

AS EXPRESSÕES EM CONTRATEMPO DE COVID-19 NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Natalina Cristóvão¹, Ana França Kot-Kotecki² & Valdemar Sousa³

¹ Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Portugal.
mcsantos@staff.uma.pt

² Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Portugal.
anak@staff.uma.pt

³ Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Portugal.
valdemar.sousa@staff.uma.pt

Introdução

Nos tempos recentes, temos assistido à reflexão por estudiosos e investigadores acerca do modo como os sistemas educativos de todo o mundo se adaptaram à emergência sanitária decorrente do vírus Sars-CoV-2, um vírus altamente contagioso que se pode propagar de uma pessoa para a outra com grande facilidade. Neste contexto, assistíamos a um fenómeno de uma mobilização a nível mundial que teve início a 31 de dezembro de 2019, com a China a anunciar a gravidade do problema que estava enfrentando, chamando a atenção de todo o planeta para considerarem a urgência de desenvolverem ações eficientes como forma de combater a propagação da COVID-19. A 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou emergência de saúde pública de cunho internacional e a 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como uma “pandemia”, ou seja, já tinha atingido todo o hemisfério global. A informação circulada indicava que o simples facto de se partilhar o mesmo espaço físico com alguém durante um determinado período, entre outras situações de proximidade física, punha os indivíduos em risco.

Quando, em março de 2020, inesperadamente a pandemia da COVID-19 se abateu sobre Portugal, o que levou, algumas semanas depois, ao confinamento do nosso país, incluindo todas as escolas, de todos os graus de ensino, encerrando-se, deste modo, as atividades presenciais. Perante tal ce-

nário, era necessário encontrar alternativas à privação dos alunos às aulas presenciais, desafiando os sistemas educativos em geral e, em particular, as escolas e os professores. “Neste contexto de emergência escolar, escolas, educadores, alunos e famílias tiveram de se adaptar muito rapidamente, o que em geral terá sido alcançado com sucesso [e muito trabalho e muitos danos]” (Azevedo, 2020, p. 83). Novas experiências foram sendo realizadas e partilhadas entre docentes, ideias, materiais pedagógicos e estratégias, questionando acerca de como ensinar de forma que os alunos aprendessem nas circunstâncias anómalas de então.

Podemos assumir que o essencial da relação pedagógica, fortemente mediada pelo corpo — o do professor e os dos seus alunos, sobretudo para os mais pequenos ou os que necessitam da proximidade do professor quando têm dificuldades — deixou de existir. Conforme argumenta Costa, o cérebro vai à escola, mas também vão o corpo e as emoções. De facto, “os melhores algoritmos do mundo não substituem o olhar atento do professor ao aluno que está perdido ou o que se intui a partir da postura. O algoritmo não vê o brilho nos olhos do aluno que entende o que se lhe explica” (Costa, 2021, p. 5).

Neste sentido, o presente texto resulta de uma reflexão acerca da prática das Expressões, em contexto de formação de futuros profissionais em Educação Básica, da Universidade da Madeira, em particular no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020, aquando das primeiras medidas de confinamento decretadas pelo Estado português. Em contraTEMPO de pandemia, procurámos contornar as restrições, implementando trajetórias didáticas em espaços e tempos alternativos, por forma a garantir o percurso formativo dos nossos estudantes. Destarte, partilhamos os nossos testemunhos, enquanto Professores de Educação Artística, e alguns artefactos criados pelos estudantes, sublinhando que os resultados alcançados na formação académica, emergiram do trabalho em equipa, da resiliência, da flexibilidade face à incerteza, dos avanços e recuos que aquele período exigiu a todos nós.

A Educação em contexto de pandemia

Estávamos no ano de 2019... Uma pandemia da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) viria a transformar-se num dos grandes desafios, quiçá, o maior desafio com o qual se deparou a humanidade no século XXI. Em meados de abril de 2020, a grande maioria dos países do mundo

adotou o fecho geral de escolas e outras instituições de ensino em resposta àquela pandemia, afetando, segundo dados da UNESCO (2020), mais de 1,57 mil milhões de estudantes, ou seja, mais de 90% do total da população mundial de estudantes matriculados. Os futuros professores sofreram impactos da crise, em particular os docentes estagiários que também foram afetados pelo fechamento das escolas, ficando sem o acesso à experiência prática, capital no ensino em contexto de sala de aula.

Não obstante a importância das ações desencadeadas, que se revelaram essenciais para atenuar a propagação da doença, nascia um sentimento de crise global de aprendizagem em todos os níveis do sistema educativo. Ora, “diante da pandemia da COVID-19, os professores de todo o mundo tiveram que se esforçar para ajudar os seus estudantes a atuar no mundo do ensino a distância, geralmente sem orientação, formação, suporte e recursos suficientes” (UNESCO, 2020, p. 2).

Neste contexto, enquanto o mundo inteiro se fechava para enfrentar aquela pandemia, a vida e a escola tal como a conhecemos, regra geral tão gregária e socialmente interativa, estava em risco. Já se falava na necessidade de preparar os estudantes para um conjunto de “‘unknown unknowns’, characterised by the rise of industry 4.0, environmental instability and possible social upheaval. Part of this worldview is the idea that education in the 21st Century must equip young people to navigate change and complexity with skills, epistemologies and attitudes that are ‘future-ready’” (Hughes, 2020, p. 8). Foi desta forma que a maioria das escolas se viu obrigada a adotar o ensino a distância. Esta medida revelou-se importante para a Educação, não só para dar uma resposta à pandemia da COVID-19, mas também porque obrigou a olhar para o ensino a distância, para as suas potencialidades e também limitações para a educação dos nossos filhos.

Neste entendimento, a UNESCO divulgou em março de 2020 (UNESCO, 2020a), 10 recomendações sobre este modelo de ensino, no qual propõe que o professor/educador: 1) Analise a resposta e escolha as melhores ferramentas informáticas, em contexto; 2) Assegure-se de que os programas são inclusivos e que minimiza desigualdades; 3) Garanta a segurança e a proteção de dados de todos os intervenientes e instituições; 4) Dê prioridade a desafios psicossociais, antes de problemas educacionais; 5) Organize o calendário escolar de forma flexível; 6) Apoie pais e professores no uso de tecnologias digitais; 7) Domine diferentes abordagens e limite o número de aplicações de forma a responder eficazmente; 8) Crie regras e avalie a aprendizagem

dos alunos; 9) Defina a duração das unidades com base na capacidade dos alunos; 10) Crie comunidades de prática e aumente a conexão.

De facto, três quartos do ano de 2020 foi vivido sob uma pandemia, cujos impactos ainda são bem visíveis. A reflexão sobre a Educação, fez espoletar várias interpretações da situação, múltiplas aprendizagens, mas acima de tudo, muitas interrogações. Tolentino de Mendonça parafraseava:

não existem dúvidas, (...) de que precisamos de tempo para compreender o que se está a passar e nos compreendermos a nós próprios neste processo. Imersos num ano em que o valor maior em jogo era a sobrevivência, é difícil alcançar uma visão complexiva, ajustada ou suficientemente ampla. Mas essa visão terá de ser construída, e teremos de enfrentar, com igual coragem, as causas e as consequências deste cataclisma. Só assim saberemos o que aprendemos com o ano que passou. (Mendonça, 2021)

Ora, todo este contexto leva a UNESCO a definir uma proposta de Resposta Educacional, através de uma Nota Informativa — Setor de Educação — para apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises (UNESCO, 2020b), fazendo menção a *7 Lições aprendidas em práticas do passado e a crise atual*:

- 1) *Dados desagregados e confiáveis sobre as necessidades e capacidades dos professores e sobre as lacunas na oferta de educação são essenciais para uma resposta eficaz à crise.* Neste campo, a UNESCO sugere a adoção de uma abordagem sensível à crise para a gestão da força de trabalho educacional, abordagem essa que requer a construção de um entendimento abrangente sobre os professores e os outros profissionais que integram essa força de trabalho. Verificou-se que a inexistência de dados fiáveis neste campo, dificultou o desenvolvimento de estratégias eficazes de resposta à crise em análise e o futuro imediato traz consigo a oportunidade para começar a sistematizar dados desagregados, visando respostas contínuas e estratégias futuras de desenvolvimento da educação.
- 2) *Segurança no emprego e remuneração adequada e pontual ajudam a garantir a motivação e a retenção dos professores em tempos de crise.* Esta postura pelos sistemas educacionais resulta numa maior capacida-

de de recrutar e reter professores qualificados e com níveis de satisfação elevada para o trabalho.

- 3) *Professores precisam de acesso ao apoio e ao desenvolvimento profissional relevante e de qualidade durante a crise.* Defende-se que o pessoal ligado à educação precisa ter acesso ao apoio e ao desenvolvimento profissional de qualidade, condição para continuarem a ensinar em contextos de crise. Na tentativa de fornecer apoio aos educadores neste momento, a UNESCO reuniu uma série de recursos para os professores criarem os seus próprios conteúdos digitais, nomeadamente, a disponibilização de uma plataforma digital para produzir e também disseminar conhecimentos e boas práticas com base nas suas experiências.
- 4) *A crise da COVID-19 destacou que tanto a formação inicial dos professores quanto a formação em serviço precisam ser reformuladas.* De entre as lições aprendidas com os programas de formação online em contextos de crise, registou-se a necessidade dos professores se sentirem à vontade com a tecnologia utilizada, obtendo, deste modo, os benefícios da formação. Ainda que o ensino a distância não substitua a presença física dos docentes, a atual crise destacou que, tanto a formação inicial, quanto a formação contínua carecem de reformas significativas, no sentido de criar oportunidades para o desenvolvimento de práticas mais centradas nos estudantes e no uso de TIC para a pedagogia.
- 5) *É importante apoiar o bem-estar, as competências socioemocionais e a resiliência dos professores, antes, durante e após a crise.* Os docentes que desenvolveram as suas próprias habilidades psicossociais e que têm acesso a reuniões profissionais regulares de feedback, estão mais habilitados para fornecer apoio psicossocial aos seus alunos e ajudá-los a enfrentar as incertezas e a ansiedade. A UNESCO reforça que no futuro, essas habilidades socioemocionais devem ser integradas de maneira mais aperfeiçoada à formação inicial e contínua de professores.
- 6) *O apoio a iniciativas de professores e comunidades de prática levará a uma resposta mais eficaz à crise.* Esta recomendação alicerça-se no

facto de professores em todo o mundo terem destacado a importância da colaboração e do relacionamento profissional com colegas para melhorar a sua prática pedagógica. Existiram muitos exemplos de docentes que se conectaram virtualmente para dar e receber apoio profissional e psicossocial, e vários governos reconheceram a importância de apoiar iniciativas de professores durante a crise atual.

- 7) *Uma resposta à COVID-19 centrada no ser humano é essencial para garantir a manutenção do relacionamento entre professores e estudantes.* O maior desafio da crise em contexto educativo talvez tenha sido o distanciamento físico, tornando muito mais difícil para os professores manterem um relacionamento próximo com os estudantes. A importância de uma abordagem à crise em estudo centrada no ser humano é fundamental, quer no curto, quer no longo prazo, em particular quando os países precisassem de avaliar e equilibrar os riscos e os benefícios para os docentes, estudantes e famílias, no momento de determinar quando e como seria realizada a reabertura das escolas, entre outras decisões.

Trajetórias didáticas em contratempo de Pandemia de COVID-19

No contexto decorrente da pandemia atrás exposto, os docentes viram-se confrontados com a necessidade de contornar os impactos, de modo que os estudantes pudessem continuar com o seu percurso formativo, quiçá, um tempo de “nova normalidade”.

Deste modo, os docentes das Expressões Artísticas da Universidade da Madeira (UMa), em contraTEMPO de pandemia, tentaram contornar as restrições, implementando trajetórias didáticas em espaços e tempos alternativos, por forma a garantir o percurso formativo dos estudantes. Para o efeito, e tendo em vista o cumprimento dos planos curriculares, definiram um conjunto de trajetórias pedagógicas alternativas; mantiveram o seu plano original de recorrer à construção das histórias como trabalho de base para o desenvolvimento das três áreas expressivas: Artes Plásticas, Música e Expressão Dramática (integradas na Unidade Curricular Didática Específica das Expressões). Neste processo de integração curricular, ao qual se

associou a Unidade Curricular Didática do Português, trabalhou-se a articulação de saberes, que é basilar para um conhecimento integrado, à luz dos referenciais em vigor. A possibilidade de gerir o currículo em articulação com outras áreas pode ser uma das respostas às inquietações colocadas, nomeadamente através da criação de momentos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), com novas formas de trabalho e de gestão do tempo letivo. Entenda-se por DAC áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930).

No cruzamento destas áreas de conhecimento, partiu-se da criação de texto dramático, a ser interpretado através de fantoches de papel, devidamente musicado. Porém, se num plano inicial se pretendia construir toda uma narrativa, fantoches e sonoplastia *in loco*, com o confinamento imposto pelo Governo Regional da Região Autónoma da Madeira (RAM), transitou-se para um modelo de *blended learning*, onde se primou mais pela educação a distância. De aulas presenciais, passou-se maioritariamente a aulas e momentos de acompanhamento com os estudantes a distância, recorrendo às tecnologias digitais disponíveis. Contudo, certas aprendizagens necessitaram de acompanhamento presencial, daí que pontualmente tenham sido agendados momentos para ajuda e esclarecimentos técnicos; em tais momentos utilizaram-se espaços alternativos às salas de aula e laboratórios habituais: a varanda e o jardim da cantina (conforme a figura 1), a Quinta de São Roque (conforme a figura 2), a Sala Gymno, sala do Senado, a sala virtual Zoom (conforme a figura 3) e afins. As dinâmicas de grupo respeitaram as regras de distanciamento, a utilização da máscara cirúrgica ou social, e o número recomendado de pessoas nos espaços (conforme é perceptível na figura 3). Os momentos presenciais também decorreram em tempos diferenciados, tendo em vista o respeito das regras em vigor; ou seja, desdobrando-se os tempos curriculares exigiu dos docentes maior número de horas de trabalho efetivo. De facto, os docentes tiveram todo um trabalho de bastidores para o desenrolar destas atividades, preocupando-se em admoestar para a individualização de todos os materiais usados (por parte dos estudantes), procurando respeitar a logística de autorização ao acesso, frequência e saída dos espaços da UMA e subsequente logística da limpeza dos mesmos espaços.



Figura 1 - A varanda e o jardim da cantina da UMA



Figura 2 - As instalações da UMA na Quinta de São Roque

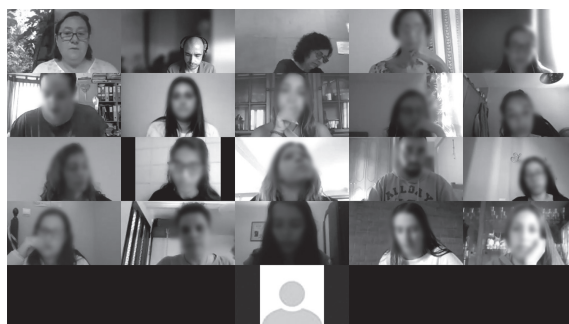


Figura 3 - Sala virtual da plataforma digital Zoom

Como se abordou anteriormente, as trajetórias didáticas foram adaptadas à nova situação — os trabalhos foram realizados maioritariamente pelos estudantes nas suas casas, em dinâmicas de grupo e supervisionados pelos docentes. Em relação aos fantoches de papel, foram construídos com os materiais disponíveis aos estudantes (sendo estes reutilizados, na sua grande maioria, como é possível verificar, *e.g.* na figura 4) e, posteriormente digitalizados. Para a sua construção e para o desenvolvimento de outras aprendizagens, recorreu-se à pesquisa e análise de *websites* de apoio à educação artística (Conservatório - Escola das Artes, Eng.º Luiz Peter Clode - CEPAM, s.d.; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, s.d.). Do plano original, pré-pandémico — apresentar, ao vivo, uma peça de fantoches em sala de aula — transitou-se para uma apresentação de diapositivos digitais, partilhada e gravada através da plataforma de reuniões *Zoom*. Foi possível trabalhar a imagem, o vídeo e a música, através de melodias e canções, perspetivando a sonoplastia para as histórias e sequências criadas.



Figura 4 - Excerto do trabalho “Se vir um OVNI... peça-lhe boleia!”, de Linda Rodrigues, Carina Neves e Soraia Silva

Na transição para um modelo de narração digital, desenvolveram-se aprendizagens alternativas, adequadas ao contexto de pandemia de COVID-19 e mais além. Todo este processo resultou na versatilidade dos artefactos criados (os fantoches de papel, a sonoplastia, as músicas, os guiões e os vídeos das peças) que, no futuro, os estudantes poderão utilizá-los em contexto de Prática Pedagógica a distância ou em sala de aula, presencialmente. Com a passagem para formato digital (conforme exemplificado na figura 5), as histórias ganharam outra dimensão de narratividade e outras possibilidades de reprodução e adaptação a diferentes contextos.



Figura 5 - Diapositivo da história “Missão Reciclagem”, de Margarida Giestas, Cátia Rodrigues e Isabel Gonçalves

Um outro elemento importante a considerar diz respeito à necessidade inversão da trajetória didática: visionar para descobrir..., ou seja, a partir de um recurso digital *online* chegar ao processo do planificação e desenvolvimento curricular. Para o efeito, recorremos a espetáculos protagonizados por alunos do ensino básico da RAM. Este trabalho consistiu no visionamento do vídeo, identificando e contextualizando as várias áreas de conteúdo. Por outro lado, o recurso à análise de registos de observação de aulas de educação artística – 1.º CEB e pré-escolar – culminando na respetiva planificação, foi importante para colmatar a impossibilidade dos alunos terem este contacto em contexto.

O trabalho em equipa

Confrontados com uma situação de confinamento, os docentes de Expressões Artísticas, área educativa que depende do contacto direto entre os docentes e discentes, transformaram a sua prática para responder à situação vigente. O trabalho em equipa, por parte dos docentes das expressões artísticas foi capital que para tudo funcionasse, exigindo uma planificação cirúrgica, com trabalho contínuo, mediante reuniões sistemáticas, ou seja, exigiu dos docentes disponibilidade total, a parte de uma incerteza permanente: estar ou não estar presente fisicamente — tudo dependia das regras que quase diariamente eram emanadas pelo Direção Regional de Saúde/RAM; saber se os resultados dos exercícios corresponderiam ao esperado. Os docentes das Expressões Artísticas a trabalhar em interdisciplinaridade, reservaram tempo semanal para planificação, análise das condições e situações que foram surgindo e reflexão enquanto equipa de trabalho. Nestes

momentos, deu-se um processo de co-construção de conhecimento interdisciplinar, descrito por Sclater e Lally (2018), assente na incerteza extrema que então se vivia. Caracterizou-se por um processo contínuo de comunicação — muitas vezes sem horários — entre os vários envolvidos, que mereceu uma grande dose de paciência e perseverança, baseada na total disponibilidade tanto dos docentes como dos discentes envolvidos.

O trabalho em equipa teve, claro, os seus altos e baixos, tanto por parte dos docentes como por parte dos discentes. A realidade do trabalho a distância, online, ofereceu desafios tecnológicos e de gestão de relações humanas. Registamos o percurso solitário, dado que as condições adversas muitas vezes não permitiram o presencial — tanto para os estudantes como para os docentes — e o desgaste psicológico pelo qual passaram, tendo de gerir também o desgaste psicológico dos estudantes e ainda gerir as histórias de vida dos estudantes. Um estudante que está no auge da sua juventude não está preparado para lidar com desemprego, com a morte, doença grave, aliados aos muitos medos que os circundavam... mais do que nunca era exigido um professor *psicologicamente forte*.

Este tempo de restrições exigiu aos docentes um esforço hercúleo; nem sempre tiveram uma resposta tecnológica eficaz na consecução de alguns objetivos. Um dos desafios tecnológicos por que os docentes passaram foi garantir que os discentes dispusessem de material e condições informáticas (especialmente acesso à internet com largura de banda suficiente) para trabalhar em pé de igualdade entre si e com os docentes. Por outro lado, foi-lhes exigida uma aprendizagem rápida, sem grande preparação, das ferramentas tecnológicas (mencionadas anteriormente). As aulas a distância também não permitiram a demonstração e vivência de processos. As expressões requerem um contacto presencial; alguns objetivos não foram conseguidos; no caso da área da Música, *e.g.*, o trabalho vocal foi realizado com muita dificuldade.

Considerações finais

Na formação de professores e educadores, temos o compromisso de preparar os estudantes para o exercício da profissão docente, através de contextos de aprendizagens dinâmicos promotores de saberes implícitos à prática pedagógica, através de processos interdisciplinares, reflexivos, participativos, críticos, responsáveis e éticos. Através de trajetórias didáticas, suportadas pela

metodologia de trabalho de projeto, processos de criatividade e imaginação, conseguimos pôr em evidência comportamentos e atitudes importantes para a resolução de problemas de dimensão local com impacto global.

A Educação pela Arte, enquanto conteúdo curricular, orienta para a aprendizagem de saberes, emergentes das linguagens das expressões artísticas, onde os docentes marcam a diferença na abordagem de pressupostos de educação, arte e cidadania. Segundo Lopes (2011) é importante a noção de desafio, que nos pode proporcionar a oportunidade de descobrir, percorrer e construir caminhos que podem, através da Arte, fazer pensar, aprender, sentir “uma presença mais humana e simbólica da existência... formar pessoas que possam com os outros... transformar escolas em espaços de vida e alegria” (Lopes, 2011, p. 405). Sabemos que a sociedade dispõe de um projeto de natureza educativa que representa uma visão de um futuro possível, debatido frequentemente numa perspetiva política e ideológica onde a educação é parte integrante, no sentido de planejar e construir da melhor forma. Por isso, a reflexão sobre a prática pedagógica, o projeto e o desenvolvimento curricular, leva-nos obrigatoriamente a refletir, nomeadamente, sobre a intencionalidade educativa, as crenças, os saberes, a comunidade e a ação participativa e de cidadania de cada indivíduo e de todos.

Assim, no âmbito da educação, as oportunidades criadas, num determinado momento, representam um processo complexo e dinâmico, de natureza política e educativa, que nunca está terminado. O poder da educação está principalmente no processo crítico de colocar questões, de levantar e resolver problemas decorrentes de uma construção de ideias refletidas e experienciadas. Nas palavras de Torres Santomé, “educar implica ajudar os alunos a construir a sua própria visão do mundo, na base de uma organização da informação que permita reforçar todas as formas, através das quais, no passado e no presente se foram e vão realizando as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas” (2010, p. 75).

Este processo, segundo Read, passa por refletir sobre o valor da arte como meio educativo, partindo do princípio de que “o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (2007, p. 21).

Concretizar com todos os pressupostos referidos anteriormente, em tempo de pandemia, foi muito complexo. Tivemos, pois, todo um conjunto de processos formativos a desenvolver, presencialmente, com os nossos estudantes,

mas, por outro, confrontámo-nos os desafios, provocados pela pandemia COVID-19, que nos impediu de agir com liberdade, com comunicação imbuída de olhar, gesto, corpo e relação. Daí a necessidade de trabalhar a contratempo, no sentido de reunir condições extraordinárias para a construção de ambientes de aprendizagem online e presencial. Reconhecemos a importância do trabalho em equipa pois amenizou as dificuldades sentidas e projetou mecanismos e contextos pedagógicos, dinamizados de forma individual e em grupo, que levaram ao sucesso formativo dos nossos estudantes.

De resto, é foi fácil verificar, através das nossas conversas informais que não estávamos (não estamos) preparados para lidar com tempos de pandemia. No entanto, estamos em alerta, mais conscientes da necessidade de incentivar o trabalho colaborativo, fortalecer a resiliência e realçar a imaginação e criatividade nos processos de resolução de problemas. Acreditamos no poder transformativo da educação e da arte dado que através dele conseguimos ir para além da realidade e sonhar um mundo melhor. Isto porque a arte, segundo Read (2007) é algo natural no nosso quotidiano, mas sobre a qual muito raramente integramos no nosso olhar e pensamento.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2020). COVID e educação: da emergência às oportunidades. In J. Alves, & I. Cabral (Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção* (pp. 83-86). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30826/1/9789895436460.pdf>

Conservatório - Escola das Artes, Eng.º Luiz Peter Clode - CEPAM. (s.d.). Portal de Recursos para a Educação Artística. <https://recursosartisticos.madeira.gov.pt/>

Costa, J. (2020). As Escolas fecharam, a educação não ficou suspensa. *Saber e Educar*, 29(1), 1-6. <https://revista.esepf.pt/article/view/30640>

Cristóvão, N. (2016). Semana Regional das Artes: Uma Outra Perspetiva das Artes na Educação. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6(2), 103-114. <https://doi.org/10.34639/rpea.v6i2.19>

Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 for remote learning and the future of schooling. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment* (36). UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372613>

Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT

- Mendonça, J. (2021). *O que aprendemos com o ano que passou*. Expresso. <https://expresso.pt/opiniao/2021-01-08-O-que-aprendemos-com-o-ano-que-passou>
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Edições 70.
- Sclater, M., & Lally, V. (2018). Interdisciplinarity and technology-enhanced learning: Reflections from art and design and educational perspectives. *Research in Comparative & International Education*, 13(1), 46-69. <https://doi.org/10.1177/1745499918768111>
- Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. (s.d.). EA - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. <https://regionalizacao-educacaoartistica.madeira.gov.pt/index.html>
- Torres Santomé, J. (2010). *O cavalo de tróia da cultura escolar*. Edições Pedagogo.
- UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
- UNESCO (2020a). COVID-19: UNESCO divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus. ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>
- UNESCO (2020b). Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_por

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens]