

Desafios 29

Cadernos de trans_ formação

junho de 2020

Como se tece a ação pedagógica em tempos de COVID 19

(Des)encontros e (re)aprendizagens

(à distância de um clique, com toque humano)



Vítor Oliveira

Ficha técnica

Título:

Como se tece a ação pedagógica em tempos de COVID 19. (Des)encontros e (re)aprendizagens (à distância de um clique, com toque humano)

Direção: José Matias Alves

Autor: Vítor Oliveira

Edição deste número: José Matias Alves

Composição: Francisco Martins

Local de edição: Rua Diogo Botelho,1327|4169-005|Porto | Portugal

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia

Ano e mês: 2020, junho

ISSN: 2183-7406

Índice

EDITORIAL.....	4
(Des)encontros e (re)aprendizagens (à distância de um clique, com toque humano)....	8
ANEXO 1.....	23
ANEXO 2.....	26
ANEXO 3.....	29

EDITORIAL

A Centralidade da Pedagogia

José Matias Alves

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Roland Barthes. Lição

Este número dos cadernos é inteiramente dedicado à narrativa de uma prática pedagógica num contexto de ensino a distância. Nesta breve nota introdutória, seja-nos permitido sublinhar o essencial da mensagem que o autor nos quer transmitir. E o essencial pode ser enunciado de forma algo paradoxal: no ensino a distância, a pedagogia assume uma grande centralidade. E quem diz pedagogia, enuncia o *velho* triângulo pedagógico de Houssaye para destacar a relação privilegiada que deve existir entre o professor e os alunos, relegando o terceiro vértice [o do currículo, o do programa...] para o lugar do morto.

O que interessa, de sobremaneira, é pensar e organizar ambientes de aprendizagem que impliquem os alunos num trabalho (criativo) de procura, pesquisa e produção de conhecimentos que tornem evidente o sentido da apropriação e uso dos saberes.

Como apontamento de contexto e de configuração analítica adequada para ler um ensino a distância, observe-se a figura 1:

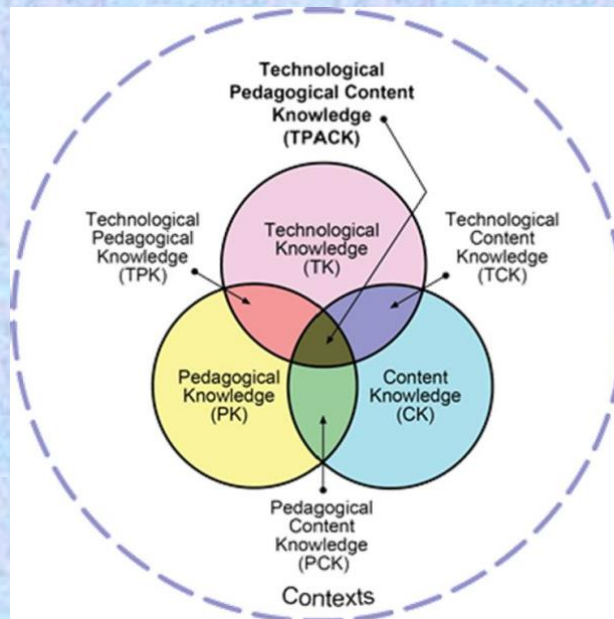


Figura 1 – Modelo TPACK (Koehler & Mishra 2008, Mishra & Koehler 2006), a partir de (Shulman 1986)

O modelo TPACK consiste de 7 domínios específicos: (i) Conhecimento do Conteúdo (CK), (ii) Conhecimento Pedagógico (PK), (iii) Conhecimento Tecnológico (TK), (iv) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), (v) Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK), (vi) Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK), e (vii) Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPCK). Todos estes domínios devem ser consideradas dentro de um contexto particular e específico.

Uma mera leitura de superfície releva a centralidade de uma abordagem *pedagógica* do ensino e das aprendizagens. De facto, é preciso conhecer os conteúdos a ensinar, dominar as tecnologias digitais a mobilizar, mas a pedagogia – *essa ciência e essa arte do fazer aprender todos os alunos* – acaba por permeabilizar todo o modelo analítico.

Na narrativa e nos exemplos que o autor convoca de forma abundante mas pertinente, é possível ver a centralidade da organização dos tempos de aprendizagem, o cuidado colocado na estruturação do trabalho a realizar pelos alunos, a relevância das perguntas e das questões que os próprios alunos têm de aprender a formular, a articulação entre momentos síncronos e assíncronos, a clarificação de papéis e expectativas, a explicitação dos critérios de sucesso.

De facto, as pessoas – os alunos e os professores – assumem aqui um papel ativo e central. O professor como o *arquiteto das situações* que façam os alunos trabalhar

com sentido, e se possível com gosto, em desafios que os interpelem e mobilizem para a ação relativamente criativa. E os alunos porque são o *alfa* e o *ômega* da escolarização.

Em textos já de 2010 e 2012 (Alves, 2010, 2012), enunciava, a propósito do projeto Fénix, a progressiva transformação da *gramática escolar*, convocando práticas pedagógicas que faziam do *trabalho oficial*, das Zonas de Desenvolvimento Proximal de cada aluno, da proximidade e da maternagem algumas das variáveis essenciais da ação pedagógica.

O forçado ensino a distância veio trazer uma relevância acrescida à pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. A estruturação de tarefas, a pesquisa, a procura de problemas e de soluções possíveis, a implicação interdisciplinar para ler e compreender o mundo, a escuta sistemática no tempo síncrono (evitando o mais possível o débito da matéria), a estimulação, o desafio, a colaboração entre pares, a interação pessoal *mesmo na distância* são alguns dos traços que poderemos observar nesta pedagogia em ação.

O autor, como qualquer professor deveria saber, conhece bem a importância da relação, a relevância do tripo *feed: o feedback, o feedup e o feedforward*. E é este conhecimento que dá sentido a uma expressão muitas vezes vazia *do ensino centrado nos alunos*. Porque o ensino só se centra nos alunos se se focalizar no que eles aprendem (e não aprendem), se perceber os obstáculos e a sua génese, se orientar o trabalho pessoal de cada aluno no sentido de uma evolução consentida.

Em última instância, a narrativa que aqui apresentamos mostra horizontes concretos de possibilidades, mostrando o que se faz e o respetivo sentido, o como se faz, o como se regula e avalia a aprendizagem. Como refere o autor, as evidências aqui enunciadas:

Pode[m] introduzir algumas diferenças nas práticas, na gestão de tempos e interações, no papel do professor e do aluno (assim ambos queiram explorar oportunidades que introduzam alguma novidade), a ganhar mais relevo num futuro que se deseja mais livre, menos rotinizado e explorador de hipóteses ensaiadas num presente crítico: com modelos pedagógicos mais congruentes com o compromisso; com a corresponsabilização no trabalho; com dinâmicas de projeto ou com atividades integrativas de competências múltiplas, mais transversais (como pesquisas, resolução de problemas, questionação para construção de esquemas / conhecimentos) e articuladas, entrançadas com atitudes e valores.

É assim, a pedagogia em ação que temos a honra de apresentar. E como nota final, não podemos deixar de sublinhar os testemunhos *livres* de alunos que se não coíbem de assinalar o verso e o reverso de uma prática. É assim que se constrói a profissão dentro da profissão. Com discurso lúcido alimentado de práticas consistentes e coerentes. Negando, desta vez, a tese do António Nóvoa, do *excesso de retórica e da pobreza das práticas*.

REFERÊNCIAS

Alves, J. M. (2010). Modelo Didático e a Construção do Sucesso Escolar. In J. Azevedo; J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. *Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: FEP, pp. 83-119,

Nóvoa, A. (1999) . Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. v.25 n.1 São Paulo jan./jun. 1999

<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4).

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators* (pp. 1–29). New York: Routledge.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.