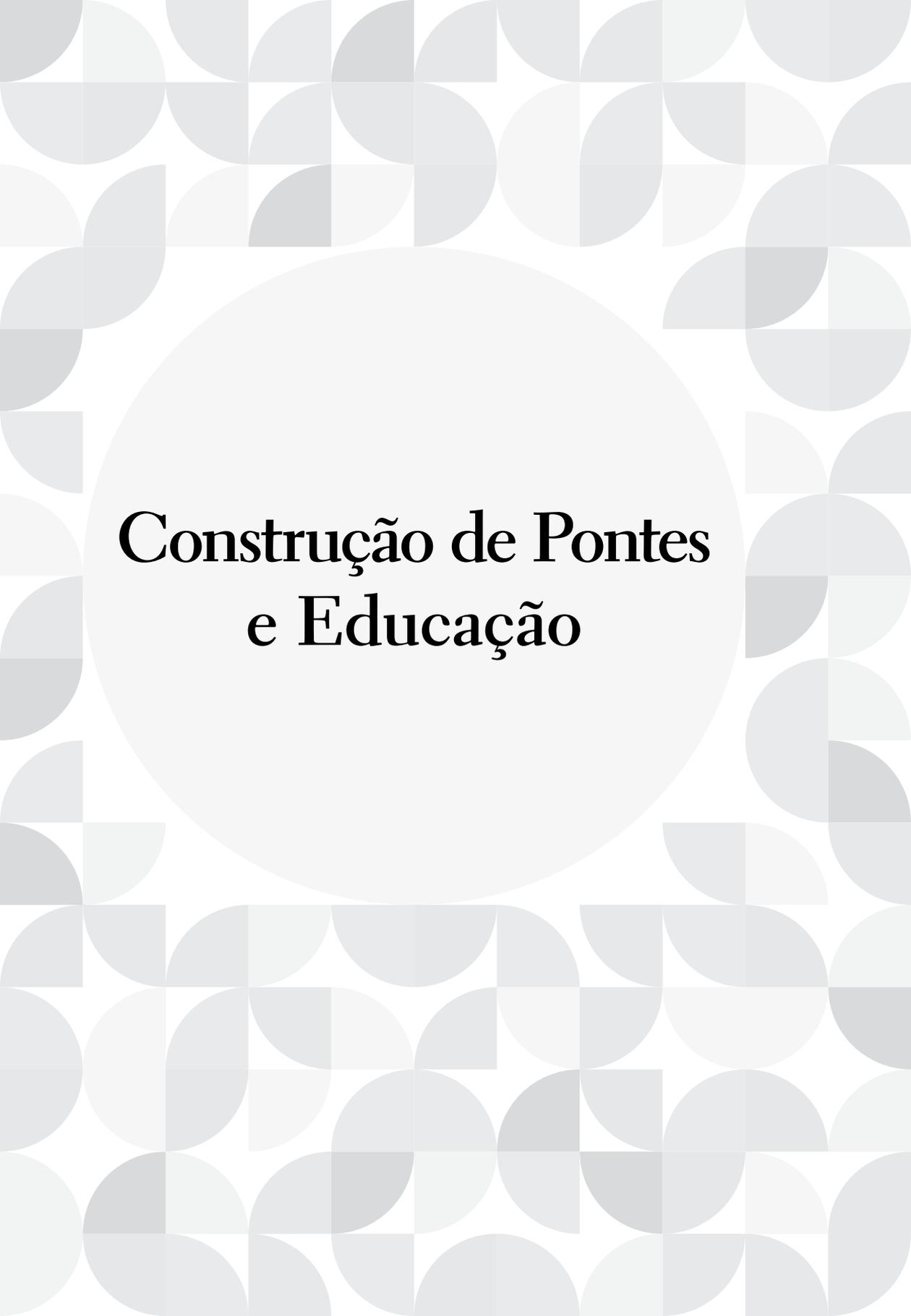
Mendonça, J. T. (2017). *O pequeno caminho das grandes perguntas*. Quetzal Editores.

Montenegro, E. & Gaspar, J. P. (2020). Serviço. In José Luís Gonçalves e Madalena Alarcão (Eds.), *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 131-156). Instituto Padre António Vieira.

Olmos, A. (2016, Maio). *Empatia: algumas reflexões*. [Apresentação em Conferência] A importância da Empatia na Educação. São Paulo, Brasil. https://escolatransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf

Taylor, L. K., O'Driscoll, D., Dautel, J. B., & McKeown, S. (2020). Empathy to action: Child and adolescent out-group attitudes and prosocial behaviors in a setting of intergroup conflict. *Social Development*, 29(2), 461–477. <https://doi.org/10.1111/sode.12421>

Volmink, J. D. (2019:65). Ubuntu: Filosofia de vida e ética social. In Consórcio “Ubuntu Building Bridges for Peace” (Ed.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora* (pp. 47-68). Instituto Padre António Vieira. <http://livro.academialideresubuntu.org/>



Construção de Pontes e Educação

Construção de Pontes e a Educação

Tânia Neves¹⁴², Elsa Montenegro Marques¹⁴³, Patrícia Anzini¹⁴⁴ e Ana Forte¹⁴⁵

Uma introdução

A Construção de Pontes é um dos três eixos do método Ubuntu, a par da Ética do Cuidado e da Liderança Servidora.

No âmbito da Academia de Líderes Ubuntu, este eixo é especialmente relevante uma vez que nos convida a pensar sobre o mundo em que vivemos, em tantas esferas fragmentado e polarizado, bem como a pensar em nós, enquanto construtores de pontes.

O contexto de pandemia mundial que nos atingiu, de forma inesperada, trouxe desafios adicionais à nossa capacidade de relacionamento e ainda à forma como estabelecemos e mantemos a ligação com os outros (e com o mundo). A globalização e o seu impacto económico, geopolítico, ambiental e social, bem como o fluxo de informação, comunicação e tecnologias, aliados a um fenómeno pouco frequente na história recente, sublinharam a complexidade de um mundo interdependente, tantas vezes com desenvolvimentos unilaterais. Acentuou-se o poder desigual no acesso às vacinas e aos cuidados de saúde, além do que já assistíamos com o aumento do consumo, a dominância do mercado e o decréscimo do apoio social assumido pelo Estado. Também foram reestruturadas dinâmicas laborais e familiares, bem como intensificados novos recursos e meios de apoio ao ensino, não acessível a todos, em resultado do encerramento das escolas em todo o mundo.

Alguns estudos preliminares (OEI, 2020) e agências internacionais como a OCDE, UNESCO e World Bank começam já a apontar fortes e negativos efei-

142 Instituto Padre António Vieira.

143 Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

144 Universidade Católica Portuguesa (Lisboa).

145 Membro do Conselho Científico da Academia de Líderes Ubuntu.

tos da Covid-19 na educação, sobretudo a partir do encerramento dos estabelecimentos escolares e com repercussões nas aprendizagens dos alunos e na taxa de abandono escolar, bem como nos salários dos futuros profissionais e atuais estudantes. De forma genérica, a falta de interação entre professor-aluno e aluno-aluno tornou ainda mais evidente a fragilidade das “condições humanas”, como reflete Hannah Arendt (1976), na medida em que alertou a sociedade mundial para a necessidade de desenvolver a capacidade de nos reconhecermos interdependentes e parte de um mesmo todo.

Tornou-se, por isso, ainda mais urgente a criação, promoção e valorização de uma cultura de pontes (não só físicas, obviamente, mas também territoriais, culturais, civilizacionais, geracionais e pessoais) que ajude na construção e preservação de um mundo mais digno e humano, mais coeso e solidário. O Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, como organismo europeu que tem nos últimos anos norteado diversas sugestões e posicionamentos políticos no que à educação diz respeito, através do GEGWG (*Global Education Guidelines Working Group*), crê que a necessidade de uma educação global, que procure educar os cidadãos para a justiça social e o desenvolvimento sustentável, é, acima de tudo, um desafio ético do mundo atual (2010). A partir deste conceito aberto, em permanente evolução e multidimensional, é entendido que

“A educação global é uma perspectiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidades e competências para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir. Contudo, a educação global não deverá ser apresentada como uma perspectiva a aceitar universalmente de forma acrítica, pois são bem conhecidos os dilemas, tensões, dúvidas e diferenças de perceção presentes em qualquer processo de educação sempre que se lida com questões globais” (GEGWG, 2010, p. 10).

Ora, na educação global¹⁴⁶ pode ser integrada, portanto, uma visão de educação para a construção de pontes, pela sua abrangência teórica e empírica, a partir da noção de outras «educações para...» (onde estão também a Educação para a Paz, Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação Intercultural, Educação para a Igualdade de Género, Educação Global, Educação para a Cidadania Global e Educação para ‘Aprender a viver juntos’).

No âmbito de uma abordagem inspirada pelo fundamento da Construção de Pontes, desde o olhar Ubuntu, e na sua ligação direta ao contexto educativo, a partir dos desafios colocados neste tempo de (pós)pandemia, esta educação para a construção de pontes parte de uma primeira premissa de base educativa e reveste-se de um processo de aprendizagem que procura a transformação social. De forma semelhante à educação global, que implica um “processo de crescimento individual e coletivo gerador de transformação e autotransformação” (GEGWG, 2010, p. 10), na reflexão aqui apresentada entende-se que a educação para a construção de pontes pode igualmente inspirar-se numa premissa de aprendizagem transformativa que se baseia i) na consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência como este agora vivido, ii) na reflexão sobre as soluções sobre o conflito e/ou desafio vivido e iii) finalmente de um compromisso para uma ação transformadora que procure a paz, a justiça e a equidade (Kumar, 2008, cit. por ENED - Despacho n.º 25931/2009: 48396¹⁴⁷).

Assim, a educação global assume-se como processo dinâmico, interativo e participativo que visa a formação integral das pessoas e é ainda entendido como um

“(…) Processo educacional transformador, comprometido com a defesa e promoção dos direitos humanos de todas as pessoas, procurando caminhos de ação ao nível individual, local e global para o desenvolvimento humano. Tem como objetivo promover a autonomia da pessoa, através de um processo de ensino-aprendizagem baseado no diálogo, que constrói

146 Do ponto de vista conceitual, são usados de forma equiparada, na literatura nacional, os conceitos de Educação para o Desenvolvimento, Educação Global e Educação para a Cidadania Global. Entendidos de forma igual nesta reflexão, optar-se-á pelo uso do conceito de Educação Global, uma vez que é adotado como referência o ‘Guia Prático para a Educação Global: Um manual para compreender e implementar a educação global’, do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (2010).

147 Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, pp. 48391- 48402.

conhecimentos, competências e valores, e que promove o sentimento de pertença a uma comunidade mundial de iguais” (Boni, 2006, p. 47).

Neste sentido, crê-se, igualmente, que a educação para a construção de pontes, a partir do conceito mais agregador da educação global, permite o desenvolvimento de conhecimento, competências, valores e atitudes necessários para a convivência pacífica e saudável e ainda para um mundo mais justo e sustentável.

De acordo com o GEGWG (2010), a educação global não introduz conteúdos novos, mas antes enriquece e consolida dimensões temáticas e áreas multidisciplinares. Releva conceitos universais para compreender a Humanidade na sua diversidade, ao mesmo tempo que traduz conceitos universalizáveis que pertencem ao património da Humanidade na riqueza da sua diversidade. Nesta perspectiva, a construção de pontes, nesta ótica educativa, e a partir do conceito Ubuntu, pode traduzir-se na ideia de que:

“Como paradigma, o Ubuntu ajuda a lidar com a natureza do ser (ou seja, ontologia), independentemente de este conhecimento ser intrínseco ou extrínseco, e fornece uma estrutura para distinguir crença de opinião (ou seja, epistemologia). Também envolve a análise teórica e sistemática de um conjunto de procedimentos através dos quais um sistema de crenças particular é praticado (ou seja, metodologia). (...). Portanto, imaginar uma educação humanista global significa utilizar uma estrutura que pode ser mais local e ao mesmo tempo aberta ao global (...)” (Oviawe, 2012, p. 3).

No domínio das competências, e na conjugação da educação global e desta abordagem educativa que assenta na construção de pontes, privilegia-se o pensamento crítico e a abordagem multidisciplinar, o trabalho de equipa e a cooperação, a empatia, a tomada de decisão, a gestão da complexidade, o diálogo e a gestão de conflitos e a transformação. Neste sentido específico, a reflexão é remetida para a identidade individual de cada pessoa como construtora de pontes. Na ótica de Marques, para desenvolver a capacidade de construir pontes, cada pessoa deve, primeiramente, “reconhecer a existência de margens - ou obstáculos - e ser capaz de ter a determinação de as unir ou de os ultrapassar” (2019, p. 92), de forma a que se possa dar início a este processo, tantas vezes marcado por conflito, ressentimento e dor. Esta pessoa deve, pois, ter um olhar atento e compreensivo perante uma situação de conflito, obstáculo ou adversidade para, depois, de uma

forma construtiva e sistemática, investir no conhecimento das margens separadas. Esta competência de diálogo, que tem na sua base a escuta ativa, o respeito pelos outros e a assertividade construtiva, exige, precisamente, que cada pessoa desenvolva habilidades de mediação, de diálogo, de consenso e de gestão de conflitos. Ainda nesta ótica, consideram-se relevantes os conceitos de compaixão, reconciliação e justiça restaurativa, enquanto práticas e ferramentas. São princípios estruturantes desta dimensão que:

“na cultura Ubuntu, (...) cada um/a desenvolva esse portfólio de saberes que lhe permita ser verdadeiramente útil na sua ação. Entre estas competências, destaca-se a capacidade de compreender a natureza humana, em participar na sua expressão entre margens divididas. A capacidade de entender os mecanismos do preconceito, do estereótipo, do ressentimento, da desconfiança e mesmo do ódio, é essencial para o sucesso do pontífice. Este terá sempre que ser um especialista em humanidade” (Marques, 2019, p. 93).

Ainda neste âmbito das habilidades, entende-se que uma educação para a construção de pontes deve ser capaz de garantir que são identificados os benefícios e valorizadas as aprendizagens que se tiram desse diálogo, uma vez que as suas partes se transformam mutuamente.

Nesse sentido, mediar, gerir conflitos, dialogar, negociar, entre outras ações, exige um conjunto de conhecimentos e competências muito relevantes para que possam construir-se verdadeiras pontes. A educação para a paz aproxima-se, neste âmbito de competências, da intencionalidade e enquadramento teórico desta abordagem, na medida em que procura, de acordo com Conley (2004), fomentar uma cultura de não violência e de paz a partir de uma postura individual, e coletiva, de diálogo, mediação e gestão de conflitos. O conceito de reconciliação e compaixão não é, de acordo com o autor, muito destacado, ainda que, na abordagem aqui apresentada, se procure integrar enquanto dimensão pedagógica considerada.

Finalmente, no domínio dos valores e atitudes, e uma vez mais na aproximação que se entende relevante e enriquecedora do ponto de vista epistemológico da educação global e da descoberta de uma educação para a construção de pontes, encontram-se em comum alguns princípios básicos do processo de aprendizagem, seja a partir de uma ótica individual seja coletiva. Nesse sentido,

destacam-se a solidariedade, a participação e a responsabilidade social e a pertença comunitária proactiva.

Próximo da metodologia Ubuntu, o GEGWG (2010, p. 24) destaca também a autoconfiança e o respeito (próprio e pelos outros) como um dos valores mais relevante da educação global. O alinhamento com o pilar da autoconfiança do método Ubuntu reforça, uma vez mais, esta comunhão. Também a este propósito, e ainda a partir desta dimensão, Volmink crê que

“(…) o conceito africano do Ubuntu dará [um contributo genuíno] para uma nova ética global. Dadas as suas profundas dimensões relacionais, o Ubuntu atravessa todos os tipos de fronteiras, sejam elas políticas, económicas, culturais ou da sociedade civil. Consequentemente, o Ubuntu tem o potencial de influenciar todas as esferas da política pública, da cidadania, do desenvolvimento de pessoas e da governança. Podemos olhar para o Ubuntu como uma filosofia moral ou, na linguagem pós-moderna, como uma meta-narrativa” (2019, p. 47).

Esta abordagem é partilhada por outras teses que apresentam o conceito Ubuntu como uma teoria moral (*vidé* Letseka, 2013). Versando-se na literatura temática, Letseka procura apresentar um entendimento do conceito Ubuntu como moralidade, humanidade, que, a partir de uma dimensão de pessoalidade, pode ser ensinada com o propósito de ter mais Ubuntu em cada pessoa. Também a este propósito, Volmink (2019) entende que, na tradução do conceito a partir da expressão “Eu só posso ser uma pessoa através de outras pessoas”, se reforça e valoriza a identificação com essa humanidade que Letseka também aborda, na medida em que essa condição acontece a partir de uma interação mais próxima, empática, compassiva e atenta entre as pessoas.

Retomando, pois, a ideia de uma educação para a construção de pontes, o Professor defende ainda que

“(…) num mundo dividido, a visão de mundo do Ubuntu tornou-se uma importante plataforma para construção de pontes, resolução de conflitos, inclusão, transformação, equidade e desenvolvimento pró-ativo da comunidade. Essa visão de mundo é praticada pela escuta atenta de outros pontos de vista, não sendo julgadora e dogmática” (Volmink, 2019, p. 48).

Ora, a partir novamente do fundamento da construção de pontes, ligado ao conceito da educação global, e assumindo a premissa de uma abordagem educativa neste âmbito, crê-se que esta pode ser, além de uma prática social, uma necessidade social. Além dos seus propósitos de sensibilização, esta perspectiva pode ainda ser compreendida enquanto instrumento para a formação de indivíduos capazes de entenderem e de se sentirem implicados não só nos problemas que encontram, seja local, seja globalmente, como também nas soluções e ações para esse fim (Boni, 2006).

A partir das dimensões deste conceito combinado, que se descobre e reforça num contexto de (pós)pandemia, importa ainda que se possam identificar, trabalhar e promover abordagens metodológicas que tragam ao universo educativo uma abordagem holística de compreensão e articulação com as realidades sociais, económicas, sanitárias e culturais, para garantir a existência de um verdadeiro diálogo democrático. Ora, para estabelecer a ligação entre a formalidade do currículo (sublinhando a dimensão escolar do universo educativo) e a realidade social vivida, sobretudo de forma a compreender a complexidade das situações e fenómenos vividos, ao nível local e global, reconhece-se que a educação se encontra hoje numa fase excecional, que pode desenvolver visões positivas de futuro, reinventar-se na interação estabelecida e no propósito que integra.

Crê-se, pois, nesta reflexão, que devem ser assumidas aprendizagens baseadas na cooperação, a partir de uma interdependência positiva entre os diversos atores que integram os modelos educativos e os seus vários contextos, e no questionamento e análise críticos, que abra espaço a processos de desenvolvimento ativos e participativos, orientados para a ação. Finalmente, a aprendizagem baseada no diálogo é potenciada por um contexto democrático e participativo, apoiante, estimulador e inspirador. Parte ainda de uma base inter/multidisciplinar e de uma abordagem multi-perspetiva que deve promover, de acordo com Boni (2006, pp. 49-50), cinco lógicas de conhecimento: 1. Perceção; 2. Reconhecimento; 3. Racionalização; 4. Explicação; 5. Compromisso.

A partir dessa lógica, reforça-se o papel que a educação deve assumir, na realidade contemporânea, a partir de uma crise sem precedentes: ajudar cada pessoa a reconhecer o seu papel e responsabilidade individuais e coletivos enquanto parte da comunidade global, de forma a garantir uma compreensão sobre a realidade, a procura de soluções para os fenómenos vividos, com respostas adaptadas

aos universos locais e globais, e a uma participação ativa que incite a um compromisso positivo de mudança.

É, pois, nesta lógica, que assenta o conceito pedagógico da educação para a construção de pontes que aqui se apresenta. A partir de uma combinação conceitual, metodológica e pedagógica e de uma visão transcurricular, multinível e multidisciplinar, esta é uma proposta nova, que resulta da reflexão coletiva de várias pessoas que têm vindo a pensar criticamente sobre o contributo que a metáfora da construção de pontes, enquanto fundamento e ferramenta, a partir do olhar Ubuntu, pode ter para responder aos desafios impostos ao universo educativo neste contexto de (pós)pandemia.

Este texto que agora aqui se apresenta resulta de um processo longo de trabalho e diálogo, alargado a outros tantos que, não assinando esta composição, são também parte desta reflexão no âmbito do grupo de trabalho da Construção de Pontes. Este foi subdividido em três subgrupos: i) Aprender a viver num mundo de “predicativos”: a arte de ligar áreas do conhecimentos, teoria e prática, passado e futuro, educação formal e não-formal, o online e o presencial; ii) Educar para a interdependência (aprender a compreender e a amar a diversidade e múltiplas pertenças) e iii) Diálogo, mediação de conflitos e justiça restaurativa na Escola e na comunidade.

A partir de processos de diálogo, partilha e coconstrução, emergem agora três peças basilares de reflexão. Os textos expostos abaixo partem de pontos de vista conceituais e metodológicos distintos e dão corpo a um trabalho de análise e reflexão sobre os desafios que se colocam no processo de construção de pontes no âmbito educativo.

A primeira peça, da autoria de Hélder Ferraz e Teresa Rocha, intitulada “*O Diálogo e a Participação – as vacinas para os conflitos*”, é desenvolvida a partir de uma ótica epistemológica sobre o diálogo e a participação enquanto peças-chave para uma educação que procura a construção de pontes, a partir do contexto escola e de duas situações reflexionadas – a primeira baseada no projeto da Associação de Estudantes e a segunda a partir do olhar do docente e da relação com os estudantes.

O segundo texto, da autoria de Janina Morgantini e Sabrina Severo da Silva, traz a justiça restaurativa ao âmbito educativo e apresenta-a como uma possibilidade estratégica e de desenvolvimento de competências para a educação para a paz.

Finalmente, a terceira peça, da autoria de Patrícia Anzini e Raquel Dias, sublinha a educação para a interdependência através das experiências e ferramentas metodológicas e pedagógicas da metodologia Ubuntu, em particular a partir de duas dinâmicas colocadas em prática no contexto da Academia de Líderes Ubuntu que trabalham o fundamento da construção de pontes: a ‘Biblioteca Humana’ e ‘Os Derdianos’.

1. O Diálogo e a Participação: As Vacinas para os Conflitos

Hélder Ferraz¹⁴⁸ e Teresa Rocha¹⁴⁹

O ambiente escolar é, naturalmente, atravessado por relações formais e informais que assumem diversas e variadas características. Além das relações pedagógicas promotoras de aprendizagens, as escolas são parte fundamental do processo de socialização de crianças e jovens. Contudo, as suas adaptações à cultura escolar nem sempre são fáceis e geram, não raras vezes, alguma resistência que pode transformar-se em tensão, conflitos e indisciplina. Podemos definir a indisciplina, nas palavras de Garcia (2006, p.126), como as “transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, e podem ser pensadas como formas de rutura no contrato social subjacente às relações e intenções pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem”.

A preocupação com a indisciplina e os conflitos em contexto escolar não são temas inovadores ou recentes. Pelo contrário, têm motivado estudos e reflexões com vista à compreensão destes fenómenos por forma a potenciar ambientes escolares mais harmoniosos e consensuais. No entanto, a indisciplina continua a merecer atenção e preocupação sobre quais as variáveis que explicam a emergência da indisciplina no interior dos contextos escolares e também das tensões entre a Escola e a Família e, de forma mais abrangente, a comunidade.

Podemos recorrer a autores consagrados da sociologia da educação como Bourdieu e Passeron (1966), Bourdieu (1970), e Bernstein (1971) que, através de obras como *A reprodução* (1970), *Os Herdeiros* (1966) e *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (1971) refletem sobre a variedade de culturas que confluem para as escolas e sobre o seu confronto com a cultura escolar, considerando que este confronto confere vantagens aos estudantes mais favorecidos socioeconomicamente por estarem mais familiarizados com a cultura escolar e penaliza os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente pela dificuldade de se adaptarem às exigências escolares, para as quais não foram devidamente preparados.

148 Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá.

149 Agrupamento de Escolas Monte da Lua, Escola Secundária de Santa Maria.

Neste sentido, o processo educativo pode tornar-se violento e gerar resistência. Tal como referem Bourdieu e Passeron (1970, p. 24), “toda a ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural”. De facto, é necessário que haja uma visão e sensibilidade multiculturais que reconheçam as culturas que penetram as escolas como mais valias e que cada estudante seja reconhecido como parte integrante e de extrema importância não apenas para a Escola, mas também para a sociedade enquanto cidadão consciente, reflexivo e participativo.

O contexto português

O longo período ditatorial em que Portugal esteve mergulhado trouxe graves consequências para o panorama educativo português. Por um lado, Portugal esteve arredado dos grandes debates em torno da massificação e democratização do ensino que se verificaram no pós-II Guerra Mundial e na década de 1960, respetivamente. Por outro lado, quando em 1974 Portugal iniciou o processo de democratização, o retrato educativo da população portuguesa era preocupante: 25% da população com menos de 15 anos era iletrada; 45% das crianças não tinham concluído a escolaridade obrigatória (de apenas 6 anos naquela época); cerca de 70% da população não possuía mais do que o 9.º ano de escolaridade e menos de 10% ingressava no ensino superior (Correia et al., 2012).

Perante este cenário, vários esforços foram sendo conduzidos pelos diversos governos portugueses ao longo dos mais de 45 anos de democracia, tais como: 1. a integração na União Europeia em 1986 que culminou com o aumento da escolaridade obrigatória para o 9.º ano de escolaridade (e em 2009 para os 18 anos de idade) e com a constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86); e 2. programas de educação compensatória dirigidas aos mais desfavorecidos socioeconomicamente com o intuito de potenciar as suas oportunidades educativas e sociais, dos quais se destaca o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP, constituído em 1996 e mais tarde em 2006 (Despacho n.º 147-B/ME/96; Despacho Normativo n.º 55/2008). Não obstante os esforços meritórios, Portugal continua na cauda dos países da OCDE quanto às habilitações escolares da sua população (OCDE, 2016), apresentando

taxas de retenção e desistência ainda elevadas nos ensinos básico e secundário, apesar de uma acentuada diminuição das mesmas entre 2005/06 – 2018/19¹⁵⁰.

Além disso, o programa TEIP tem apresentado evidências de não conseguir potenciar as oportunidades escolares das escolas que o integram (Ferraz et al., 2018; 2019).

Estes dados são sintomáticos da dificuldade do sistema educativo português em dar resposta e potenciar o sucesso educativo dos estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente, mas também do confronto cultural no interior das escolas que gera inadequação e, por consequência, insucesso escolar. Acrescem, a estes dados, os relatos de professores e educadores que reconhecem, por um lado, o desgaste da profissão docente, e percebem, por outro lado, um aumento da desmotivação e indisciplina nas escolas, particularmente nas salas de aula, além do parco ou nenhum envolvimento dos estudantes nos organismos de decisão escolar (Conselho Geral do Agrupamento) e do pouco espaço para reflexão sobre os comportamentos inadequados como, por exemplo, os que geram a ordem de saída, sem que posteriormente se oiça o estudante e o professor sobre o evento.

Promover uma cultura de paz nas escolas: que soluções?

É fundamental reconhecer a singularidade de cada estudante e incentivar o seu envolvimento e participação nas tomadas de decisão visando a apropriação e a responsabilização nos contextos escolares por aqueles que são os seus principais intervenientes. Para tal, é imprescindível reconhecer os estudantes enquanto parte integrante do seu processo educativo, mas também considerar as representações simbólico-culturais que os distinguem como uma mais-valia e a real riqueza do espaço escolar. No entanto, mais do que colocar em oposição a educação escolar e a educação social, é fundamental desenvolver estratégias sociopedagógicas que mediem a relação entre estas duas realidades indissociáveis, potenciando desta forma novas oportunidades educativas, a partir das estruturas simbólico-culturais de cada indivíduo de acordo com as quais o mesmo se identifica e se define socialmente tanto no contexto familiar, como escolar ou comunitário (Caballho Villar & Fraguera Vale, 2007; Molina, 2003). O reconhecimento

150 Cf. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Educação em Números - Portugal 2020.

desta multiculturalidade será promotor de participação e diálogo colocando em unísono o esforço dos contextos educativos escolares, familiares e comunitários e, por consequência, contribuirá para um ambiente mais harmonioso.

O Projeto Associação de Estudantes

O Projeto Associação de Estudantes foi desenvolvido na Escola Básica de Gervide em Vila Nova de Gaia, entre março de 2018 e abril de 2020, e dinamizado por Hélder Ferraz com crianças entre os 5 e os 9 anos de idade e com o envolvimento das famílias.

O projeto visou a participação cívica e política das crianças, potenciando a identificação dos problemas da escola e incentivando a procura de soluções. Através de reuniões semanais, em volta de uma mesa, as crianças expressaram livremente as suas preocupações e os seus anseios, mobilizaram as suas opiniões, recolheram as dos colegas, e desenvolveram ações de angariação de verbas para resolução de alguns dos problemas identificados. As sessões possibilitaram, também, o debate em torno de temas que emergiram de dinâmicas lúdico-pedagógicas, tal como a violência na escola - *bullying* -, e que, neste caso em particular, deu origem a um artigo de opinião publicado no jornal Público (P3 online) com o título “A violência é um espelho”¹⁵¹.

O Projeto Associação de Estudantes foi distinguido por duas vezes pelo Concurso Escola Amiga da Criança¹⁵² promovido anualmente pela CONFAP e pelo grupo LEYA.

151 Disponível em <https://www.publico.pt/2019/11/06/p3/cronica/a-violencia-e-um-espelho-1891621>

152 Disponível em <https://escolaamiga.pt/projetos?category=&school=&name=Associa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Estudantes&offset=0&total=10>

A reconfiguração da identidade do professor e da relação com os estudantes¹⁵³

Há 30 anos que acompanho turmas dos 10º e 11º anos do ensino regular e profissional com estudantes com idades entre os 14/15 e os 18/19 anos. Enquanto professora e, muitas vezes, como diretora de turma, constato as mudanças que ocorrem ao longo dos anos. Recordo-me que, no início da minha carreira docente, nos diziam que as duas primeiras semanas de aulas de um novo ano letivo eram cruciais para se conseguir ter um ambiente controlado e disciplinado. Devíamos manter-nos sérias e impor as regras para gerar um bom comportamento dos estudantes em sala de aula. Só depois é que poderíamos “relaxar” porque tudo correria bem. Claro que nem sempre era assim. De qualquer modo, a atitude adotada nas duas primeiras semanas surtia algum efeito. Hoje, e talvez porque já penso e sinto de outra forma, não me é possível adotar esta atitude, e considero que não é a mais adequada. A autoridade e o respeito conquistam-se de outra forma e não podemos continuar a agir como “donos” da autoridade absoluta.

As turmas são todas diferentes, cada estudante é particular, e quando se está perante 30 estudantes há muito por fazer – devemos ser nós próprios, agradáveis, firmes, mas não intransigentes. Devemos entender que temos à nossa frente seres humanos complexos cujas vidas desconhecemos, e acima de tudo adolescentes com características específicas; devemos ter consciência de que também nós erramos, julgamos, magoamos, discriminamos, e que estamos sempre em construção numa sala de aula, a negociar formas diferentes e melhores de trabalharmos em conjunto.

Vivemos num tempo de grandes mudanças, mas encontramos-nos numa encruzilhada: por um lado, há uma “teoria”, ou seja, muitos estudos que apontam para a mudança de paradigma nas escolas; que não há mais lugar para o que foi. No entanto, a verdade é que muito pouca coisa mudou. Os edifícios são os mesmos, as salas de aula continuam a ser o único lugar onde se pode estar, onde se pode fazer algo “diferente”, e depois, para se fazer qualquer coisa, são precisas autorizações, pedidos, imensa burocracia. A estrutura não mudou, nem a “máquina”, e embora a realidade seja outra. Há professores que continuam a utilizar métodos de ensino e aprendizagem “conservadores”, ultrapassados, e os horários intensos dos estudantes também não ajudam. Não há tempo para se estar na aula, para se “perder” tempo, como diria Paulo Freire. Não há tempo para o “ócio”. É tudo tanto e tão intenso, e os exames e os programas que têm de ser cumpridos, e umas disciplinas que são mais importantes que outras, e os estudantes têm de fazer, fazer, fazer, e... e...

É necessário parar a máquina e refletir: em primeiro lugar, temos os estudantes e a sua relação conosco; há que lembrar que o adulto sou eu e, logicamente, é esperado de mim uma atitude madura e mais sensata. Não esquecer que já fomos estudantes, que já estivemos sentados do outro lado.

153 Este é um testemunho, em discurso direto, da autora Teresa Rocha, no âmbito da reflexão partilhada que faz, neste texto, com Hélder Ferraz.

Há que saber escutá-los, olhar e ver para além do que temos à frente; estamos seguros do que somos ou, pelo menos, que somos também pessoas, com vulnerabilidades; há que tentar não comparar e olhar cada estudante como único. É muito difícil, mas não é impossível.

Em segundo lugar, temos os encarregados de educação, a relação particular destes com cada estudante e a relação que estabelecem connosco, professores/diretores de turma. Nos últimos anos fui-me apercebendo que esta geração de pais não está, muitas vezes, disponível para aceitar o seu filho ou filha como ele/ela é. Muitos pais querem que os filhos sigam uma determinada profissão, estudos, e são muito intransigentes. Continuamos com esta ideia pré-concebida que o que é “bom” é o nosso filho chegar a “doutor” porque tudo o resto é desvalorizado. Ajudar a construir uma ponte entre pais e filhos é uma tarefa árdua, mas muito necessária, assim como, por exemplo, quando os pais estão separados e têm dificuldades em gerir a relação com o filho.

Temos também a relação dos estudantes entre si e enquanto membros da turma. Há uns anos, numa turma de 11.º ano com muitas rivalidades, com muitas problemáticas pessoais e sociais, consegui empreender várias ações: trabalhar com alguns encarregados de educação e os seus filhos, e incentivar vários estudantes a participarem na 1ª Semana Ubuntu na minha escola; promovi uma assembleia de turma no seguimento de um acontecimento grave que envolveu uma estudante que havia denunciado a turma relativamente a um enunciado tirado da mala de uma professora – agendei uma hora, depois do horário letivo, iniciei com algumas citações de Gandhi, Nelson Mandela e da Bíblia. Não informei quem eram os autores das citações e a partir daí seguimos para a situação que envolvia a turma. A assembleia teve a duração de duas horas e meia. Conversámos e os estudantes expressaram as suas opiniões de uma forma cordata e respeitosa. Além da transformação que vi nos estudantes que fizeram a Semana Ubuntu, esta assembleia foi algo que nos marcou a todos profundamente. A partir daquele evento - embora continuando com algumas rivalidades - os estudantes assumiram uma atitude completamente diferente entre si.

Por último, temos as relações entre os estudantes e os professores; os estudantes e os assistentes operacionais; os estudantes e a direção da escola e vice-versa. Como diretora de turma, tive que mediar muitas situações, algumas delas bastante graves, entre os estudantes e as diferentes instâncias atrás mencionadas. Temos de nos sentir bem na nossa pele, ter a consciência que não somos perfeitos, saber lidar com as nossas vulnerabilidades e os obstáculos com que, muitas vezes, nos deparamos.

Inteligência emocional e os conflitos

Recentemente, a inteligência emocional tem emergido no debate público, particularmente por dois motivos que se apresentam como variáveis explicativas dos conflitos em sala de aula e do défice no que respeita ao desempenho académico.

Por um lado, a importância da inteligência emocional na gestão de conflitos em sala de aula tem vindo a ser reforçada por autores como Valente (2019, p.110), manifestando-se na “(...) defesa de políticas educativas e de práticas pedagógicas que valorizem a dimensão emocional do professor na sua formação académica”. Por outro lado, Silva e Duarte (2012, p.70) destacam “(...) o impacto das emoções na memória, diminuindo-a ou aumentando-a, e, conseqüentemente, o seu impacto na aprendizagem”. Neste sentido, a inteligência emocional assume um papel preponderante na esfera educativa, refletindo-se na qualidade do trabalho docente e no desempenho académico dos estudantes.

A ênfase do sistema educativo na reprodução de conteúdos limita a autonomia do indivíduo para que possa expressar-se, relegando-o sempre para tarefas delimitadas por um conjunto de orientações, limitando a sua criatividade e conduzindo-o a uma representação das suas realidades de acordo com um padrão predefinido. Pode, não raras vezes, contribuir também para a frustração pela incapacidade de o indivíduo responder ao que lhe é solicitado e, por consequência, determinar o aumento da agressividade ou da apatia. A obediência “cega” e a ausência de incentivo à participação podem contribuir, também, para a desmotivação do aluno e a emergência de emoções negativas.

Assim, é necessário introduzir nas escolas o trabalho focado na inteligência emocional dos estudantes. Criar espaços de reflexão sobre as emoções, sempre de forma lúdica e relacionando-as gradualmente com as realidades de cada estudante. Recorrer a meios audiovisuais para gerar emoções através de estímulos visuais, auditivos, olfativos, sensitivos, possibilitando uma melhor consciência não apenas das emoções, mas quais as circunstâncias que as despoletam e que podem gerar emoções diferentes em diferentes indivíduos. Em segundo lugar, colocar questões aos estudantes capazes de suscitar uma reflexão sobre as reações de cada um, sobre as diferentes emoções que experienciam e, ainda, sobre as estratégias para minimizar/potenciar o seu impacto. Em terceiro lugar, gerar empatia, que o mesmo é dizer, sugerir aos estudantes que se coloquem no lugar do outro, que procurem respeitar a forma como cada um lida com as emoções, evitando juízos de valores. Por fim, e em quarto lugar, todo o trabalho deve gerar competências relacionais e socioemocionais.

2. Justiça Restaurativa na Educação: criando relações de parceria

Janina Morgantini¹⁵⁴ e Sabrina Severo da Silva¹⁵⁵

Nestes tempos desafiadores impostos pela Covid-19, que desvela ainda mais as desigualdades e opressões tão presentes em nossa sociedade, é urgente repensarmos nossas práticas e metodologias, resgatar a nossa humanidade e construir pontes pelo encontro e comprometimento coletivo na transformação social de um mundo mais justo, ético e solidário.

Perante a Covid-19, os sistemas de dominação esgarçaram toda a desigualdade social já existente no nosso planeta. Nesta “cruel pedagogia do vírus”, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2020), as feridas, desigualdades, limitações da educação e vulnerabilidades da sociedade estão mais expostas, o que torna a “linha abissal” que divide a humanidade, entre os humanos e não humanos, ainda mais evidente e reforça as “formas de dominação: capitalismo, colonialismo e patriarcado”. O autor chama a atenção para outras “pandemias” que coexistem já há muito tempo como a fome, o racismo, o feminicídio, a xenofobia, entre muitos outros.

Diante da lógica ocidental tão determinada pela cultura dominante, mecanicista e punitiva, a Justiça Restaurativa nos convida a transformar os sistemas sociais a partir da cultura da parceria. Se há séculos estamos marcados por essa cultura da dominação do bom e do mau, do certo que merece recompensa e do errado que merece castigo, nossas histórias também são perpassadas por essas perspectivas. Neste sentido, a abordagem da Justiça Restaurativa surge no intuito de pensar e agir por sistemas mais justos e equitativos que deem conta da diversidade para que muitas histórias caibam no mundo (Mumme, 2019).

¹⁵⁴ Janina Morgantini realiza investigação de mestrado no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa intitulada “A implementação da política pública de justiça restaurativa em contexto escolar um estudo de caso: A escola Gota de Leite.”

¹⁵⁵ Sabrina Severo da Silva realiza investigação de doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina intitulada “Uma outra comunicação é possível? Metodologias colaborativas e educação em direitos humanos: Desafios e possibilidades.” É investigadora visitante no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa e no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Partimos do pressuposto de que a educação tem um papel fundamental na superação dos problemas históricos pois é um espaço estratégico para a participação cidadã em bases democráticas e inclusivas. Em especial, a escola que, se por um lado, é um espaço profundamente controlado, é, simultaneamente, o lugar complexo e multifacetado de onde pode emergir uma prática transformadora capaz de propor uma educação em direitos humanos, imprescindível para a solução dos nossos problemas históricos e culturais (Lapa et al., 2019). Temo-nos dedicado a buscar metodologias, abordagens e perspectivas em contextos educativos que promovem o “ato de educar como prática de liberdade” e proporcionam relações dialógicas e de reciprocidade, “de participação” como ação política para a justiça social (Freire, 1967).

A Justiça Restaurativa é um campo fértil para a promoção da pluralidade de vozes, histórias e culturas, considerando a complexidade de violências simbólicas e estruturais e buscando transformá-las sem reproduzir os seus ciclos tão enraizados. Na nossa perspectiva, a justiça restaurativa na educação convida-nos a pensar e a colocar em prática outras relações de convivência que atendam às necessidades individuais e coletivas, promovendo a construção da cultura de paz através da cooperação, empatia, do senso de comunidade e das relações de parceria. Além disso, possibilita uma conexão mais autêntica, lembrando-nos que somos provenientes da mesma família humana, dialogando e resgatando na prática a filosofia Ubuntu “eu sou porque tu és”/ eu sou porque nós somos”.

A Justiça Restaurativa: um breve contexto

O termo Justiça Restaurativa foi utilizado pelo autor Albert Eglash quando, em 1977, publicou um artigo denominado “Beyond Restitution: Creative Restitution” em uma obra editada por Joe Hudson e Burt Gallaway, chamada *Restitution in Criminal Justice* (cit. por Almeida & Pinheiro, 2017). Buscando dar respostas às lacunas do sistema de justiça retributiva, a Justiça Restaurativa surge como investigação e prática, um conjunto de ações ordenadas, um movimento na busca das “potencialidades e fragilidades da condição humana, de respostas para o desenvolvimento de alternativas diante de atos conflituosos e violentos praticados na interação entre as pessoas no exercício da convivência” (Mumme, 2015, p. 31).

Segundo Howard Zehr (2015), as primeiras experiências aconteceram na Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos e Canadá. A sua história e aplicabilidade tem uma vasta dimensão de utilização, sendo hoje difundida em todos os continentes. Essa abordagem ultrapassa o sistema de justiça criminal e está nas escolas, universidades, locais de trabalho e instituições (Zehr, 2015).

Uma experiência que serve de fundamento para muitas práticas restaurativas é o caso de dois jovens, em Ontário (Canadá), que danificaram 22 propriedades. Numa decisão ousada de agentes do Estado, foi possível colocar frente a frente os jovens com os que sofreram os danos, bem como ressarcir os danos através de um acordo de indenização (Zehr, 2015). Esta nova atitude de “justiça” veio propiciar uma mudança paradigmática da resposta ao crime, na medida em que pretendia contribuir para que as pessoas se responsabilizassem por seus atos, fossem solidárias, e, conseqüentemente, pudessem evoluir numa perspectiva do poder sobre o outro para o poder com o outro. Houve um resgate do justo e da ética em cada relação, nas instituições e na própria sociedade, buscando transformar os conflitos existentes e prevenir danos e violências futuras.

A Nova Zelândia também é pioneira na implantação das práticas restaurativas, tendo como inspiração os costumes dos aborígenes Maoris. Como em muitos povos ao redor do planeta, a forma como os povos Maori, aborígenes e indígenas norte-americanos, se organizavam chamou a atenção do sistema judiciário. Em 1989, portanto, o país reformulou o Sistema de Justiça da Infância e Juventude do país com a finalidade de prevenir e diminuir a reincidência dos atos infracionais. Neste sentido, a Justiça Restaurativa resgatou essas práticas ancestrais baseadas na organização coletiva, no diálogo, na responsabilização, na valorização da história de vida de cada pessoa e no entendimento que o conflito é responsabilidade de toda a comunidade envolvida.

Para a Justiça Restaurativa, cada pessoa possui o seu valor e se preocupa com o bem-estar comum (Bianchi, 1994; Vaandering, 2011; Zehr, 2015), sendo seu principal objetivo alterar estruturas institucionais punitivas para a conscientização, a responsabilização e a reparação dos relacionamentos (Hopkins, 2004, Morrison 2007 *cit. por* Vaandering, 2014). Convida-nos a “trocar as lentes”, como diz Howard Zehr (2008), na mudança do paradigma punitivo, de um olhar dicotômico do certo e do errado, do bom ou do mau para a compreensão do que pode estar por trás dos comportamentos das pessoas, respeitando as suas histórias de vida. E, a partir daí, criar um novo sistema de convivência e parcerias.

Não se trata de negar as situações de conflitos ou de violências. Pelo contrário, trata-se de ampliar o olhar sobre os conflitos uma vez que os entender como parte dos relacionamentos humanos, como um motor de mudanças (Lederach, 2012). Da mesma forma, procura investigar e transformar a complexidade das violências para além da visão reducionista, punitiva e excludente.

Esse é um princípio importante para a Justiça Restaurativa: a mudança de cultura diante das dinâmicas de convivência considerando conflitos como oportunidade de mudança e a complexidade das tramas do fenómeno da violência. O trânsito entre a forma punitiva de lidar com conflito e violências para uma maneira que visa a responsabilidade individual e coletiva são processos que têm como pressuposto a voluntariedade, confidencialidade e a horizontalidade no reconhecimento da humanidade e das necessidades de todas as pessoas envolvidas. Nesta perspectiva, cria-se o respeito pelas fortes emoções experimentadas em situações de conflitos e violências, exercitando a empatia com todos os valores, mesmo aqueles que, muitas vezes, podem ser desconsiderados por uma transgressão. Abrem-se espaços para a responsabilização nas ações que restauram o valor simbólico e real do que foi perdido, rompido ou quebrado (Mumme, 2019).

Os círculos de Construção de Paz: Uma prática restaurativa

Existem muitas Práticas Restaurativas como, por exemplo, as conferências de grupos familiares e comunitários, os círculos de construção de paz e os círculos restaurativos (Zehr, 2008). Sabemos que a humanidade se reúne em círculo há muito tempo. Algumas culturas utilizam os círculos para compartilhar histórias, tomar decisões, sustentar conflitos, celebrar rituais, dançar e cantar.

Inspirados nestas tradições, os círculos de construção de paz criam em seus processos o senso de comunidade, o exercício da convivência, a empatia e a escuta ativa. São possibilidades concretas de mudar a cultura de exclusão para uma cultura de paz. São também horizontais: as pessoas são convidadas a participar e a expressarem os seus sentimentos e necessidades sendo verdadeiramente quem são.

Existem muitos tipos de círculos de construção de paz como, por exemplo, círculos de conversas, de celebração, de conflitos, de consenso, de convivência, de

apoio, de pertencimento, para sonhar, para definir metas e objetivos e para todas as vezes que um grupo deseja aprender junto e fortalecer vínculos. Conforme Pranis (2010, p. 25):

“Os círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais”.

Nesta prática, todas as pessoas são respeitadas, todas têm igual oportunidade de falar sem serem interrompidas. Cada participante pode expressar-se contando a sua história através de perguntas geradoras feitas pelo mediador, neste caso, denominado *peacekeeper*, o guardião da paz. As histórias de vida e os valores apoiam os aspectos emocionais e as experiências individuais. Os Círculos de Construção de Paz podem ser úteis nos seguintes casos: 1. quando duas ou mais pessoas precisam tomar decisões conjuntas; 2. discordam; 3. precisam tratar de uma experiência que resultou em danos para alguém; 4. querem trabalhar em equipe; 5. desejam celebrar; ou 6. querem partilhar dificuldades. Essa metodologia é potente o suficiente para sustentar raiva, frustração, alegria, dor, verdade, conflitos, visões de mundo diferentes, silêncios e paradoxos (Pranis, 2010).

Justiça Restaurativa na Educação

Na educação, a Justiça Restaurativa tem sido disseminada com o intuito de prevenir e transformar os conflitos que surgem, de cuidar das relações humanas, dos danos e das violências. Tem também sido utilizada em comunidades escolares como, por exemplo, nos Estados-Unidos e na Austrália (Sandwick & Hassoun Ayoub, 2019), demonstrando que essas práticas contribuem para que os professores, alunos e pais estabeleçam mecanismos de diálogo e colaboração diante dos desafios do contexto educativo (Almeida & Pinheiro, 2017). Em Minnesota (EUA), onde começou, entre 1998 e 2001, o movimento da justiça restaurativa nas escolas tem contribuído para a redução do número de suspensões e expulsões (Evans & Vaandering, 2018).

No caminho de uma educação para a paz, a Justiça Restaurativa demonstra ser possível tornar as relações mais respeitadas e estabelecer novos sistemas de convivência e acordos que são definidos pelos próprios participantes em comunhão. Neste sentido, dispõe de uma metodologia capaz de transformar instituições verticalizadas em uma organização mais horizontal. Como todas as pessoas participam, o sentimento de pertença, a autoconfiança e a empatia fazem parte do processo. Os princípios e práticas da justiça restaurativa na educação têm fundamento em duas bases principais: os seres humanos têm valor e estão interconectados entre si e com o mundo (Evans & Vaandering, 2018).

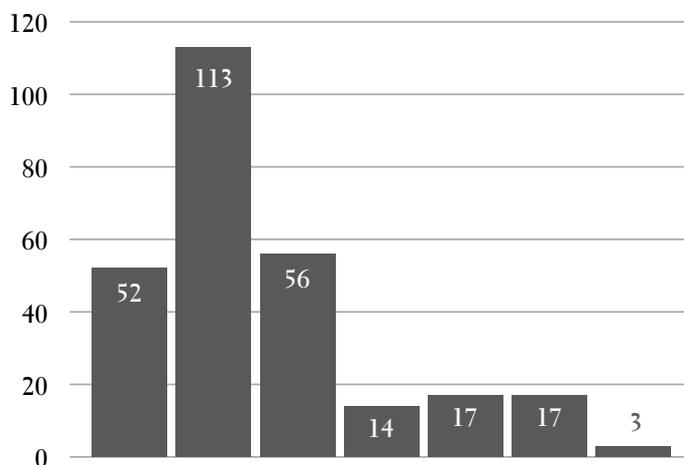
A experiência do Brasil tem chamado a atenção, principalmente na cidade de Santos, cidade do estado de São Paulo:

“A Justiça Restaurativa iniciou na cidade em outubro de 2014, em nove escolas-piloto, como novo modelo de solução de conflitos envolvendo crianças e adolescentes, com a humanização na escuta de vítimas e ofensores. Hoje inclui 28 unidades, beneficiando 15.614 alunos, com formação de dezenas de educadores, técnicos do Judiciário, membros da comunidade como facilitadores de práticas restaurativas e com lideranças educacionais” (Prefeitura de Santos, 2017, s/n).

Em 2017, nesta mesma cidade, a Justiça Restaurativa tornou-se uma Política Pública Interinstitucional e passou por várias fases de implementação. Segundo Mônica Mumme, responsável pelo processo formativo, é importante, na incorporação da Justiça Restaurativa às políticas públicas, um conjunto de ações. Entre outros, o primeiro passo é criar o Grupo Gestor Interinstitucional que possibilita gradual enraizamento da proposta de práticas institucionais e, simultaneamente, a proposta de programas que são dedicados a incorporar teorias e práticas aos temas da convivência social (Mumme, 2019, p. 175).

Os resultados do projeto têm-se mostrado surpreendentes. Houve uma queda de 97.35% no número de casos de agressão, *bullying*, indisciplina, vandalismo e outros conflitos registrados dentro das escolas municipais santistas, entre 2014 e 2019. Naquele primeiro ano, foram constatados 113 casos; em 2015, 56; em 2016, 14; em 2017, 17; em 2018, 17, e em 2019, 3 situações de conflito escolar (Secretaria da Educação de Santos, 2019).

Figura 3 – Dados sobre ocorrências de conflitos e violências escolares da rede municipal de ensino de Santos (2013-2019) - Agressão, bullying, furto, indisciplina, roubo, vandalismo.



Fonte: Relatório de Ocorrências de Conflitos e Violências Escolares da Secretaria de Educação do Município de Santos/ SP – Brasil

É importante dizer que a abordagem da Justiça Restaurativa abarca as recomendações da Organização das Nações Unidas para fins de implantação nos Estados membros, expressas nas Resoluções 1999/26, 2000/14 e 2002/12, que estabelecem os seus princípios básicos. Além disso, contribui para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável no que diz respeito à promoção da paz, à justiça e a instituições eficazes. No entanto, tem enfoque maior no objetivo 16, o qual afirma que é necessário “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável”.

Em Portugal, a Lei n. 21/2007 cria o regime da mediação em processo penal e introduz a Justiça Restaurativa ainda se limitando ao sistema judiciário¹⁵⁶. Portanto, a Justiça Restaurativa ainda está em expansão. Esse pode vir a ser um campo fértil na educação em Portugal para programas e projetos que visam humanizar as relações e preservar a dignidade de cada pessoa através do cuidado mútuo e do respeito à diversidade, bem como promover a responsabilidade individual e coletiva, a convivência colaborativa e a compreensão da interdependência da nossa humanidade compartilhada, o elo que liga as pessoas e o planeta como um todo.

¹⁵⁶ *Vidé* https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/justica-restaurativa/o-que-e

3. Educar para a interdependência

3.1. As experiências e ferramentas da metodologia Ubuntu

Patrícia Anzini¹⁵⁷ e Raquel Dias¹⁵⁸

As ferramentas específicas utilizadas pelos animadores e formadores da Academia de Líderes Ubuntu (ALU) refletem o que a própria etimologia da palavra “Ubuntu” carrega em si: “Ntu”, que significa pessoa, e “Ubu”, que significa tornar-se. Dessa forma, educar para a interdependência dentro do contexto da ALU é também desenvolver competências e fazer uso de ferramentas que, ao centrarem-se no indivíduo e na sua singularidade e subjetividade únicas, incitam e estimulam a sua consciência de que é um ser essencialmente interdependente e, assim, ativam o processo relacional, aquele que a filosofia humanista Ubuntu nos convida a manifestar: tornar-se “mais pessoa” através de outras pessoas.

Muitas são as ferramentas utilizadas e exploradas durante a formação Ubuntu para que nos tornemos “mais pessoas”: dinâmicas, técnicas de *storytelling*, filmes, partilhas, testemunhos, jogos, música, vídeos, exercícios de escrita e escuta ativa, etc. Todas elas partilham algo em comum: pautam-se e ativam o desenvolvimento das cinco competências centrais da metodologia Ubuntu, competências essas que estão no cerne do processo de crescimento humano, e que podem ser divididas em dois grandes grupos: 1. as competências focadas no indivíduo: o autoconhecimento, a autoconfiança, e a resiliência; e 2. as competências relacionais: a empatia e o serviço.

Nesta última secção, iremos focar duas dinâmicas colocadas em prática durante a formação Ubuntu para ilustrar cada um desses grupos de competências: a “Biblioteca Humana”, dinâmica que se enquadra no primeiro grupo por ter um enfoque maior na perspetiva intrapessoal e individual; e “Os Derdianos”, mais representativo do segundo, o do coletivo, interrelacional e comunitário. Além das questões pragmáticas e editoriais, a escolha dessas duas dinâmicas em particular deu-se pelo facto de acreditarmos que elas condensam e representam as

¹⁵⁷ Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

¹⁵⁸ Agrupamento de Escolas de Canelas, Vila Nova de Gaia.

ideias implícitas no educar para a interdependência ao fornecerem um exemplo prático de como esse processo se materializa e se exercita através da metáfora da construção de pontes.

A dinâmica “Biblioteca Humana” inicia-se com a formação de pequenos grupos de partilha entre os formandos num espaço silencioso e intimista para gerar um clima de maior confiança entre os presentes. A dinâmica tem como principal objetivo a partilha da história de vida de cada um/a dos/as formandos/as, de forma voluntária, como se fossem um livro, com os/as leitores/as-ouvintes que, por sua vez, devem colocar em prática uma escuta ativa como respeito pelo “livro humano”. Muitas destas histórias relatam vivências passadas de paixões, tristezas, dores, lutas de sobrevivência, disputas, entre outras, em que nos são contados momentos de resiliência para ultrapassar obstáculos, e que se pautam pelo “princípio básico de honestidade e veracidade dos factos” (Alves, 2019, p.198). Estes “livros humanos”, portanto, além de oferecerem as suas histórias de vida, aquilo que de mais importante, verdadeiro e sagrado possuem, também se tornam e eles/elas próprios/próprias uma fonte de inspiração, mudança, crescimento e transformação para quem os/as ouve.

Como referido anteriormente, a “Biblioteca Humana” é uma dinâmica com enfoque no individual e que promove o autoconhecimento, a autoconfiança e a resiliência. É um percurso de introspeção, em que a pessoa se autoanalisa e apodera da sua história de vida, realçando de forma significativa um capítulo dessa história para o narrar com um propósito orientador. Este ato de narrar a que o “sujeito-livro” se submete tem um poder transformador ao realçar o potencial de crescimento de cada pessoa que narra uma parte da sua história de vida. Normalmente, esse livro prende os/as outros/as, pois, ao conectarmo-nos com as nossas verdades mais profundas, levamos cada leitor/a-ouvinte a compreender-nos e a ver o mundo tal como o vemos.

Os/as narradores/as da “Biblioteca Humana” desenvolvem competências de comunicação e narrativa autobiográfica e promovem na outra pessoa a capacidade de escuta e de empatia¹⁵⁹. Para conseguir que o outro/a tenha a conexão necessária com a história relatada e com a realidade do/a narrador/a, este/a tem que

¹⁵⁹ Empatia é uma poderosa conexão com o que a outra pessoa está a sentir. Como é referido no capítulo “Serviço”, do livro “Pilares do Método Ubuntu” (2020), temos que ter uma escuta ativa para captar o sentido de tudo o que se passa com a outra pessoa de forma a conseguir se colocar no lugar dessa pessoa. Para tal é necessário compreendermos o mundo do/a outro/a.

perceber quem realmente é. Para tal, é necessário que estes/as tenham realizado uma introspeção verdadeira ao ponto de terem consciência de quem são e de como podem transmitir a sua história às outras pessoas. Para partilhar o seu caminho que é único, é exigido “um trabalho prévio individual, uma reflexão sobre o que quero partilhar, o que me leva a partilhar a minha história e como espero impactar os meus leitores” (Gonçalves et al., 2020, p.39). Depois desta reflexão, os/as narradores/as devem proceder à partilha da história pessoal proporcionando ao/à outro/a uma viagem significativa e extraordinária pelas suas experiências, mostrando que as suas vivências são autênticas. E assim, os/as narradores/as levam os/as leitores/as a encontrarem-se e reconhecerem-se com a sua história, tendo uma conexão emocional ao ponto de estes/as conseguirem ver a realidade da outra pessoa. Podemos até afirmar que as “histórias conectam-nos com o nosso eu interior e com o dos outros” (Fonseca, 2019, p.154).

Quando é proposto a uma pessoa contar as suas experiências, como por exemplo o “livro humano”, esta recorre à metodologia *storytelling*, que é central na ALU. Com esta ferramenta, “os participantes ganham uma compreensão da sua identidade, os valores que guiam o seu relacionamento com os outros e como contribuem para a autorrealização e bem-estar dos outros, envolvendo-se com os valores do Ubuntu” (Alves, 2019, p.196). Ao construírem a sua narrativa pessoal, passam a ser autores/as da sua própria história ao ponto de reconhecerem todas as condicionantes e obstáculos que existem/ existiram no seu percurso.

No final da partilha do/a narrador/a, e existindo uma escuta ativa por parte dos/as leitores/as, deve existir um espaço temporal para *feedback* dos/as ouvintes e a oportunidade de serem colocadas questões e/ou comentários. Esta abertura leva a que quem ouve perceba melhor o relatado e quem relata consiga corrigir de forma prudente o seu relato, como também desenvolver o seu processo de crescimento e transformação.

A atividade “Os Derdianos”, por outro lado, enquadra-se numa perspetiva mais interrelacional e interdependente ao desenvolver competências e estratégias fundamentais de liderança, escuta e empatia, estimulando os participantes a colocá-las a serviço da comunidade e em prol do bem comum. Só passível de realização no formato presencial da ALU, a dinâmica destina-se a representar o encontro entre duas culturas muito distintas, bem como mostrar as dificuldades de comunicação e de compreensão inerentes ao que nos é estranho e diferente.

A dinâmica tem duração de 60 minutos, implica a utilização de dois espaços (salas) independentes e requer um número mínimo de 12 participantes, que são divididos em 3 grupos diferentes: o dos Engenheiros e Observadores (4-8 participantes em cada), e o grupo com mais participantes, “Os Derdianos”¹⁶⁰. Separados em outra sala, os Engenheiros são convidados a ir a um país estrangeiro chamado Dárdia, onde existe uma aldeia povoada por habitantes nativos, os Derdianos., Os Engenheiros ficam a saber que esta aldeia está separada da cidade mais próxima por um vale profundo, dificultando o acesso dos Derdianos a alimentos e outros recursos fundamentais para a sua sobrevivência. A função dos Engenheiros é, portanto, ensinar os Derdianos a construir uma ponte. Capacitando-os e concedendo as ferramentas necessárias para que eles próprios se tornem pontífices, os Engenheiros estão encarregados de uma missão primordial: ensinar os Derdianos a construírem outras pontes em toda a Dárdia, bem como ajudá-los a conscientizarem-se a tornarem-se agentes ativos da sua própria autonomia e interdependência.

Com essa missão em mente, aos Engenheiros são entregues os materiais (cartão, fita cola, tesoura, régua e lápis) a serem utilizados na empreitada. A dinâmica inicia-se assim que eles são levados até a sala onde se encontram os Derdianos e aí deparam-se com o seu comportamento social, comunitário, afetivo e cultural. Entre outras características, os Derdianos têm fundamentalmente o hábito de se tocar mutuamente; não tocar em alguém é mal interpretado por eles. A sua comunicação, portanto, baseia-se no contacto físico e não na comunicação verbal (os Derdianos não sabem falar, exceto a palavra “sim”).¹⁶¹ O cumprimento tradicional consiste em beijar o ombro da outra pessoa. Dar um aperto de mão, por exemplo, ou qualquer outra forma de cumprimentar é um dos insultos mais graves em Dárdia. Se um Derdiano é insultado, ou por não ser saudado como convinha ou por ser tocado durante uma conversa, ele reage com gritos ensurdecadores (assim reza a tradição!). Por fim, os Derdianos gostam de estrangeiros, mas são igualmente fiéis à sua cultura; sabem que nunca serão capazes de construir uma ponte sem ajuda e esperam que os estrangeiros se adaptem à cultura deles.

160. Aos observadores que, assim como os Engenheiros, desconhecem a cultura dos Derdianos, cabe o que a própria palavra implica: observar e tirar notas sobre o que vão vendo, com o intuito de revelar as suas reflexões durante o momento de partilha que sucede o final do jogo.

161 A única palavra que os Derdianos sabem dizer é “sim”. Quando querem dizer que “não”, dizem que “sim” com acenos de cabeça negativos.

Ser Engenheiro durante esta dinâmica é, portanto, “liderar como Mandela”¹⁶². Ou seja, é, primeiramente, ser empático e ter a capacidade indispensável de assumir a perspectiva do outro; é saber ouvir, observar, refletir e trabalhar em equipa; é procurar gerar consensos, mediar conflitos, conhecer outras margens e mobilizar a vontade coletiva na procura de soluções para problemas concretos. Ser Derdiano é, por outro lado, abrir-se ao desconhecido; é ser resiliente e superar os inevitáveis obstáculos de comunicação e de entendimento entre culturas; é promover a confiança individual, por isso coletiva, e, com isso, facilitar a aproximação do outro através do reconhecimento da humanidade partilhada que, mesmo escondida, acreditamos existir em cada um de nós. O ser Derdiano é, portanto, um ser Ubuntu por excelência.

Derdianos e Engenheiros são complementares; são o anverso e o reverso de uma mesma moeda; são encarnações simbólicas do trabalho do pontífice, aquele que derruba muros e constrói pontes entre pessoas, povos e sociedades. Atuar como um Derdiano ou como um Engenheiro durante a dinâmica é, portanto, aceitar o convite de participar em um laboratório vivo onde se coloca em causa o nosso *background* cultural, as nossas crenças identitárias e a nossa forma de lidar com a diferença. É, acima de tudo, vivenciar na pele as dificuldades, os obstáculos e os benefícios envolvidos por trás de iniciativas e indivíduos que têm como objetivo principal a promoção de uma cultura global, pautada pelo diálogo e a paz, aumentando, com isso, a consciência das problemáticas existentes nas relações interpessoais.

De seguida, apresentamos dois testemunhos que relatam experiências vividas durante e por conta das dinâmicas. No primeiro, a “Biblioteca Humana” é vista através dos olhos de Cristina Moreira, educadora social e animadora que participou numa semana Ubuntu nas escolas¹⁶³. A atividade “Os Derdianos”, por sua vez, é relatada por Mariana Roque, uma jovem participante da Semana Ubuntu realizada no contexto das escolas.

162 “Liderar como Mandela” é o nome dado ao primeiro seminário da formação Ubuntu. Neste seminário explora-se, na sua componente teórica e prática, a “liderança servidora”, conceito chave para a Academia de Líderes Ubuntu, e que permite a compreensão concreta da filosofia Ubuntu.

163 A Academia de Líderes Ubuntu – Escolas Ubuntu é um programa de capacitação destinado a jovens entre os 12 e os 18 anos, desenvolvido a partir do modelo de liderança servidora e com a inspiração de figuras como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malala. Ubuntu é uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão “Eu Sou porque tu És”, na valorização da interdependência e da solidariedade. Inspirada por estes valores a Academia visa desenvolver e promover competências pessoais, sociais e cívicas dos participantes, contribuindo para a sua transformação em agentes de mudança ao serviço da comunidade, ajudando a construir uma cidade mais justa e solidária.

A “Biblioteca Humana” em contexto da semana Ubuntu

A atividade surgiu na Dinamarca no ano 2000, no Festival Roskilde com o objetivo de trabalhar a diversidade cultural, os estereótipos, as relações interpessoais e os direitos humanos, onde várias pessoas, com características muito diferentes, oriundas de culturas, religiões, regiões e com opções de vida diversificadas, são convidadas a transformar-se em “livros vivos”. A partir desta abordagem, mostramos a nossa interdependência com os outros e como somos diferentes, mas todos grandes seres humanos, e onde, acreditamos, a nossa “capa” não nos define.

Como a atividade ultrapassou as expectativas iniciais e mostrou-se eficaz ao alcançar os objetivos propostos, começou a ser usada em vários países da Europa, não só em festivais, mas também em escolas, eventos juvenis e locais de trabalho. Neste momento, esta atividade é realizada por todo o mundo, embora adaptada a cada situação e tendo objetivos diversos.

Nas Semanas Ubuntu, esta dinâmica também faz todo o sentido, pois vai continuar a facilitar a autoconfiança, o autoconhecimento e a empatia, que se vão desenrolando e conquistando durante a semana. Seguindo também as ideias de que “nunca se julga um livro pela sua capa”, de que a nossa vida dava um filme e tendo por base o modelo de storytelling, os participantes são convidados a tornarem-se um livro (narradores da sua história) de uma biblioteca pequenina, mas grande em valor. Esses livros podem ser, muitas vezes, fonte de inspiração, mudança, crescimento e transformação.

No que respeita à experiência que vivi durante a Semana Ubuntu, foi uma atividade muito especial. Quem deu início à atividade foram os animadores, foram eles os primeiros a abrir o seu livro para assim facilitar a mesma, pois os jovens estavam com dificuldade em iniciarem o exercício. Notava-se algum receio de falarem sem medo, sem rodeios. O ser iniciado desta forma pode ser facilitador, mas também constrangedor, porque cria um pouco a ideia que os jovens ainda viveram pouco, que têm pouco para contar. Mas devagarinho lá foram folheando o seu livro e, deste modo, fomos ouvindo e descobrindo o que realmente era importante para eles. Nas suas histórias, o valor fundamental que sobressaiu foi a família. As dores e alegrias contadas foram sempre ao encontro dos avós, pais, irmãos, etc. e o carinho com que falavam explicava realmente a importância dos seus entes queridos.

Em relação à minha própria experiência, quando eu abri o “meu livro”, rodeada pelos jovens Ubuntu, foi um momento de muita intimidade, o dar-me a conhecer de uma maneira tão pessoal, contando as minhas aventuras profissionais e pessoais, tornou a atividade ainda mais forte, criando laços muito especiais entre mim e eles, sentindo deste modo a criação de muitas pontes entre nós. Também senti que um dos meus valores fundamentais, a família, também era o deles, o que gerou uma grande aproximação entre todos.

Ao atingir os objetivos a que se propõe, a Biblioteca Humana facilmente leva à criação de pontes entre todos os intervenientes, dando a conhecer quem são, que a escola que frequentam é uma escola que se preocupa, uma escola que sente, uma escola que está ao lado deles, que não os vê como números, mas como pessoas, como companheiros de viagem, uma escola que é intimista. Com esta atividade também mostramos que estamos todos interligados, quer porque somos parte de um todo, quer porque temos elos comuns que nos ligam.

Ter esta experiência, esta vivência, transforma-nos em pessoas melhores, em criadores de pontes, em “Ubuntu” que realmente somos e agimos como: EU SOU PORQUE TU ÉS.

Cristina Moreira, DN: 09/07/1975
Semana Ubuntu, 4 a 8 de janeiro, 2021
Agrupamento de Escolas de Ourém

“Os Derdianos” em contexto da semana Ubuntu

A dinâmica “Os Derdianos” mexeu bastante comigo porque fez-me entender que temos de respeitar as pessoas que estão ao nosso redor e tentar conciliar os dois lados. Foi como abrir uma porta para uma nova realidade, pois obriga-nos a ter uma comunicação bastante diferente daquilo a que estamos habituados.

Normalmente achamos que, para haver comunicação, temos de falar a mesma língua, mas não é bem assim. Cada região, cada país, cada cidade tem os seus costumes, tradições, o seu idioma e as suas comidas. Mas todos têm uma coisa em comum: são habitados por seres humanos. Então, para sobrevivermos, temos de criar pontes com os outros. Derdianos e Engenheiros têm de encontrar uma forma de o fazer e têm de ter força de vontade. No papel de engenheira, percebi que, independentemente dos Derdianos serem de outro país, falarem outra língua, comunicarem de forma diferente, são como nós. No fundo somos iguais, e para haver conexão, temos de encontrar uma forma de comunicar uns com os outros.

No início foi difícil encontrar uma forma de conseguirmos falar com os Derdianos, pois eles não estavam, de acordo com o exercício, habituados a receber outra cultura para além da sua. Também nós, engenheiros, estranhámos a cultura dos Derdianos. Mas, no final, trabalhamos juntos e conseguimos superar as dificuldades. Se tivermos o mesmo objetivo e lutarmos para concretizar o que tanto desejamos, conseguiremos superar os obstáculos, trabalhando juntos. Nada é impossível. Basta lutar para conseguir. Quando se trabalha em equipa, torna-se tudo mais fácil.

Mariana Roque, DN: 17/02/2005
Semana Ubuntu, 11- 15 de janeiro de 2021
Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria, Tomar

Notas finais

A presente reflexão foi construída em pleno período pandêmico. Fomos desafiadas a traçar uma visão de como a educação poderia emergir mais forte desta crise global, partindo do pilar da construção de pontes, aplicado ao contexto educativo.

Neste sentido, procuramos iniciar um diálogo sobre o que poderia ser alcançado a médio e longo prazo se as escolas fossem percecionadas e vividas (porque não sentidas?) no centro de um ecossistema comunitário de aprendizagem. A partir dos desafios identificados neste trabalho coletivo, no âmbito do movimento da Comunidade Ubuntu, fomos procurando refletir e deixar algumas pistas sobre o terreno educativo que nos parece importante construir nos tempos que se seguem. A partir do aprofundamento do conhecimento empírico, mas também de uma ambição que nasceu da partilha pessoal e da construção colaborativa que a filosofia Ubuntu nos inspira, construímos, pois, um roteiro de ideias, que acreditamos ficar mais rico com as reflexões dos demais grupos de trabalho, e onde cabem outras experiências, percepções e vivências do que significa educar para a construção de pontes.

Desta proposta, cremos numa escola que constrói pontes, que aproveita, por um lado, e se coloca ao serviço, por outro, das parcerias mais eficazes (incluindo aquelas que surgiram durante a Covid-19) para ajudar todos os agentes educativos a crescerem e a desenvolverem uma ampla gama de competências dentro e fora da escola.

Na ótica Ubuntu, e tirando partido também dos pilares deste método, sobretudo do da resiliência, almeja-se uma escola que se constrói das dificuldades, agregando apoios e aliados na comunidade (encarregados de educação, tecido empresarial e associativo, entre outros), mas também na tecnologia, com o objetivo de trazer, reforçar e complementar experiências de aprendizagem na vida dentro e fora da sala de aula. Espera-se, ainda, uma escola que se reconhece enquanto espaço de desenvolvimento, que traz para si as aprendizagens que ocorrem além dos seus muros, que avalia regularmente as suas competências e procura ser crisol, modelando a quem nela passa o encanto e o amor pelo conhecimento e pelo autodesenvolvimento ao longo da vida, bem como a curiosidade e a paixão pela vida.

No diálogo que se exige à construção de pontes, esperamos que possam surgir e desenvolver-se mais líderes extraordinários como Mandela, que encontram sentido e aprendem com os acontecimentos mais desafiantes. Na adaptação necessária, ambicionamos ser capazes, todos nós, atores que direta ou indiretamente se movem no campo da educação, renascer das cinzas mais fortes, mais empenhados e comprometidos com a mudança que queremos ver espelhada no universo da educação.

À semelhança de mais líderes construtores de pontes, também as escolas podem sair desta experiência mais capazes, mais dialógicas, colaborativas, dinâmicas e comunitárias.

Referências bibliográficas

Academia de Líderes Ubuntu Week (2018). *Manual do Formando*. Instituto Padre António Vieira.

Almeida, C. R., & Pinheiro, G. A. (2017). Justiça restaurativa como prática de resolução de conflitos. *Desafios - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins*, 4(4), 180-203. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/4148>

Alves, S. (2019). Personal Storytelling: um caminho de autoconhecimento e resiliência. In Consórcio “Ubuntu Building Bridges for Peace” (Ed.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora* (pp.195-202). Instituto Padre António Vieira. <http://livro.academialideresubuntu.org/>

Arendt, H. (1976). *The origins of totalitarianism*. Harcourt.

Boni, Al. (2006). La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano. In Alejandra Boni e Agustí Pérez Foguet (coord). *Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas* (pp. 39-52). Intermón Oxfam.

Bourdieu, P., & Passeron, JC. (s/d). *A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Veja Universidade.

Caballo Villar, M., & Fraguera Vale, R. (coord.) (2007). *A investigación-acción participativa no quefacer municipal*. Imprenta Provincial.

Conley, M. (2004, November 11-14). *UNESCO and education for a culture of peace: A transdisciplinary approach*. [Conference session] Education and Peace, Belgrade

Conselho Nacional de Educação (2015). *Estado da Educação 2015*. CNE.

Correia, J. A., Cruz, I., Rochex, J-Y, & Salgado, L. (2012). From the invention of the democratic city to the management of exclusion and urban violence in

Portugal. In Jean-Yves Rochex, Marc Demeuse, Daniel Frandji, & David Greger (Eds.), *Educational policies and inequalities in Europe* (pp. 157-188). Palgrave Macmillan.

Costa, M. (s/d). arta, Biblioteca Humana. Guia de disseminação. Oficina. Acedido em 20 de abril de 2021. https://www.oficina.org.pt/uploads/7/0/6/1/70619115/biblioteca_humana.pdf

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto (Princípios orientadores para a criação do programa TEIP), Diário da República, Série II – N.º 177 – 1 de agosto de 1996.

Despacho n.º 25931/2009, de 26 de novembro (Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)), Diário da República, Série II – N.º 25931/2009 – 26 de novembro de 2009.

Despacho normativo 55/2008, de 23 de outubro (Princípios orientadores para a constituição do programa TEIP de segunda geração), Diário da República, Série II – N.º 206 – 23 de outubro de 2008.

Evans, K., & Vaandering, D. (2018). *Justiça restaurativa na educação: Promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas*. Palas Athena.

Ferraz, H., Neves, T. & Nata, G. (2018). A emergência e da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 83-103.

Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2019). Has the portuguese compensatory education program been successful in reducing disadvantaged schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, 9(4), 270.

Fonseca, D. (2019). Sobre a importância das histórias. Falem. Escutem. Vivam. In Consórcio “Ubuntu Building Bridges for Peace” (Ed.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora* (pp.153-160). Instituto Padre António Vieira. <http://livro.academialideresubuntu.org/>

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD-Educação Temática Digital*, 8(1), 124-132.

GEGWG – Global Education Guidelines Working Group (2010), *Guia Prático para a Educação Global: Um manual para compreender e implementar a educação global* (Tradução de Lurdes Júdice). Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

Gonçalves, J. L., Fernandes J. L., & Rogowski, A. (2019). Autoconhecimento. In José Luís Gonçalves e Madalena Alarcão (Eds.), *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 33-60). Instituto Padre António Vieira.

Gonçalves, J. L., & Alarcão, M. (Eds.). (2019). *Pilares do Método Ubuntu*. Instituto Padre António Vieira.

Hopkins, B. (2002). Restorative justice in schools. *Support for Learning*, 17(3), 144-149.

Lapa, A., Lanna, L., & Silva, S. (2019) Desafios da pesquisa ativista em educação. *Revista Teias*, 20, 7-21.

Lederach, J. P. (2012). *Transformação de conflitos* (Tradução de Tônia Van Acker). Palas Athena.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), Diário da República, I Série – Número 237 – Terça-feira 14 de Outubro de 1986.

Letseka, M. (2013). Educating for Ubuntu/Botho: Lessons from Basotho indigenous education”. *Open Journal of Philosophy*, 3, 2, 337-344.

Marques, R. (2019). Líderes Ubuntu a três tempos - cuidar, ligar e servir. In Consórcio “Ubuntu Building Bridges for Peace” (Ed.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora* (pp.69-104). Instituto Padre António Vieira. <http://livro.academialideresubuntu.org/>

Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.

Mumme, M. (2019). *Justiça Restaurativa - Curso de Introdução*. Laboratório de Convivência.

OCDE (2016). *Education at a Glance 2016*. OECD Publishing.

OEI (2020). *Efeitos da crise do Covid-19 na Educação. Informes OEI*.

Oviawe, J. O. (2016). How to rediscover the ubuntu paradigm in education. *International Review of Education*, volume 62, pp. 1–10 (2016).

Pranis, K. (2010). *Processos circulares de construção de paz* (Tradução de Tônia Van Acker). Palas Athena.

Prefeitura de Santos. (2019). *Justiça restaurativa em Santos é apresentada no 'Região em Pauta'*. Acesso em 03 de julho de 2020, disponível em <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/saiba-como-santos-conseguiu-reduzir-em-quase-100-os-casos-de-bullying-nas-escolas>

Rosenberg, M. (2006). *Comunicação não-violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Ágora.

Sá, L. R. M., Flores, A. (2020). *Justiça restaurativa e a construção de um novo paradigma de justiça no Brasil: Justiça Restaurativa indígena – I encontro virtual do Conpedi - Formas consensuais de solução de conflitos I [Recurso eletrônico online]*. Organização CONPEDI. Florianópolis. Acesso em 31 de março de 2021, disponível em <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/olpbq8u9/00a6sk12/U8P-7c4wpr4Gz0UKu.pdf>

Secretaria da Educação de Santos (2019). *Relatório de Ocorrências de Conflitos e Violências Escolares da Secretaria de Educação do Município de Santos/ SP – Brasil*. s/n.

Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 67-84.

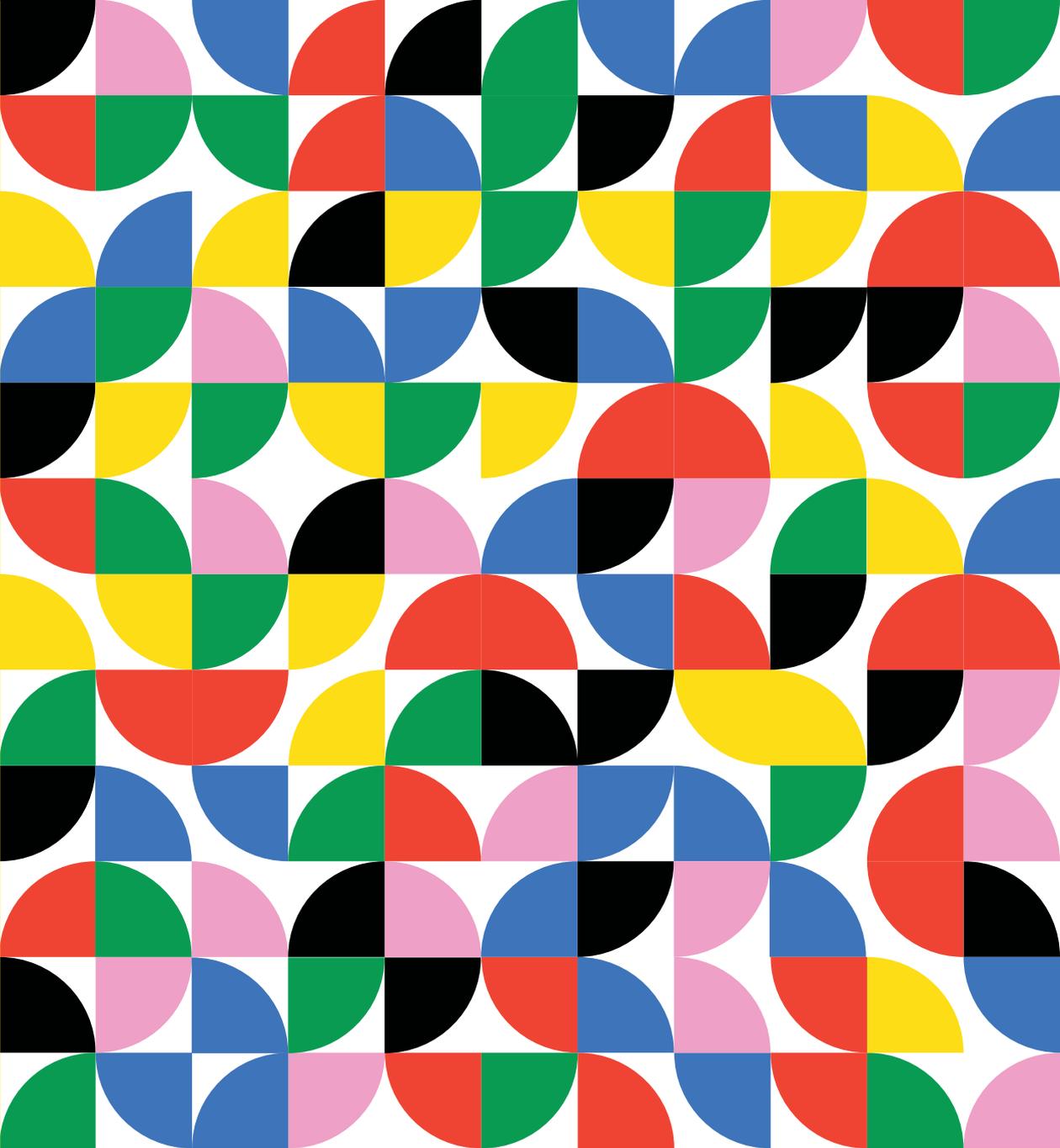
Vaandering, D. (2014) Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals, *Journal of Peace Education*, 11:1, pp. 64-80. Acesso em 29 de 10 de 2020, disponível em <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.794335>

Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno (s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y educación*, 6(2), 101-113.

Volmink, J. D. (2019). Ubuntu: Filosofia de vida e ética social. In Consórcio “Ubuntu Building Bridges for Peace” (Ed.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora* (pp.47-68). Instituto Padre António Vieira. <http://livro.academialideresubuntu.org/>

Zehr, H. (2008). *Trocando as lentes: Um novo foco sobre o crime e a justiça* (Tradução Tônia Van Acker). Palas Athena.

Zehr, H. (2015). *Justiça restaurativa* (Tradução Tônia Van Acker). Palas Athena.



uma iniciativa:



ACADEMIA DE LÍDERES
UBUNTU
LEADERS ACADEMY

com o apoio:



Portugal
**INOVACÃO
SOCIAL**

Cofinanciado por:

