

**PECULIARIDADES DO SONHO DE SER EDUCADORA E
PROFESSORA: DESAFIOS DE UM ESTÁGIO EXCEPCIONAL
NO 1.º CEB, EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Joana Margarida Bernardes Primor

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Hélia Gonçalves Pinto, ESECS/IPL

Professor Doutor Rogério Paulo Pais da Costa, ESECS/IPL

Leiria, setembro de 2021

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

SUPERVISIONADA

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico - **Hélia Gonçalves Pinto**

Professor Coorientador de Investigação - **Rogério Paulo Pais da
Costa**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o culminar de uma longa caminhada cheia de emoções, de momentos de ânimo e desânimo, alegria e tristeza, fé e descrença, mas que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional.

Primeiro que tudo, começo por agradecer aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado, que acreditaram sempre que conseguiria alcançar o meu sonho. E me apoiaram em todos os momentos, mostrando-me a importância de ser perseverante.

Um grande obrigado à minha colega Catarina, por todos os momentos que vivenciámos. Juntas rimos, chorámos e lutámos sempre para superar todos os desafios que a vida e a escola nos colocaram ao longo destes anos em Leiria.

Obrigada aos de sempre, que estarão sempre comigo e, que sabem o quanto é importante para mim chegar a este momento, em especial aos meus avós, que sempre me disseram “Tu vais ser capaz, se trabalhares com dedicação”.

Obrigada a todos os professores e colegas, que pude conhecer longo do meu percurso académico. Em especial à Professora Hélia Pinto por acreditar que seria capaz de crescer como uma profissional dedicada, consciente e com capacidade crítica e reflexiva. E ao Professor Rogério Costa pela sua disponibilidade em me acompanhar na minha investigação.

Por fim, resta-me agradecer a todas as crianças com quem tive o prazer de brincar, aprender e trabalhar, durante o meu percurso e por todos os ensinamentos e aprendizagens que me proporcionaram. Obrigada!!!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira parte corresponde à dimensão reflexiva e a segunda parte à dimensão investigativa. Na primeira parte, apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada do meu percurso nos diferentes contextos, Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de refletir sobre os receios, aprendizagens e estratégias utilizadas ao longo da prática e, dessa forma, melhorar as minhas intervenções futuras. Estas reflexões basearam-se em diferentes acontecimentos, vivenciados ao longo das quatro práticas de ensino supervisionado, essenciais para a minha formação. Nomeadamente sobre o progresso da utilização de metodologias participativas, que promovem uma diferenciação pedagógica nos diferentes contextos de ensino e defendem o papel ativo das crianças, como agentes mobilizadores de conhecimento e aptos para desenvolverem estratégias de autoaprendizagem. A segunda parte incide na dimensão investigativa onde é apresentado um estudo fenomenológico, de natureza interpretativo essencialmente qualitativo, realizado em contexto de 1.º CEB, numa turma de 3.º ano de escolaridade, durante a pandemia Covid 19. Neste sentido, o presente estudo, surge com o objetivo de refletirmos sobre o tipo de Ensino que foi verdadeiramente executado, em plena pandemia. Partilhando diferentes acontecimentos que refletem o período controverso vivenciado por todos os profissionais de educação.

Palavras-chave

Ensino a Distância, Ensino de Emergência, Tecnologias de Informação e Comunicação;

ABSTRACT

This report was prepared under the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This is divided into two parts, the first part of which corresponds to the reflexive dimension and the second part to the investigative dimension. In the first part, a critical and reasoned reflection of my path in the different contexts Of Daycare, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education is presented, with the purpose of reflecting on the fears, learning and strategies used throughout the practice and, thus, improving my future interventions. These reflections were based on different events, experienced throughout the four supervised teaching practices, which were essential for my training. On the progress of the use of participatory methodologies, which promote pedagogical differentiation in different teaching contexts and defend the active role of children, as knowledge mobilizing agents and able to develop self-learning strategies. The second part focuses on the investigative dimension where a phenomenological study of an essentially qualitative interpretative nature is presented, carried out in the context of 1st CEB, in a class of 3rd year of schooling, during the Covid pandemic 19. In this sense, the present study emerges with the objective of reflecting on the type of Teaching that was truly performed, during a pandemic. Sharing different events that reflect the controversial period that was experienced by all education professionals.

Keywords

Distance Education, Emergency Education, Information and Communication Technologies;

ÍNDICE GERAL

Peculiaridades do sonho de ser Educadora e Professora: Desafios de um estágio excecional no 1.º CEB, em tempo de pandemia Covid-19	i
Intervenientes na Prática Pedagógica Supervisionada	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	viii
Abreviaturas	ix
Introdução	10
Parte I – Dimensão Reflexiva	11
Peculiaridades do sonho de ser Educadora e Professora:	12
I. Atividade Montessori em Creche: “Cesto dos Tesouros”	16
II. Trabalho por Projeto: Potenciador de Aprendizagem no Jardim de Infância..	29
III. Ensino Presencial versus Ensino Excecional no 1.º CEB	42
Parte II - Dimensão Investigativa	54
I. Introdução	55
II. Fundamentação Teórica	57
2.1. Educação a Distância	57
2.1.1. Ensino Remoto de Emergência	62
2.2. As tecnologias da informação e comunicação na educação	64
2.3. Importância do trabalho colaborativo e cooperativo	68
III. Metodologia	71
3.1. Opções metodológicas	71
3.2. Procedimentos Metodológicos	72

IV.	Apresentação e Discussão dos Dados	76
4.1.	Uma caminhada de incertezas entre o Ensino presencial e o Ensino Remoto de Emergência	76
V.	Conclusões	87
5.1.	Resumo do Estudo	87
5.2.	Conclusões do Estudo	87
5.3.	Limitações	89
5.4.	Recomendações	89
	Conclusões	90
	Bibliografia	91
	anexos	98
	Anexo 1 - Livro de divulgação do Projeto “O MAR” - realizado com o grupo do JI	99
	Anexo 2 – Guião das Entrevistas	105
2.1.	Guião de Entrevista para os Professores Cooperantes.....	105
2.2.	Guião de Entrevista para as Discentes de Prática Pedagógica	107
2.3.	Esquema de orientação das entrevistas.....	109
	Anexo 3 – Entrevistas	115
3.1.	Entrevista - Professora Cooperante;	115
3.2.	Entrevista – Mestranda 1.	130
3.3.	Entrevista - Mestranda 2;.....	146

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Taça das sensações - atividade sensorial dos 5 sentidos.....	23
Figura 2 - Tapete das sensações - atividade sensorial com os pés	24
Figura 3 - Pintura sensorial - atividade sensorial com as mãos.....	25
Figura 4 - Painel de gravuras realizadas pelas crianças	25
Figura 5 - Exploração do "Cesto dos Tesouros"	26
Figura 6 - Teia de ideias sobre o "MAR"	35
Figura 7 - Tabela de votação dos animais favoritos	37
Figura 8 - Grupos de trabalho - pesquisa na biblioteca do agrupamento	37
Figura 9 - Painel de divulgação das pesquisas sobre os animais selecionados	38
Figura 10 - Resultado do trabalho para exposição sobre os animais.....	39
Figura 11 - Disposição das mesas e grupos de trabalho.....	49
Figura 12 - Momentos de partilha e reflexão em grande grupo	49
Figura 13 - Sessão síncrona com a turma do 3.º ano.....	52
Figura 14 - Ensino a Distância vs Ensino de Emergência	78

ABREVIATURAS

AEE - Auxiliar de Ação Educativa;

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEB - Ciclo do Ensino Básico;

DGE - Direção Geral-Educação;

EaD – Educação ou Ensino a Distância (EaD).

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social;

JI - Jardim de Infância;

LMS's - Learning Management Systems;

ME - Ministério da Educação;

MTP - Metodologia de Trabalho por Projeto;

NEE - Necessidades Educativas Específicas;

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PP - Prática Pedagógica;

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e procura ilustrar o meu percurso ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas, realizadas em contexto de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O referido encontra-se dividido em duas partes que se complementam: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Na primeira parte, apresento uma reflexão crítica e fundamentada do percurso que vivenciei ao longo das diferentes práticas pedagógicas. Sendo que, esta dimensão está dividida em três capítulos, correspondentes aos contextos de Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB, onde enuncio diferentes tópicos que se evidenciaram ao longo das diferentes experiências pedagógicas, bem como as principais dificuldades e aprendizagens realizadas.

Na segunda parte, apresento um estudo realizado ao longo da Prática Pedagógica, com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. O principal objetivo deste estudo foi relatar na primeira pessoa uma experiência didática em tempo de pandemia Covid 19. Esta dimensão está dividida em diferentes capítulos, sendo estes, a introdução, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados e por fim as conclusões. No final, apresento uma conclusão deste estudo, onde reflito sobre as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e as contribuições do relatório na minha formação.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

PECULIARIDADES DO SONHO DE SER EDUCADORA E PROFESSORA:

O sonho de ser Educadora foi delineado desde muito cedo, podemos recuar até ao ano de 2002, tinha eu apenas 5 anos, quando estava a terminar o pré-escolar e um dia disse para os meus pais “*Eu vou ser igual à Carla [minha educadora de infância] e cuidar dos meninos*”. É difícil de acreditar, mas este sempre foi o sonho, a profissão que mais gostaria de agregar. Hoje, orgulho-me de dizer, que estou a concretizar o meu maior desejo, um sonho que tanto ambicionei alcançar.

Talvez o ambiente onde cresci e as pessoas que me rodeavam, motivaram este amor que sinto por tudo o que a área da educação nos oferece. Contudo, para alcançar o meu sonho tive de me afastar de quem mais amo e sair de casa para vir estudar para Leiria. A distância do meu lar, sempre foi um fator que me angustiou, mas sabia que os meus pais estavam sempre comigo e acreditavam que este sonho se iria concretizar e, com grandes dificuldades, foi possível de alcançar.

Os sonhos são como uma bússola, indicam os caminhos que seguiremos e as metas que queremos alcançar. São eles que nos impulsionam, nos fortalecem e nos permitem crescer. (Augusto Cury)

Ao longo da minha formação, foram muitas as expectativas que delineei antes de ingressar no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, dado que, ao entrar na Licenciatura de Educação Básica tinha a certeza que queria ser apenas e só, Educadora de Infância! Com o decorrer das práticas pedagógicas na licenciatura, tive a oportunidade de contactar com uma turma de 1.º ano, do 1.º CEB, que me fez suscitar a vontade de acompanhar crianças de uma faixa etária mais velha. Foi por esse motivo que ambicionei ingressar neste mestrado e alargar os meus objetivos ao primeiro ciclo do ensino básico.

Houve muitas noites mal dormidas, onde a ansiedade e a dúvida dominaram os meus pensamentos, quando estava perto de iniciar uma nova prática pedagógica e, questionava-me inúmeras vezes: *Será que vão gostar de mim?; Como será o grupo?; Como será acompanhar crianças tão pequeninas?; Serei capaz de educar e transmitir os valores certos?; Que estratégias devo usar para potenciar o seu autoconhecimento?; Que*

conhecimentos científicos e pedagógicos deverei ter?; Como será formar cidadãos competentes para a vida?; Serei eu capaz de seguir em frente...?.

Com o decorrer das quatro práticas pedagógicas, nomeadamente em contexto de Creche, Jardim de Infância (JI) e no 1.º CEB com uma turma de 2.º e outra de 3.º ano, estas questões foram sendo desconstruídas ao longo do meu percurso e complementadas pelos momentos de reflexão e partilha com os docentes e colegas.

Ao ingressar neste mesmo mestrado, tinha como objetivo perceber de que formas as Pedagogias Construtivistas estariam a ser integradas na educação das crianças. Esta curiosidade foi despoletada durante a licenciatura, dado que, toda a nossa formação foi baseada nestas mesmas crenças. Como tal, ambicionei sempre poder contactar com diferentes pedagogias que me ajudassem a formar-me como uma educadora e professora socio-construtivista e, seguir uma abordagem que preserve as características individuais das crianças, como ser holísticos, que buscam o seu próprio saber.

Como descrito por Cardoso (2012) compete aos educadores e professores preparar a criança “para que este possa aprender, de forma autónoma, ao longo da vida. E, com isto, poder, a cada momento, exercer plenamente o conceito de cidadania” (p.40). Nós educadores somos como uma bússola que orienta, acredita e fornece ferramentas para que a criança assuma que é o ator principal, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal como está presente na perspetiva construtivista de Piaget, quando este defende que é necessário que as crianças procurem e construam o seu próprio conhecimento, como refere Niemann e Brandoli (2012).

Nos dias de hoje, penso que um educador / professor tem de estar cada vez mais disponível a acompanhar a evolução da sociedade, de forma a poder estar inteiramente disponível para seguir um grupo de crianças, cada vez mais heterogéneo. Oferecendo-lhes assim, a oportunidade de aprenderem com ele e com o que os rodeia.

Após todo um percurso de integração de novos conhecimentos e conceitos sobre educação, pude aperceber-me que o contexto transmissivo está cada vez mais ultrapassado. Durante a minha prática pedagógica em Creche, JI e 1.º CEB pude vivenciar diferentes estratégias pedagógicas que têm cada vez mais em consideração a criança / aluno, como um ser ativo do seu desenvolvimento.

Esta visão holística da Educação sempre foi um dos pontos mais abordados ao longo da nossa formação e hoje posso agradecer a todos os docentes que me possibilitaram ver e conhecer as novas abordagens educativas e como estas são uma mais-valia para a educação de hoje. A respeito disto Lúcia Magueta (2018) afirmou existe um longo caminho a percorrer, dado que, nós quando entrámos para a Licenciatura trazíamos uma bagagem e uma experiência na escola, que não ia ao encontro destas novas abordagens, onde a criança/ aluno é entendida como um todo.

Foi nesse sentido que a nossa formação e consciencialização foi ocorrendo ao longo dos três anos de licenciatura. Quando os próprios docentes tiveram de trabalhar connosco dentro desta mesma perspetiva, tendo em consideração as nossas experiências, aspetos cognitivos, emocionais e a nossa identidade, como sustenta Magueta (2018). Só dessa forma, nos foi possível compreender e consciencializarmo-nos sobre a importância da comunicação com a criança, de modo a podermos proporcionar uma aprendizagem mais motivadora, que leve ao sucesso individual e coletivo do grupo.

Seguindo esta linha de pensamento, defendo que qualquer educador / professor deve ser capaz de perceber as potencialidades de cada criança e uniformizar as suas planificações, dando oportunidade a todas elas de experienciarem coisas novas, sem perturbar o seu bem-estar durante a rotina ou as propostas de atividade. Visto que, numa abordagem holística:

Os professores ou educadores ao posicionarem o seu trabalho nesta visão da educação vão estruturar o seu pensamento pedagógico para a ação. O currículo pode ser desenvolvido sempre tendo em conta o aluno como um todo e com base nas suas experiências anteriores. (Magueta, 2018)

Neste sentido, irei refletir sobre as minhas experiências nos diferentes contextos, tendo como referência as diferentes pedagogias que pude vivenciar. Tendo em consideração as diferentes estratégias construtivistas, que atualmente estão a ser implementadas nas diferentes instituições, desde a creche ao primeiro ciclo do ensino básico, onde realizei as minhas práticas pedagógicas.

Ao longo do meu percurso nas diferentes instituições, o meu grupo de PP manteve-se sempre o mesmo, ao longo de todas as experiências pedagógicas. No que concerne ao

acompanhamento supervisionado, no primeiro ano de Mestrado destinado às práticas em Educação de Infância, contamos com o apoio da Professora Rita Leal. No segundo ano do mestrado, destinado ao Ensino Básico, fomos acompanhadas pela Docente Hélia Pinto.

I. ATIVIDADE MONTESSORI EM CRECHE: “CESTO DOS TESOUROS”

Ao iniciar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo, temos a plena consciência da longa viagem que iremos embarcar. Sabemos que iremos contactar com diferentes contextos, cada um com as suas especificidades, essências, conceitos e desafios a ultrapassar.

No primeiro semestre do Mestrado, a nossa Prática Pedagógica I (PP) iniciou-se em contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde permanecemos quinze semanas, com um grupo de 14 crianças entre os 18 e os 24 meses de idade. Este contexto para o meu grupo de PP, já não era de todo novidade, dado que, no último ano da Licenciatura tínhamos estado num contexto idêntico, com crianças da mesma faixa etária.

Porém, devido ao número reduzido de horas de PP, que estão delineadas para a licenciatura, continuou a existir a curiosidade em compreender como é que a valência de creche está organizada / estruturada, visto que, não existe concretamente um documento que nos oriente neste contexto, tal como existe no JI e nos restantes níveis de ensino.

O período de observação e adaptação, foram fulcrais para a nossa integração com o grupo de crianças, educadoras e auxiliares de ação educativa. Realce que, a Educadora responsável pelo grupo estava de baixa médica e a Educadora que nos recebeu estava grávida. É de salientar que desde o começo, colocaram-nos à vontade para tirarmos dúvidas e interagirmos com o grupo, de forma a criarmos uma maior ligação com o grupo de crianças. Esta disponibilidade por parte de toda a equipa de creche, ajudou-me a libertar de alguns receios, visto que era a primeira prática pedagógica com uma maior carga horária e tempo de permanência com as crianças.

Conhecer e integrarmo-nos num novo grupo, traz-nos sempre uma sensação de nervosismo e, tendo em conta a faixa etária, sabemos que o processo de interação com o outro, por parte das crianças, exige ultrapassar algumas limitações, sobretudo em relação à confiança/ receio de conhecer pessoas novas.

No entanto, como o atual grupo, já tinha recebido no semestre anterior, colegas do nosso mestrado, já estavam mais predispostos e à vontade para nos conhecer. A entrada de pessoas novas na sala, já era algo recorrente, o que possibilitou uma melhor adaptação,

por parte de todos, nestas primeiras semanas. Tudo estava a correr bem, para um começo de semestre, contudo a atual Educadora por motivos de saúde também teve de colocar baixa médica e, na quarta semana, quando íamos começar o período de intervenção, ficámos sem educadora cooperante e tivemos de ser nós a assegurar a rotina do grupo com as Auxiliares de Ação Educativa (AAE) e a Educadora da sala dos 12 meses, que foram o nosso grande apoio, durante cinco semanas.

Durante estas primeiras semanas, ambas tivemos de nos adaptar mais rapidamente ao contexto e a todos os cuidados e obrigações que uma educadora assume perante os pais, crianças e instituição, de modo a manter uma estabilidade dentro da sala de atividades.

Durante este período de adaptação, foram vários os momentos de reflexão em conjunto com os docentes e professora cooperante, que nos fizeram tranquilizar e perceber que as AAE e a Educadora nos iriam apoiar nos diferentes momentos. Este apoio ajudou-nos a integrarmo-nos mais rapidamente nas competências e obrigações que não eram do nosso conhecimento pois, eram medidas associadas à organização interna da IPSS e, nós não estávamos preparadas para assumir esses encargos, visto que, estávamos no início da nossa formação.

É de salientar, que todas estas mudanças tiveram reflexos nas crianças e na forma como tivemos de respeitar o tempo de cada uma para se aproximarem de nós novamente, dado que, ficar sem a figura de referência foi algo muito confuso para o grupo e, afetou de certa forma, os laços que já tínhamos criado com as crianças, nas primeiras semanas.

Tal como refere Rossetti-Ferreira, Vitoria e Goulardins (2011, p. 47) “Na creche ou pré-escola, os principais períodos de adaptação da criança, da família e do educador, ocorrem quando a criança entra na creche, quando muda de turma e quando ela sai da instituição” e foi nesse período crucial da criança, que toda a mudança aconteceu na sala de atividades, quando perderam a figura principal (educadora) e passaram a estar duas pessoas novas e com pouca experiência, no presente contexto.

Note-se, que a maioria do grupo também estava a iniciar o processo de adaptação à instituição, após as férias do verão. Porém o tempo que passaram em casa, fortificou a ligação com a família e, é necessário acompanhar cada criança individualmente, no seu processo de integração para com o educador e auxiliares, que lhes irão acompanhar durante o seu tempo de permanência na instituição.

Este período da vida da criança implica que todos os adultos em seu redor, estejam cientes, flexíveis e preparados para transmitir segurança e bem-estar para a criança. Rapoport, Sarmiento, Nörnberg e Pacheco (2008, p. 269) referem que o conceito de adaptação diz respeito a um “processo complexo que envolve uma interação e flexibilização de todos envolvidos em busca de seu bem-estar psicológico e social”. Contudo, tanto eu como a minha colega não estávamos preparadas para este grande processo de acompanhamento das crianças, porque ambas estávamos a iniciar o mesmo processo de adaptação ao grupo e instituição.

Efetivamente, como grupo de prática tivemos de superar os nossos medos e receios, a fim de, não demonstrarmos as nossas inseguranças para a criança pois a sua segurança emocional é mais frágil, mas também mais ativa a compreender que o outro não está bem. Como tal, é fundamental harmonizar as emoções e privilegiar as relações interpessoais com a criança de forma a esta estar preparada para algumas alterações do seu quotidiano. Tal como Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 165) defendem:

A segurança emocional da criança – e a possibilidade de estar preparada para estabelecer relações com outras pessoas e objetos é fundamental para o seu desenvolvimento (...) as mudanças que queremos introduzir na vida das crianças pequenas devem estar muito bem – preparadas e convém que sejam graduais, e não bruscas.

Com o decorrer das semanas e tendo em conta que o Projeto Pedagógico de Creche estava a ser reformulado, o nosso principal objetivo foi delinear com a Educadora quais os objetivos a atingir e que metodologia estava a ser estruturada, para que nós pudéssemos planificar e garantir o bem-estar do grupo ao longo da sua rotina.

No contexto de Creche, a rotina tem inerente a promoção de uma aprendizagem e desenvolvimento integral, tal como afirma Hohmann e Weikart (2011, p. 227), a rotina “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção”.

Tal como dados da investigação o referem, o contexto de creche deve promover uma rotina, onde a criança possa adaptar-se e construir conhecimentos atendendo às necessidades específicas da sua faixa etária. Tal como Carvalho e Portugal (2017) referem, a criança antes de estabelecer qualquer ligação com o outro (pessoa ou objeto)

necessita de se sentir integrada e, para isso, um educador deve organizar e planificar todo um ambiente educativo e pedagógico, onde os materiais, tempos e espaços são organizados e planejados, com intencionalidade educativa.

Só dessa forma será despoletado na criança a confiança para manusear e explorar os objetos presentes na sala, de forma saudável e estimulante. Este tipo de abordagem exploratória dará ao educador e à criança espaço e liberdade para a interação com e entre ambos e, proporcionará novas experiências sensoriais, cognitivas e sociais, nas crianças o que estimulará o seu desenvolvimento em pleno e com intencionalidade, tal como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013).

Esta perspectiva e preocupação pela organização do espaço e materiais está inerente à metodologia Montessori, que a instituição tem vindo a implementar. A presente metodologia promove o desenvolvimento da criança sem intervenção direta do adulto, em que esta será o agente da construção do seu conhecimento. Esta metodologia compreende de forma mais completa o desenvolvimento integral da criança, dentro da sua faixa etária, permitindo a utilização de recursos mais adequados a cada uma das crianças (Salomão, 2019).

A metodologia de Montessori, defende que a criança não é um ser passivo na sua aprendizagem e desenvolvimento, mas sim um ser ativo, que constrói e busca os seus objetivos, a fim de, se preparar para crescer como um adulto responsável e independente, cada vez mais ciente do seu papel na humanidade (Salomão, 2019).

É de realçar que o Método de Maria Montessori é dotado de uma constante preocupação em compreender os períodos sensíveis da criança, a fim de, lhe oferecer diferentes oportunidades para se conhecer e, a cada etapa, ou seja, a cada idade ser-lhe proporcionado propostas de atividade que atendam às suas sensibilidades, de ordem, de repetição, de manipulação, entre outras, tal como refere Izaltina de Lourdes Machado, (1983, pp. 13 - 14).

Foi nesse sentido, que nos propuseram planear as nossas atividades em congruência com a necessidade que as crianças, desta faixa etária, manifestam ao explorar e conhecer o ambiente através dos seus sentidos. Sendo este um dos princípios de metodologia de Montessori, como grupo de PP e tendo em conta que ainda não estava decidido qual o ciclo de atividades a iniciar na valência de creche, optámos por realizar desde a nossa

primeira semana de intervenção, propostas de atividades que iriam ao encontro a estratégia pedagógica “O Cesto de Tesouros”, que consiste na descoberta do meio através de atividade sensoriais.

Aquando da nossa chegada, todas estas informações foram partilhadas connosco e foi necessário observar algumas atividades da Educadora da sala dos 12 meses, com o objetivo de nos consciencializar para os grandes desafios que são vivenciados em contexto de creche, tendo em conta a abordagem baseada em Montessori. Ao acompanhar o seu trabalho, experienciamos melhor as dinâmicas esperadas com a implementação desta estratégia pedagógica, o que nos auxiliou nos momentos de planificação das atividades orientadas com o grupo de crianças.

A fim de irmos ao encontro do projeto pedagógico, também foi necessário realizarmos algum estudo prévio através da bibliografia que as educadoras responsáveis pela creche se basearam, de modo a contextualizarmo-nos sobre as próximas atividades que teríamos de planificar, seguindo o conceito desenvolvido pelas atividades do “O Cesto de Tesouros”, que Goldschmied e Jackson desenvolveram, tendo como referência as necessidades das crianças, dentro da faixa etária dos 10 ao 24 meses.

A abordagem realizada através do “O Cesto de Tesouros” permite que as crianças explorem e experimentem diversos objetos de maneira desafiante, estimulando os diferentes sentidos bem como a interação com os outros. Um Cesto de Tesouros tem como objetivo oferecer experiências interessantes e envolventes, capacitando a criança para uma aprendizagem significativa, tal como referem Goldschmied e Jackson (2006).

Tendo como referência as autoras é importante referir que “Nenhum dos objetos contidos no Cesto dos Tesouros é um “brinquedo comprado”” (p 115), geralmente são objetos de uso doméstico ou da própria natureza. Através da exploração dos objetos com os diferentes sentidos (tato, olfato, paladar, visão, audição) as crianças descobrem diversas características desde: peso, tamanho, textura, formato, sons e cheiros. Também a exploração de objetos desenvolve a capacidade de selecionar, experimentar e escolher de modo inteligente, algo que as crianças necessitam desde muito cedo. O jogo heurístico, também presente na exploração do Cesto dos Tesouros, pois permite às crianças atuarem de forma criativa e utilizarem a imaginação “construindo narrativas lúdicas carregadas de

significados. Para que o brincar seja de qualidade, é importante garantir tempo e espaço qualificado e diversificado.” (Meirelles, 2016, p. 11).

É importante permitir que as crianças explorem o Cesto dos Tesouros de acordo com o seu próprio ritmo, de modo a explorarem todos os objetos presentes no cesto. Tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 10) defendem “Os primeiros anos [de uma criança] representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças ...”.

Ao poder contactar estas novas abordagens, fica cada vez mais claro, na minha opinião, que a educação de hoje, procura ir cada vez mais ao encontro de pedagogias construtivistas que defendem e promovem a verdadeira essência das crianças e, nós educadores somos como um guia que os acompanhará no processo de desenvolvimento da individual e de grupo. Desta forma a criança sentir-se-á mais livre e predisposta ao explorar e manusear coisas novas, uma vez que, só será possível descobrir-se a si próprio se conhecer as suas sensações e interagindo com o que o meio lhe oferece.

Assim, cede aos educadores e professores se aperceberem das necessidades das crianças e proporcionar-lhes momentos de exploração livre, tanto num ambiente formal como num ambiente não formal, fomentando uma aprendizagem mais autónoma e construtivista do seu próprio saber.

Através das atividades foi visível que as crianças inicialmente demonstravam algum receio em estar sozinhos a manusear determinados objetos, sem a nossa intervenção, mas a pouco e pouco, as crianças assumiram um papel ativo na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, estes resultados foram despoletados através das diferentes escolhas, explorações, manuseamentos, práticas e experiências, que fomos realizando com o auxílio desta mesma estratégia.

No que concerne às escolhas das nossas atividades, é de relembrar que nas primeiras semanas começámos por realizar três atividades sensoriais e, a nossa principal intencionalidade educativa era ao nível do desenvolvimento motor e cognitivo, onde preparámos atividades que favoreceram as capacidades motoras finas, na manipulação e preensão de objetos. Também criámos momentos para a criança se movimentar no espaço, aumentando progressivamente as suas capacidades motoras (força, coordenação e equilíbrio), proporcionando a exercitação e consciencialização do seu corpo.

Este distanciamento e liberdade que demos às crianças, para mim também foi algo estranho, pois temos sempre a tendência de ir ao encontro da criança, ou fazer muitas questões e/ou afirmações que limitam a forma como a criança irá explorar as atividades. Todo o percurso de integração nesta metodologia fizeram com que me aperceber-se da importância da observação num contexto de creche. Acredito que muitas das descobertas que observei, durante as atividades, não teriam acontecido se nós adultos não dessemos espaço para a criança se movimentar e explorar ao seu ritmo.

Através da observação das crianças, também foi fundamental, para mim, puder acompanhar os seus desenvolvimentos e interações, de forma a tornar o ambiente harmonioso e estimulante. Desta forma pudemos perceber se a planificação estava a ir ao encontro das nossas intencionalidades e através das nossas observações diárias refletíamos os dados recolhidos para planificar o dia ou semana seguinte. Tal como Post e Hohmann (2011) referem, a observação de crianças consiste no processo de reflexão, por parte de nós, adultos sobre as intencionalidades que pretendemos atingir, com determinadas atividades.

No que concerne às propostas de atividades que realizámos, saliento que procurámos sempre corresponder às intencionalidades delineadas pela metodologia Montessori, com o objetivo de ajustarmos as nossas planificações à estratégia pedagógica “O cesto de Tesouros”, tal como já foi referido anteriormente. Como tal, foi muito importante perceber a importância da estimulação sensorial, em crianças dos 18 aos 24 meses.

Realce que as crianças desta faixa etária estão num processo de grandes avanços ao nível dos vários domínios cognitivos, motores e sociais. Tal como Isabel Dias o refere, o desenvolvimento é um processo dinâmico, longo e complexo ao longo da vida. “Este processo de mudança engloba as dimensões afetiva, cognitiva, linguística, social, físico-motora que, ao interpenetrarem-se, ao influenciarem-se mutuamente, originam o desenvolvimento harmonioso do sujeito” (Dias, 2014).

Como tal, a faixa etária em concreto é caracterizada pela forte exploração e descoberta em que está envolvida diariamente, sobretudo quando processa esta descoberta através dos sentidos. É importante que o educador tenha uma postura correta, de modo a estimular as várias descobertas, que se traduz uma aprendizagem ativa e significativa, já que a criança ao fazerem por si, sentir-se-ão mais motivadas em explorar e manusear.

Neste sentido, na nossa primeira semana começámos por realizar um jogo sensorial – “Taça das sensações” (figura 1), onde tínhamos 4 recipientes (1 com gelatina, 1 com elementos da natureza, 1 com farinha e 1 com água). A presente atividade foi realizada ao longo de toda a semana, nos tempos de atividade orientada e, apenas estavam duas crianças de cada vez a realizar a atividade, de modo que estas estivessem num ambiente mais sereno e com menos distrações. Com esta atividade a criança pôde manusear e explorar diversos materiais, com o objetivo de explorar diferentes texturas e descobrir que sensações sentiam ao tocar nos objetos presentes nas taças.



Figura 1 - Taça das sensações - atividade sensorial dos 5 sentidos

Num balanço geral, existiu alguma reticência, por parte das crianças, no manuseamento do recipiente que tinha gelatina e o que tinha farinha, pois era algo estranho para quase todas, mas acabaram por explorar os quatro recipientes, cada um com o seu ritmo e disponibilidade. Houve até o caso de 3 crianças, que num primeiro momento não se mostraram disponíveis para realizar a atividade, pois não estavam à vontade connosco, mas numa segunda tentativa já estavam mais predispostos em realizar a experimentação.

Com esta atividade percebi a importância de criar atividades que proporcionem à criança o contacto com elementos do quotidiano e da natureza, dado que, são esses elementos que as crianças encontram nas suas rotinas e é necessário percebermos que “Dependendo da faixa etária, existem alguns tipos de brincadeira que vão possibilitando à criança descobrir o movimento e se descobrir emocionalmente, assim como no convívio”, tal como refere Giovana Barbosa).

Foi neste sentido que procurámos aliar o brincar ao processo educativo das crianças, pois brincar com os objetos e elementos do dia a dia é das primeiras atividades lúdicas acessíveis ao ser humano e uma das primeiras possibilidades de conhecer o mundo ao seu redor, tal como Giovana Barbosa o reforça. E foi isso mesmo que o grupo fez, quando

puderam contactar com os diferentes elementos que disponibilizámos, também é de salientar que cada criança após explorar todos os elementos, acabou por se identificar com uma das taças e voltou a explorá-la com mais detalhe.

Na segunda semana de intervenção começámos a intervir individualmente e a minha colega preparou um “Tapete sensorial” (figura 2), com o objetivo de continuarmos a estimulação sensorial, mas nesta semana, foi privilegiado o contacto com as diferentes texturas, essencialmente com os pés. Esta atividade para as crianças foi mais constrangedora, pois estas estão habituadas a realizar a maior parte das experimentações com as mãos e neste caso, houve o incentivo para sentirem as texturas com os pés.

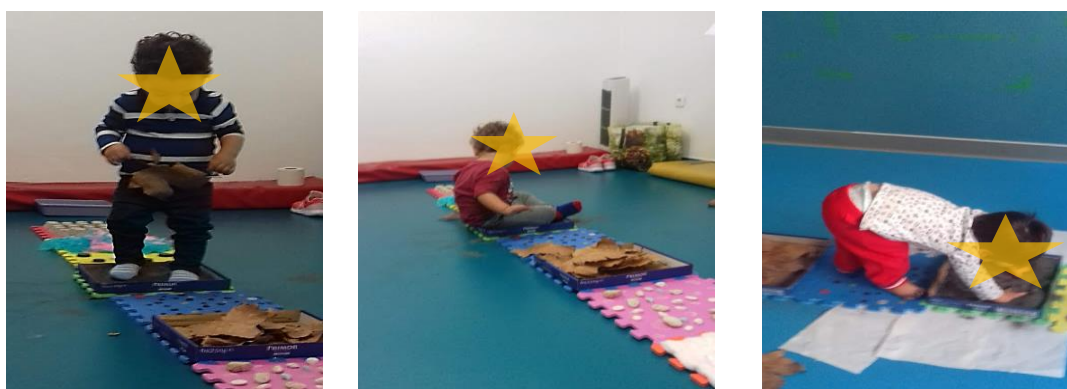


Figura 2 - Tapete das sensações - atividade sensorial com os pés

Esta atividade já mereceu uma maior atenção da nossa parte, pois seguindo os objetivos da metodologia de Montessori é necessário respeitar o tempo que a criança precisa para experienciar as diferentes atividades, contudo, nesta atividade sensorial, a minha colega já esteve mais ativa e teve de procurar mais a atenção da criança, para que esta se desinibisse e procedesse, posteriormente à exploração individual das texturas presentes no tapete.

A presente atividade corrobora com os objetivos da anterior, mas os resultados foram um pouco diferentes do que tínhamos planeado inicialmente, dado que, ao percebermos que existia por parte de algumas crianças desconforto em realizar a atividade com os pés, tivemos de a deixar explorar da forma como esta se sentia mais confortável.

Na terceira e quarta semana de intervenção, continuámos com a nossa linha condutora da descoberta de materiais e sensações, mas desta vez, aliando a expressão plástica com a motricidade da criança (figura 3). Esta atividade consistia na exploração de tintas de

diferentes cores, sobre uma folha branca, que estava dentro de uma mica. Durante a atividade, foi visível que o grupo em geral, se mostrou muito predisposto em querer mexer nas “bolhas” de tinta, uma vez que, quando preparávamos os materiais, tentávamos deixar a tinta com um volume considerável e houve várias tentativas de descobrir como é que poderiam tocar-lhes diretamente.



Figura 3 - Pintura sensorial - atividade sensorial com as mãos

Penso que esta procura pela textura surgiu porque as crianças sentem a necessidade de descobrir o que lhes rodeia através dos seus sentidos, tal como o já referi anteriormente e, como elas iam a tinta a espalhar-se e a unir-se, mas não estavam a ficar sujos como já aconteceu em outras atividades, era algo diferente para eles.

Com a presente atividade foi possível observar resultados muito diferentes, no que diz respeito à forma como exploraram a tinta, dado que, houve crianças que apenas procuraram espalmar as “bolhas de tinta” muito delicadamente e existiram outras que devido à sua personalidade mais ativa, deram grandes “palmadas” sobre a folha o que resultou numa maior união e dinâmica entre as cores. E sem dúvida que através desta atividade ficou espelhado um pouco da personalidade de cada criança (figura 4).



Figura 4 - Painel de gravuras realizadas pelas crianças

Após as quatro semanas de intervenção com o grupo e, observação da nova estratégia “O Cesto dos Tesouros”, que foi iniciada pela Educadora da sala dos 12 meses, conseguimos

planificar o “cesto” que o grupo iria explorar. É de realçar que a exploração desta atividade, defende que o educador deve assumir um papel muito passivo e privilegiar a exploração individual e em pequenos grupos, entre as crianças. Foi nesse sentido que planeámos os nossos momentos de atividade orientada com o grupo, de forma que fossem eles a descobrir o cesto e a realizarem as suas próprias escolhas, formas de exploração, manuseamento e experiências, com os elementos do cesto, tal como é referido por Goldschmied & Jackson (2006).

Como estávamos a iniciar a estação do outono, decidimos nomear o cesto de “O Cesto do Outono”, tal como já foi anteriormente referido, no cesto só podem ser colocados objetos do quotidiano e da natureza. Neste sentido, a nossa preocupação foi encontrar diferentes materiais alusivos à estação do ano em causa, para que as crianças pudessem encontrar nele, diferentes elementos, cada um com as suas características. No presente cesto, puderam encontrar castanhas, nozes, bolotas, ouriços, maçarocas milho, cascas de árvore, pinhas, rodelas de madeira (com diferentes dimensões), espigas e diferentes tipos de folhas secas (figura 5).



Figura 5 - Exploração do "Cesto dos Tesouros"

Através das diferentes intervenções com o cesto foi visível que a criança inicialmente demonstrava, algum receio em estarem sozinhas, a manusear determinados objetos e procuraram o adulto muito recorrentemente, mas a pouco e pouco, estas assumiram um papel cada vez mais ativo na sua própria descoberta. Foram elas que começaram a descobrir cada elemento do cesto e apenas nos procuravam para questionar no que estavam a mexer. É de salientar que as crianças demonstram pequenos sinais que nos indicavam o entusiasmo ao descobrirem coisas novas e procuravam-nos para identificarmos os elementos que estavam a manusear e, foi visível que, cada uma se identificou com um determinado elemento e o utilizou para brincar.

Tal como Ana Lúcia Machado (2018) refere, brincar é coisa séria e devemos proporcionar às crianças momentos em que possam brincar com elementos naturais, pois estes “refletem o profundo equilíbrio, que é assimilado com admiração e veneração pela criança.”. A autora expõe também a importância que o brincar na e, com a natureza é importante para a criança, dado que a “natureza é carregada de significado e incomparável, pois a energia viva advinda do mundo natural impregna a organização corpórea da criança e contribui para seu desenvolvimento saudável, auxiliando nas defesas naturais do organismo.” (Machado A. L., 2018).

Após estas quatro semanas de exploração do Cesto dos Tesouros, o nosso papel no planeamento das atividades orientadas ficou ao encargo da Educadora responsável pelo grupo de crianças e nós grupo de PP passámos a assegurar os momentos da rotina e a planear pequenas atividades, como a leitura de histórias, uma canção nova, entre outras para esses mesmos momentos de transição.

Todas estas atividades planeadas foram avaliadas conforme as intencionalidades a observar, contudo quando falamos da avaliação existe uma série de dúvidas, pois quando se trata do processo de avaliação, existem inúmeros termos, ideias e significados diferentes para este procedimento, em contexto de creche. Após diferentes leituras e reflexões com os docentes, penso que “Precisamos de aprender com e a partir da avaliação. A avaliação actua, então, ao serviço do conhecimento e da aprendizagem e ao serviço dos interesses formativos que deve servir”, tal como defende Méndez (2002, p. 15 e 16).

Corroborando que avaliação é então uma ferramenta permanente de trabalho do educador e docente, e tem como objetivo observar as crianças e perceber o que poderia ter sido feito melhor ou o que devemos manter. Como tal deve existir a preocupação da nossa parte em perceber que os dados recolhidos para a avaliação, são um recurso de formação também para nós educadores percebermos que ferramentas poderemos otimizar para melhorar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tal como Méndez (2002) defende.

Vários autores referem que a avaliação é um ciclo entre a observação, registo, reflexão e ação. Este processo exige que o educador esteja muito atento ao que acontece com as crianças na sala de atividades e nos diferentes espaços que esta frequenta. E sem dúvida que este processo de observação, para mim, foi muito complicado, uma vez que, muitas

vezes estamos tão envolvidas na rotina, que nos esquecemos de olhar para as situações com um sentido de apreçamento.

No âmbito da educação infantil existem algumas hesitações em relação aos tipos de observação e formas de registo que conduzem a avaliação. Como tal, optámos como grupo consultar diferentes tipos de registos, como o diário de bordo e as checklists que iriam complementar as grelhas, que a educadora responsável nos pedia para preencher, no decorrer das atividades, que eram anexadas ao portefólio individual de cada criança. As checklists para mim foram um grande auxílio, dado que, como tinha uma pequena lista do que pretendia observar nos diferentes momentos, possibilitou-me organizar na minha cabeça o que pretendia observar nos diferentes momentos, ao longo da semana.

Para terminar, quero salientar que o contacto com esta nova abordagem da Metodologia de Montessori fez-me perceber a importância da comunicação e da implementação de pedagogias que permitem à criança ter um papel cada vez mais ativo na sua própria aprendizagem e desenvolvimento (escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando e fazendo experiências), tal como fomos refletindo em conjunto nas diferentes unidades curriculares de creche, quando abordámos as diferentes metodologias participativas que estão a ser postas em prática na educação de infância.

Como futura educadora penso que a nossa metodologia de trabalho e a forma como nos relacionamos com as necessidades da criança, reflete a nossa preocupação pela educação e a forma como pretendemos acompanhar o desenvolvimento das crianças, que serão o nosso futuro na sociedade.

Como tal, penso que a formação de educadores está cada vez mais preocupada em conceber profissionais atentos às necessidades da criança, a fim de as ajudar a entender / perceber o que sentem e a serem elas a descobrir e a quererem aprender.

Para tal, é necessário que nós adultos tenhamos a consciência que o desenvolvimento da criança deve ser feito não no sentido transmissivo por parte do adulto, mas sim, respeitando o desenvolvimento da criança, dando-lhe espaço para construir o seu conhecimento no seu próprio ritmo. Estas novas abordagens, visam compreender de forma mais completa o desenvolvimento da criança permitindo a utilização de recursos mais adequados a cada uma das delas, tal como Salomão o refere (2019).

II. TRABALHO POR PROJETO: POTENCIADOR DE APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática Pedagógica Supervisionada II decorreu no segundo semestre, do 1.º ano do Mestrado, num contexto de Jardim de Infância (JI), entre os meses de fevereiro e junho de 2019. A instituição onde realizei a PP, pertencia à rede pública e situava-se na periferia do concelho de Leiria.

Este semestre marcou o início de uma nova aventura e da descoberta de uma nova valência, na minha formação enquanto educadora, visto que, era a minha primeira experiência num contexto de Jardim de Infância e, foi importante, para mim, rever e procurar ferramentas que me auxiliassem na integração deste novo ambiente educativo.

Ao longo do meu percurso em contexto de JI, pretendo realçar os aspetos que considere fundamentais durante a minha experiência neste ambiente educativo, nomeadamente sobre o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo, como um potenciador de aprendizagem no JI.

No que concerne ao grupo de crianças, este era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os sete anos, sendo doze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Sendo um grupo pluralista no que diz respeito às idades é de notar que no presente ano letivo entraram cinco crianças com três anos de idade e ainda duas crianças que estavam a frequentar Jardins de Infância particulares e uma criança que veio de outro Município para Leiria. O restante grupo já frequentava a instituição e também já estavam familiarizados com todo o ambiente e equipa educativa.

Neste grupo, estava integrada uma criança com necessidades educativas específicas (NEE), que usufruía de diferentes apoios das docentes de educação especial do agrupamento. A criança em causa demonstrava problemas ao nível da linguagem e um atraso global de desenvolvimento. Além desta criança, existia uma outra que estava referenciada e que frequentava os mesmos apoios, de forma a ser possível diagnosticar a sua NEE, visto que, demonstrava dificuldades ao nível da comunicação e do controlo das emoções e ações. Deste modo, ambas as crianças tinham o apoio de duas docentes de Educação Especial, o apoio da Terapeuta da Fala e da Terapeuta Ocupacional, que trabalhavam com as crianças ao longo de toda a semana, de forma a auxiliarem o processo

de desenvolvimento das mesmas. É de notar, que ambas as crianças durante o dia estavam integradas nas rotinas do grupo, mas durante as atividades orientadas da manhã, estavam essencialmente com a equipa de educação especial. O que na minha perspetiva causou uma lacuna, ao nível da nossa interação com as crianças, uma vez que, muitas vezes não foi possível acompanharem as diferentes atividades que realizávamos com o grupo ou quando realizavam não tinham a oportunidade de concluir. Existiram até diferentes situações constrangedoras, que observamos e vivenciámos, que ambas as crianças estavam integradas e satisfeitas nas atividades que estavam a realizar com o grupo mas, tinham de se ausentar porque estava no horário dos apoios educativos. O que prejudicou de certa forma a nossa ligação com ambas as crianças, já que, a comunicação era uma das grandes dificuldades das mesmas e, ao estarem muito ausentes da sala de atividades, limitou a nossa forma de agir perante as diferentes necessidades que as crianças requeriam.

A equipa educativa da instituição era composta por duas educadoras de infância e duas auxiliares de ação educativa, que rodavam semanalmente pelas duas salas de JI. É de notar que toda a equipa colaborou na nossa integração e deixaram-nos desde logo mais à vontade durante o nosso processo de adaptação a toda a logística da instituição. Realce ainda que a instituição em causa, tem como objetivo central o desenvolvimento global das crianças, sendo reconhecida por acolher crianças com necessidades educativas específicas, nomeadamente, relacionadas com o desenvolvimento cognitivo.

Dado o exposto, é notório que toda a equipa educativa está capacitada para acompanhar e criar um ambiente adequado para a aprendizagem de todas as crianças. Destaco a preocupação que existe na ação educativa, estabelecimento de rotinas, regras e condutas, além da construção dos materiais, brinquedos, entre outros aspetos, que se assumem como primazias na educação das crianças.

Pela observação das dinâmicas de trabalho, que pude experienciar, certamente serão uma referência para a minha construção e formação enquanto educadora, visto que, o atual contexto era uma nova experiência para mim e, ao observar todo o trabalho desenvolvido com as crianças, senti que estava a entrar no mundo que sempre ambicionei alcançar. Um mundo em que os sonhos são um objetivo a cumprir e nós educadoras devemos proporcionar às crianças, momentos de aprendizagem interessantes, motivadores e

estimulantes para que estas se sintam à vontade para aprender, desenvolvendo assim, as suas estratégias de aprendizagem tal como defende Vasconcelos et al. (2012, p. 18).

Sendo o JI um contexto no qual não tive a oportunidade de experienciar em PP, durante a licenciatura, tornou-se importante para mim recordar as aprendizagens sobre o atual contexto, com o propósito de estar mais focada sobre os conceitos que nos ajudam a compreender o que é o Jardim de Infância. Assim, segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670, é perceptível que o JI é considerado a “(...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, ou seja, o JI é a primeira etapa obrigatória do ensino para todas as crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O JI é um espaço e ambiente educativo que proporciona à criança um desenvolvimento integral das suas capacidades e promove o seu processo de aprendizagem ativa, através de experiências que valorizem a criança e os seus saberes, como potenciadores do seu progresso individual e coletivo.

Tal como está expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), cabe-nos a nós educadores reconhecer a criança como um agente ativo do seu processo educativo e, esse processo só acontecerá se possuímos a capacidade de acompanhar e auxiliar a criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Como tal, devemos “encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (2016, p. 9).

As OCEPE são um instrumento que a Direção-Geral da Educação publicou, com o propósito de orientar o currículo no contexto de JI, visto que na educação pré-escolar não existe um programa curricular. Desta forma, com o propósito de uniformizar as aprendizagens esperadas para cada área de conteúdo, o presente documento possibilita aos educadores de infância gerir a sua prática, de acordo com os interesses e necessidades do grupo e do contexto no qual estão inseridos. Ainda é possível encontrar diferentes propostas de aprendizagem a promover pelo educador e sugestões de reflexão, que ajudam a reajustar a sua ação, orientando-o para a melhoria das suas práticas educativas.

Quando iniciamos uma PP, existe um período de observação, que nos possibilita observar as crianças, a sala de atividades, a equipa educativa e as estratégias que são utilizadas durante a rotina do grupo na instituição.

Durante este período de observação, foi-me possível recolher dados de todas as crianças, bem como de as conhecer individualmente e em grupo, com a finalidade de perceber os diferentes níveis de desenvolvimento, visto que, o grupo apresentava uma grande diversidade de faixas etárias, o que necessita de uma maior atenção, por parte de nós educadores, quando analisamos as diferentes capacidades e limitações que possam existir no grupo.

Durante o período de observação as diferentes partilhas com a educadora responsável, foram essenciais, dado que, através das suas indicações pude melhorar a minha capacidade de observação, focando-me em aspetos específicos a observar em cada criança durante os momentos de atividade orientada e/ ou rotina.

A fim de correspondermos às necessidades do grupo a Educadora responsável referiu-nos que prosseguíssemos com a sua metodologia de trabalho, que está assente na Metodologia de Trabalho por Projeto e, quando nos apresentou o Projeto Curricular de Grupo “Reciclar com Arte”, pediu-nos desde logo que todo o trabalho que iríamos desenvolver com o grupo, incluíssem a temática primordial.

Esta preocupação por parte da Educadora surgiu, dado que, o grupo de crianças era muito curioso e ávido em aprender e estavam muito habituados a trabalhar em função de um projeto. O atual projeto tem uma importância maior pois, surgiu com base nos interesses e necessidades que o grupo demonstrou em aprender e a experienciar situações novas, relacionadas com a temática da reciclagem e do meio ambiente.

Como tal, nós grupo de PP, correspondendo às expectativas da Educadora, no que diz respeito ao desenvolvimento da “consciência ambiental, a socialização, a expressão oral e a expressão pela Arte”, optámos por aliarmo-nos à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) e a todos os objetivos delineados pela Educadora, dado que, no curto espaço de tempo que iríamos estar com o grupo, era necessário criarmos um “mini” projeto, que fosse ao encontro do que estava presente no Projeto Curricular de Grupo.

A MTP, era uma estratégia pedagógica um pouco desconhecida para mim e foi muito importante todo processo de observação e adaptação aos objetivos da presente metodologia de trabalho e a forma como está estruturada durante as primeiras semanas de atuação. A presente metodologia de trabalho, visa essencialmente respeitar os interesses, gostos, necessidades e curiosidades das crianças. É também conhecida como a metodologia em que a criança utiliza a sua agência, sendo muito ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Vasconcelos, et al., 2012).

Algumas das suas bases metodológicas relacionam-se com uma educação motivada, aberta, cooperativa, realista, interativa, integrada e contextualizada, tal como é perspectivado nas pedagogias participativas, tal como referem Vasconcelos et al. (2012).

Note-se que a MTP, tal como o seu nome indica trata-se de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989 citados por Vasconcelos, 2012, p. 10).

Para o grupo, o trabalho colaborativo era algo recorrente, uma vez que, a educadora implementava este tipo de estratégia ao longo de todo o ano. Ao utilizar esta metodologia, a educadora tem como propósito permitir às crianças definir estratégias conjuntas para alcançarem os seus objetivos, superando os problemas e dificuldades através da partilha de ideias e, na reflexão conjunta de todo o processo de desenvolvimento da atividade. Desta forma, está a fomentar e a dar oportunidade para as crianças para se fortalecerem pessoalmente e estarem mais predispostos para uma cultura colaborativa, tal como sugere Ponte e Serrazinha (2002, p. 5).

Esta metodologia apela sobretudo a fatores intrínsecos inerentes à aprendizagem, como tal é relevante estarmos motivados e interessados no que estamos a aprender. Assim, conseguimos facilmente nos implicar, até porque, as várias atividades, pesquisas, entre outros devem promover à criança bem-estar e implicação, pois só desta forma a criança conseguirá aprender ativamente, sendo ela o motor do seu próprio caminho e conhecimento.

Tomando como facto que a MTP capacita as crianças de aprendizagens mais contextualizada e estimulante é inerente que se possa afirmar que a Educação “insiste-se

numa necessidade de metodologias de trabalho activas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 12). São estas metodologias que permitem criar e desenvolver seres mais curiosos, interessados, participativos, críticos e ativos, visto que, “as crianças estão em projeto sendo, simultaneamente, “autoras de si próprias” (...) [o projeto] pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança, permitindo trocas e transações elaboradas, capazes de uma acção mútua emergente” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 10).

Neste sentido, Vasconcelos et al. (2012) salienta que ao trabalharmos com a MTP temos de considerar sempre o seu objetivo geral que é “promover propostas de qualidade para a educação de infância” (p. 7). Deste modo, a presente metodologia “promove o desenvolvimento intelectual da criança e, simultaneamente, dos seus educadores e professores (...) de modo a englobar não apenas os conhecimentos e capacidades, mas também “a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças””. (Katz e Chard, 1997 citados por Vasconcelos, 2011, p. 11).

Sendo a MTP, caracterizada pela sua objetividade, esta apresenta uma estrutura de trabalho que corresponde à passagem por quatro fases de trabalho interligadas, dependentes e dinâmicas. Como tal, durante a realização deste trabalho de projeto, foram implementadas diferentes propostas educativas e procurámos abordar as diferentes áreas preconizadas pelas OCEPE (2016), como a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, com os domínios da Educação Artística, da Matemática e da Comunicação Oral e Abordagem à Escrita, a área do Conhecimento do Mundo.

Tendo em conta o interesse que as crianças demonstraram em relação às histórias e à expressão plástica, criámos pequenas provocações através da leitura de diferentes narrativas que pudessem suscitar o interesse das crianças em saber mais e, demonstrar preocupação sobre o ambiente e o outro, no fundo aprender a Saber Ser e a Saber Estar, tendo em conta os interesses comuns do grupo, que estavam presentes no Projeto Curricular de Grupo.

Por conseguinte, o projeto surgiu depois das crianças ouvirem a história “O Coração e a Garrafa” de Oliver Jeffers, este livro serviu como indutor para existir um momento de diálogo individual com as crianças, para perceber quais eram os seus interesses pessoais. Nesta sequência foi-nos possível observar que a maioria do grupo demonstrava curiosidade

em saber mais sobre e ficou decidido que o tema seria “O MAR”, mas o projeto em si era sobre os animais que lá vivem. Penso que esta ligação de interesses se deve ao facto de a história remeter para algumas imagens da praia e as crianças fizeram muitas ligações à estação do verão, ao oceano e aos animais marinhos, é de notar que muitos referiam “Quero saber mais sobre o mar?”

Como em qualquer projeto, este inicia-se pela primeira fase - “Fase I” – Definição do Problema que corresponde ao formular do problema ou questão a investigar onde, devem ser partilhados os saberes que o grupo adquiriu sobre o tema. Nesta partilha deve ficar evidente o que o grupo já sabe o que quer saber e investigar, tal como sugere Vasconcelos et al. (2012, p. 14).

Mediante os objetivos da primeira fase, em grupo (crianças e educadoras), começámos a recolha de informação referente à questão “o que queremos saber/investigar/procurar”, pois uma das intencionalidades em que assenta a fase inicial é deixar as crianças se expressarem e mostrarem o seu “conhecimento base” sobre o tema.

Para isso, houve espaço para uma conversa em grande grupo, onde ficou registado na teia de ideias (Figura 6), todas as hipóteses discutidas, que posteriormente se tornaram perguntas para iniciarem as suas pesquisas.

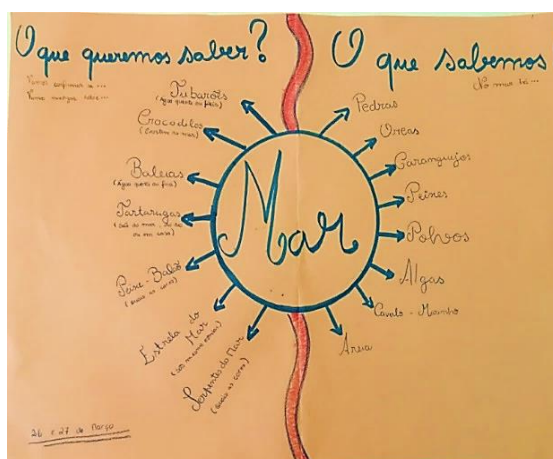


Figura 6 - Teia de ideias sobre o "MAR"

Este processo de integração no projeto foi fulcral pela necessidade que as crianças demonstram quando “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o

mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 11)

Após o processo de reflexão sobre o que queriam saber mais, procurámos conduzir o grupo para a segunda fase do projeto – “Fase II” - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (Vasconcelos, et al., 2012, p. 15) onde toma-se como foco o planeamento do processo de trabalho, ou seja, sistematizar e consolidar os objetivos e metas do projeto. Para que tal acontecesse, em conjunto as crianças pensaram no que se iria fazer, como, quem faz o quê, o que iriam precisar, quem as poderia ajudar e de que forma iriam alcançar os objetivos (Vasconcelos, et al., 2012, p. 15).

Durante esta fase, foi muito importante para mim a capacidade e a simplicidade que as crianças demonstram em resolver as questões que íamos colocando. Durante estas duas fases iniciais de definição e planeamento do projeto, foi possível observar que quando as crianças estão motivadas e interessadas têm a capacidade e a simplicidade de ouvir o outro e juntos resolverem os seus dilemas, quando são confrontadas com diferentes questões (Katz & Chard, 2009).

Nesta fase, os adultos tiveram um papel de mediadores da discussão, tentando organizar e registar as ideias que iam emergindo do grupo e desafiando as crianças a colocar novas questões que as ajudassem refletir, para que pudessem organizar a procura de informação que necessitavam em conjunto.

Após a conversa em grande grupo sobre os nove animais que escolheram saber mais, era necessário perceber o que gostavam de pesquisar em concreto e as questões que emergiram foram “Como é que se andam?”, “O que comem?”, “Onde é que vivem?”, “Como é a pele deles?”, entre outras questões e, “como iriam apresentar ao público?”.

Contudo a educadora questionou o grupo “Será que não são muitos animais para pesquisar?”, ao qual uma criança respondeu, “Podemos votar os favoritos!”, um colega acrescentou “Podemos separar trabalho e dá para saber de todos!”, “Sim, ganha os com



Figura 9 - Painel de divulgação das pesquisas sobre os animais selecionados

O painel de divulgação tinha como objetivo a partilha de conhecimentos com o grande grupo, uma vez que, como existiam seis grupos distintos, era necessário a partilha do pequeno grupo para os restantes colegas. Como tal, ficou estabelecido que durante a fase de pesquisa, o grupo que esteve com as educadoras iria apresentar aos restantes colegas as descobertas que realizaram, que estavam registadas através das ilustrações que realizaram, antes de afixar no painel de divulgação e organização dos dados.

Em paralelo à atividade de pesquisa, cada criança realizou os seus três animais favoritos, através de materiais reciclados, que foram colocados no aquário coletivo, que teve a ajuda de todos na sua construção. Importa referir que foi através deste trabalho que pudemos integrar o projeto “O MAR”, dentro do projeto curricular de grupo “Reciclar com Arte”, de forma a articular as intencionalidades presentes na OCEP os diferentes saberes e a importância duma ecologia ambiental sustentada.

De um modo geral as propostas realizadas tentaram ir ao encontro de aprendizagens interdisciplinares e integradoras de novos saberes. Procurámos que todas as áreas de conteúdo fossem desenvolvidas ao longo do projeto, havendo mais foco para área de Conhecimento do Mundo, onde houve muitas aprendizagens, no que diz respeito às características físicas dos animais, ao seu habitat, à sua locomoção, reprodução, alimentação e algumas curiosidades específicas, tal como ficou registado no painel de divulgação.

Durante as três fases do projeto destaco a capacidade que as crianças demonstraram em relação às diferentes formas de comunicação, visto que, no global procuram sempre

registar todas as informações recolhidas através de diferentes linguagens gráficas, como forma de evidenciarem as suas aprendizagens. Note-se que as suas conquistas foram registadas através de diferentes elementos da linguagem plástica, como o objetivo de darem a saber o que pesquisaram e aprenderam; recolheram, organizaram.

Decorrente do projeto, também houve um processo de grande evolução do léxico, pois, a comunicação oral é a forma de expressão mais natural para as crianças possuem para evidenciarem os seus saberes, curiosidades, interesses e necessidades. Sendo que nós educadoras tivemos sempre a preocupação em incentivar e diversificar o vocabulário, de forma a promover um léxico mais rico e diversificado, traduzindo-o num discurso mais claro, objetivo e coeso.

Para a última fase do projeto – “Fase IV” - Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação (Vasconcelos, et al., 2012, p. 17), o grupo, como forma de divulgação teve a possibilidade de convidar uma turma do 2.º ano do 1.º CEB do agrupamento, para visitar o Jardim de Infância e a Sala do lado, para ficarem a conhecer as aprendizagens que realizaram ao longo do projeto “O Mar”.

Para esta divulgação o grupo preparou o aquário coletivo (figura 10) com os animais que pesquisaram, uma canção sobre o “Fundo do mar” e um poema que uma das crianças escreveu com a mãe, para mostrar aos convidados. O projeto após ambas as apresentações ficou exposto no hall de entrada do JI, acompanhado por um diário (vd. Anexo 1) que retratou todo o processo do trabalho realizado pelas crianças, de forma a partilhar com os pais e comunidade o trabalho desenvolvido ao longo de todo o projeto.



Figura 10 - Resultado do trabalho para exposição sobre os animais

Em súmula perdendo ainda destacar a relação com o outro, a autonomia e a capacidade de fazer escolhas, visto que, as crianças aprenderam ouvir as opiniões dos colegas e respeitaram-nas, bem como a dar a sua opinião. Estes também conseguiram superar situações problemáticas entre os grupos e colaboraram no processo de ensino aprendizagem de todos, ao experienciaram valores democráticos como a cooperação, responsabilidade e participação, em prol de um projeto comum, tendo como resultado final o aquário coletivo “Os animais que se escondem no mar”, com elementos individuais que revelam um pouco de cada criança.

Importa salientar que a avaliação do projeto e de todo o trabalho foi realizado semanalmente numa perspetiva reflexiva, onde todas as crianças puderam partilhar as suas aprendizagens e o que tinham gostado mais ou menos de fazer. Algumas evidências de aprendizagens podem ser colhidas nas verbalizações das crianças: “Eu gostei de saber que os golfinhos têm um espiráculo para respirar”, “As orcas afinal são golfinhos”, “Os peixes-balão ficam grandes para defenderem-se dos peixes maus”, “O cavalo-marinho tem uma bolsa para os ovos ficarem l dentro. O pai é que tem a bolsa”, “Os golfinhos são mamíferos.”, “Existem golfinhos que vivem no rio”. Estas são algumas das descobertas que as crianças realizaram durante as pesquisas e, que foi objeto de partilha nas reunies semanais e no painel de divulgação.

Este processo de avaliação do trabalho, tal como sugere Vasconcelos et al. (2012) referem  um momento que permite refletir e retirar evidências do processo de desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelas crianças durante o projeto. Assim sendo, quando é refletido todo o processo do projeto é importante “(...) a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p. 17). S desta forma podemos inferir que o projeto proporcionou às crianças motivação e interesse durante as diferentes fases de aprendizagem.

Com a realização desta PP apercebi-me o quão devemos valorizar as abordagens de trabalho de projeto, pois estas permitem assumir as crianças como agentes da construção e processo de ensino aprendizagem e “a criança é encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos et al. 2011, p. 18).

A integração deste projeto para mim, possibilitou-me abrir os meus horizontes para a forma como devemos dar liberdade para a criança se desenvolver como um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e de se pronunciar, através dos seus conhecimentos base sobre os diferentes assuntos a tratar em contexto de aprendizagem. Inegavelmente esta metodologia de trabalho permite ainda que as crianças adquiram capacidades de trabalhar em grupo, partilhar saberes e experiências, sendo uma mais-valia para o seu desenvolvimento interpessoal.

Inclusive, cabe ao educador sensibilizar a capacidade de comunicação e escuta, valorizando o contributo de todas as crianças, dessa forma, é possível assumir “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 61-62).

Para terminar, através desta experiência na minha formação, guardo a certeza de que nós, educadores de infância, temos um papel muito importante, quando damos a oportunidade para a criança não só a prender, mas gostar de aprender. Desta forma, é necessário consciencializarmo-nos que no processo de desenvolvimento da criança existem inúmeros fatores que devem ser acompanhados e reconhecidos ao longo do processo de evolução da criança e nós educadores devemos ser os mediadores desse processo de crescimento.

Em suma, quando somos capazes de estimular a curiosidade e a vontade de descobrir o mundo, que é tão característica da faixa etária da infância, podemos ter a certeza que a criança sentir-se-á confiante e capaz para investigar e descobrir as respostas para quase todos os seus “porquês?”, formando-se como um cidadão ciente e consciencializado no mundo e na sociedade que o rodeia.

III. ENSINO PRESENCIAL VERSUS ENSINO EXCECIONAL NO 1.º CEB

Existem inúmeros momentos de mudança quando estamos integradas num Mestrado em Educação, cada semestre oferece-nos uma nova experiência e um novo propósito para seguirmos em frente, superando as nossas ansiedades, quando iniciamos num novo contexto educativo.

No segundo ano do Mestrado não foi diferente, dado que, além da mudança de contexto existe a mudança entre cada ano de escolaridade, no de 1.º CEB. Ambas as mudanças de contexto de Educação de Infância para o Primeiro Ciclo, carecem de nós alunos e futuros profissionais, um processo de transformação e integração, de forma a ficarmos capacitados sobre toda a dinâmica de gestão e intervenção com as crianças, no 1.º CEB.

Muitas foram as questões que surgiram no início de cada PP, “Será que tenho perfil de professora?”, “Tenho conhecimento teórico e didático para lecionar?”, “Que estratégias devo utilizar para acompanhar todos os alunos?”, “Como será a gestão do grupo e do tempo?” entre outras.

Todavia ao longo do processo de observação e reflexão, apercebi-me o quão é importante saber observar e ouvir a criança, pois são elas que nos mostram as suas próprias capacidades. O que nos permite criar estratégias em que estas assumam um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

A Prática Pedagógica Supervisionada III e IV decorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ambas as PP realizaram-se em escolas da rede pública do distrito de Leiria. A primeira prática pedagógica decorreu numa turma do 2.º ano e a segunda decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade.

A turma 2.º ano era constituída por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, sendo que nove eram do sexo masculino e onze do sexo feminino. No grupo existiam duas crianças com necessidades específicas globais, uma delas com Diabetes Tipo I e, uma outra com Microcefalia. A turma do 3.º ano, com a qual realizei a segunda PP, era constituída por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo que treze eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. Na turma existiam dois dos alunos estavam ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de

julho. É de salientar que em ambos os contextos, os alunos que careciam de apoios específicos eram acompanhados por docentes de Educação Especial, que os apoiavam em diversos aspetos da rotina e auxiliavam na planificação das estratégias pedagógicas, a adotar para cada um deles, de forma a acompanharem individualmente o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Na primeira prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, tive a oportunidade de realizar a minha experiência dentro dos parâmetros “normais” do ensino presencial, entre os meses de setembro de 2019 e janeiro de 2020. É de notar que a presente escola é conhecida por receber, anualmente, alunos de diferentes nacionalidades e culturas. Na turma em questão, existia uma grande heterogeneidade, tanto ao nível cultural como do nível de desenvolvimento individual, sendo que, o grupo em questão demonstrava curiosidade e necessidade de experienciar factos fora do comum, porém as suas dificuldades ao nível da comunicação escrita e oral e, do cumprimento de regras prejudicava o desempenho geral da turma.

No segundo semestre, em contexto de 1.º CEB, a nossa PP sofreu uma grande transformação, dado que, esta teve início em fevereiro de 2020, onde as três primeiras semanas de observação e atuação decorreram em contexto presencial, tal como estava estipulado no nosso programa. Contudo, devido à situação pandémica que o nosso país entrou, foi necessário adaptarmo-nos ao novo contexto de Ensino Excecional e às novas estratégias de comunicação com a turma, bem como às novas dinâmicas dos momentos assíncronos e síncronos, que realizávamos duas vezes por semana, durante o restante período de PP. Torna-se relevante mencionar que turma em questão, apresentava uma boa capacidade de aprendizagem e na sua maioria mostravam-se muito acessíveis e responsáveis pelas suas tarefas. Sendo que, as dificuldades mais visíveis relacionavam-se com a atenção/ concentração em sala de aula, hábitos e métodos de trabalho colaborativo.

Durante o período de integração das novas modalidades de ensino online, existiu um grande processo de adaptação aos novos ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de trabalho. Onde alunos e professores passaram a estar separados física e temporalmente, mas através de sessões síncronas foi possível interagirem, de uma maneira mais inovadora e dinâmica, de forma a colmatar a distância social.

Para que estes momentos acontecessem, foi muito importante todos os intervenientes terem acesso à internet e possuírem computadores/ tablets e impressora, o que facilitou a interação entre os docentes, alunos e encarregados de educação. Esta forma de atuação decorreu entre os meses de abril a junho de 2020.

No que concerne ao meu percurso de PP, ao longo do 1.º CEB, posso destacar diferentes aspetos que foram fundamentais para a minha formação enquanto professora do 1.º CEB, nomeadamente sobre o processo de planificação e intervenção, sobre a gestão de comportamentos e as dinâmicas de trabalho utilizadas nos diferentes contextos.

É inegável que o processo de planificação tem um grande peso no nosso plano de estudos ao longo da nossa formação, uma vez que, nós futuros docentes devemos encarar a planificação como uma das tarefas mais importantes da nossa vida profissional, tal como refere Santos, Cardoso & Lacerda (2016). Além do exposto, as autoras salientam que, durante o estudo que realizaram, sobre as perceções dos professores do 1.º CEB, sobre o processo de planificação foi notório que no geral, os profissionais revelam que,

(...) a planificação é encarada como uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor do 1.º CEB, devendo ser realizada ao longo de toda a prática profissional e em colaboração com outros professores. Todas as componentes curriculares da planificação são consideradas importantes para o trabalho docente, tendo em vista o sucesso da ação pedagógica. (Santos, Cardoso, & Lacerda, 2016)

Em consequência, torna-se visível que ao longo do nosso programa de estudos existem inúmeros momentos de reflexão que nos levam a desenvolver diferentes estratégias para conceber uma planificação, que promova o sucesso educativo dos alunos. Segundo Zabalza (2003, pp. 47- 48) é essencial um professor refletir antes de planificar e as seguintes questões, como “*o que se pretende planificar?*”, “*o que se deve ter em conta quando se planifica?*”, “*o que se faz quando se planifica?*”, ou “*o que pode influenciar a planificação?*”, foram fulcrais ao longo do nosso processo de apropriação deste instrumento para a nossa profissão, visto que definem o quê, o porquê, como e quando esta deve ocorrer.

Convém mencionar que a transição entre o processo de planificação em Educação de Infância para o 1.º CEB foi muito complexa, uma vez que, nas planificações que

concebemos para a Creche e JI, toda a estrutura organizacional estava sustentada nas fases da rotina, nas intencionalidades educativas e aprendizagens a promover, para cada momento do dia, bem como para os momentos de atividade orientada. Sendo estas planificações muito descritivas, devido à pormenorização de cada fase do dia, tornou-se complexo passarmos a planificar para o 1.º CEB. Talvez seja difícil dizer o motivo pelo qual foi tão difícil esta transição, mas posso afirmar que foi necessário criarmos inúmeras planificações, por semana, até atingirmos a mais próxima do objetivo esperado pelas docentes cooperantes e supervisoras. Que confiavam em nós e sabiam que seríamos capazes de criar planificações mais dinâmicas e flexíveis mas, que continuasse a cumprir o objetivo primordial deste instrumento, que é orientar o professor de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem (Proença, 1989).

Outra preocupação constante foi conseguir articular o programa, metas curriculares e aprendizagens essenciais para cada área curricular, de forma que, fosse possível existir uma transdisciplinaridade ao longo das planificações, uma vez que, em ambas as PP, senti que ainda existe uma grande preocupação no cumprimento do programa e dos tempos destinados a cada área do currículo. O que nos limitou um pouco, na forma como planificávamos pois, diariamente, tinha de existir um tempo específico para cada área curricular. Porém, com o tempo de integração com as professoras cooperantes e, com o auxílio da professora supervisora foi possível adotarmos, planificações diárias mais transdisciplinares, com objetivo de não existir uma dominação para cada disciplina, mas sim, uma articulação de conhecimentos que atravessasse as diferentes áreas curriculares, tendo sido essencial ouvir e observar os comportamentos dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem, proporcionando diferentes metodologias e estratégias específicas para a turma em questão.

Este processo de construção de uma planificação mais construtivista, foi árduo, visto que, nós alunas ainda tínhamos alguma dificuldade em apresentar sucintamente o que pretendíamos propor à turma e pecávamos com o excesso de informação das propostas pedagógicas. O que dificultou a interpretação e implementação das tarefas e também a forma como atuávamos. Sendo que as nossas propostas iniciais não atingiram, os objetivos esperados, devido à nossa insegurança da planificação e má gestão do tempo, que eram reflexo dos erros presentes na planificação. Tendo em conspeção o que foi mencionado, torna-se importante mencionar que, para este processo de reconstrução das planificações e forma de atuação acontecer, foi necessário muitas horas de reflexão

individual e com a professora supervisora, que nos levou a perceber o verdadeiro papel da fundamentação e, o quão esta nos auxilia no processo de planificação dos conteúdos a desenvolver, de forma mais didática, mas com um grande valor científico. Sem dúvida que depois desta nova construção foi possível atuarmos de forma mais segura e com capacidade de antecipar possíveis dificuldades dos alunos nas diferentes atividades.

Por todos estes aspetos, o principal objetivo ao longo da PP em contexto de 1.º CEB, foi ajustar a minha ação educativa conforme as necessidades e interesses dos alunos, de forma a promover aprendizagens significativas com valor científico e didático para a turma. Recorrendo às ideias e conhecimentos de todos, em prol de um ambiente educativo promotor da descoberta individual e coletiva dos alunos como agentes de saber. Esta necessidade de ouvir a criança é algo que está tão fomentado na nossa formação, que nos leva a criar um método de observação e reflexão, quando estamos a conhecer um novo grupo de crianças. Que inconscientemente procura observar e ouvir a criança, pois são elas que nos mostram as suas próprias capacidades. O que nos permite criar estratégias pedagógicas, em que estas assumam um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). Em consequência do exposto torna-se fundamental ter em consideração o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, como “saberes-fazer, saberes-estar, saberes-tornar-se, com vista à resolução de um problema em contexto” (Barreira & Moreira, 2004). Como tal é necessário selecionar, organizar e apresentar os conteúdos aos alunos, de modo criativo, a fim de garantir o interesse de todos e ir ao encontro das suas necessidades, pois cabe-nos a nós, professores, adequar as intencionalidades educativas, segundo uma visão tridimensional do ensino que contemple o “esquema conceptual; capacidades a desenvolver; os grandes problemas sociais em torno dos quais se irá desenvolver a aprendizagem” (Proença, 1989, p. 174).

Quero ainda salvaguardar que toda esta autoaprendizagem sobre o papel do professor e a importância da planificação, como um instrumento de grande valor para o docente, teve maior incidência na PP III, com a turma do 2.º ano. Visto que, além de ter sido o nosso primeiro semestre em contexto de 1.º CEB, foi sem dúvida uma experiência pedagógica muito desafiante. Pois, a turma em questão tinha muitas dificuldades de aprendizagem e, mesmo com o esforço da professora cooperante, os alunos demonstravam uma constante indiferença em relação à figura do professor. Além de que, o seu esforço em proporcionar tarefas dinâmicas e motivadoras, muitas vezes, não era visível devido ao desgaste

psicológico que a turma implicava na docente. Sendo, necessário existir uma constantemente negociação entre aluno e professor, para que estes realizassem as propostas de atividade. Com a nossa integração na turma, não foi diferente, existiram momentos de grande pressão psicológica para conosco, pois era difícil para os alunos assumirem que, nós estagiárias, também estávamos lá para os ajudar e, faziam questão de não colaborar. Nem mesmo como os jogos que planeámos para a primeira semana de apresentação à turma, que tinham como objetivo os alunos se apresentarem e falarem um pouco dos seus gostos e interesses, não foi possível existir uma atividade onde demonstrassem algum interesse.

Posso dizer que pensei muitas vezes em desistir, pois foi nesta constante “bola de neve” de provocações, que iniciámos a nossa PP. Face a esta realidade, tivemos de criar um mecanismo de proteção e, com a ajuda da professora supervisora optámos por iniciar um processo de intervenção com pedagogias diferenciadas, que fossem ao encontro da turma e que potenciasses uma modificação dos comportamentos dos alunos e, nos ajudasse a gerir a turma e a criar dinâmicas de trabalho individual e coletivo.

O parecer da utilização de uma pedagogia diferenciada surgiu quando a professora supervisora nos alertou sobre as dificuldade de comunicação que os alunos demonstravam. Como tal, estes não conseguiam acompanhar o currículo proposto pois, não percebiam o que estavam a aprender e realizavam as tarefas de forma mecânica e não as compreendiam na totalidade. Para implementar uma estratégia de ensino diferenciado, baseámo-nos nas cinco etapas propostas por Guay, Germain & Legault (2006):

- Definição da situação atual ou do problema: consiste no processo de avaliação do grupo de alunos, dos métodos e estratégias utilizadas e do ambiente educativo.
- Definição da situação desejada: uma vez que a situação foi definida, é importante delimitar a situação desejada – o que o aluno ou os alunos devem aprender e o que deve ser modificado ou adaptado.
- Planificação da ação: momento em que o professor concebe as modificações e/ou adaptações a serem efetuadas.
- Ação: aplicação das ações planificadas.

– Avaliação da ação: avaliar o impacto da ação implementada. Se a avaliação mostra que as ações implementadas surtiram ou não surtiram os efeitos desejados.

Desta forma, optámos por introduzir no início das aulas, um momento de relaxamento, com exercícios de respiração. Esta decisão surgiu pela necessidade de fazer os alunos diminuírem a excentricidade que trazem do recreio, onde existe muitos estímulos que fazem acelerar a respiração e o nível de energia que o nosso corpo necessita libertar. Estes momentos de respiração, começaram a fazer parte da rotina e trouxe muitos reflexos a longo prazo, já que, os alunos, no geral, ao experienciarem estas técnicas de respiração começaram a utilizá-las para se sentirem mais calmos e aprenderam a olhar para si mesmos, a refletir e a perceber a importância do silêncio, para existir uma partilha entre todos, com respeito por si e, pelo outro, tal como salienta Inês Castel-Branco (2015).

Como metodologia de trabalho optámos por aplicar, a Metodologia de Ensino Exploratório, uma vez que, o aluno é o sujeito da sua aprendizagem, sendo ativo e não mero recetivo da informação, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento. Tal como refere Boavida et al. (2008) e Canavarro (2011), no ensino exploratório o aluno deve participar e construir o seu conhecimento, sendo desafiado com tarefas que o levem a valorizar a necessidade de pensar, num contexto de ensino autónomo. A implementação desta metodologia, possibilitou a integração da estratégia de resolução de problemas, uma vez que, a área da matemática era um dos pontos fortes da turma e, sendo a resolução de problemas um potenciador de desenvolvimento do raciocínio e comunicação, que são as dificuldades dos alunos, tornou-se fundamental fortalecer as tarefas em torno da resolução de problemas, visto que esta é transversal a todo o currículo.

Este processo de integração, de todo um novo método de prática, entre escolha de metodologia e estratégia de trabalho, foi muito complexo, pois estávamos a implementar algo que também era novo para nós e, tínhamos poucas bases científicas. Posso afirmar que, a turma em geral, ficou muito incomodada quando começámos a fazer muitas perguntas e a fazê-los pensar noutros pontos de vista, a apoiar constantemente nas diferentes tarefas, para não falar que estavam quase sempre a trabalhar em grupo, o que não era nada comum. A forma como a sala estava disposta possibilitou-nos criar grupos de trabalho que, no dia a dia, se entreadjudavam sem ser necessário que estivéssemos

constantemente com alunos com maior dificuldade, pois sabíamos que os colegas o iriam apoiar enquanto nós circulávamos pelos grupos de trabalho (figura 11).



Figura 11 - Disposição das mesas e grupos de trabalho

Esta transformação foi complexa para os alunos, dado que, estes estavam habituadas apenas a trabalhar individualmente e a dar respostas esperando pela sua verificação positiva ou negativa. Com a implementação da metodologia de ensino exploratório, conseguimos promover na turma o trabalho colaborativo e, as crianças começaram a discutir, de forma saudável, estratégias e raciocínios, comparando e corroborando alguns deles, mediante os enunciados e desafios apresentados, sabendo direcionar e mobilizar conhecimentos previamente adquiridos (figura 12).

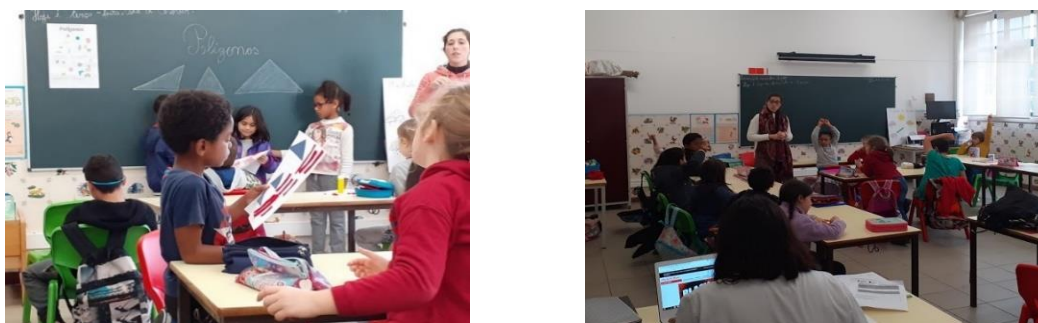


Figura 12 - Momentos de partilha e reflexão em grande grupo

Com esta experiência pedagógica, acredito que passei a ver e a valorizar a capacidade que um professor, têm de desenvolver para ser capaz de interpretar o pensamento das crianças, de forma a ir ao encontro do seu raciocínio e desenvolvimento do pensamento. Em virtude do que foi mencionado, considero que um docente deve ter uma mente aberta e disponível para compreender a trajetória do pensamento real do que foi aprendido pelo seu aluno. Pela observação-ação do meu caso específico de PP e, como futura professora, ao propor uma tarefa vou ter sempre em consideração os níveis de pensamento das crianças e/ ou do grupo, uma vez que, as trajetórias de aprendizagem são a descrição do pensamento dos

alunos, onde estes aprendem para atingir um objetivo, tendo em conta um conjunto de tarefas organizadas, com um nível de progressão que acompanha o seu desenvolvimento cognitivo. Como tal, torna-se essencial respeitar sempre as descrições dos pensamentos das crianças pois, só assim poderemos perceber quais os diferentes níveis de perceção existentes no grupo, de forma a pudermos aplicar sequências e níveis de compreensão adequados ao desenvolvimento conceptual da turma.

Torna-se imprescindível dizer que, tanto eu como a minha colega de PP, trouxemos uma boa bagagem sobre o ensino exploratório e a resolução de problemas na nossa primeira PP em contexto de 1.º CEB. Em virtude dos factos mencionados tínhamos como objetivo na PP IV, com a turma do 3.º ano voltar a implementar a metodologia de ensino exploratório e a estratégia de resolução de problemas, visto que, após a nossa primeira semana de observação verificámos que a turma era muito dependente das ordens da docente e tinha pouca autonomia de trabalho. E em consonância com a professora responsável, concluiu-se que seria muito pertinente para o grupo desenvolver novos métodos de trabalho principalmente, no que concerne ao trabalho coletivo, de forma a fomentar a cooperação entre as crianças, já que, estas eram muito individualistas.

Contudo, apesar de estar tudo alinhado para iniciarmos uma nova PP, mais confiantes com o trabalho que iríamos desenvolver com o grupo, surgiu o vírus SARS-CoV-2, em fevereiro/ março de 2020, que levou a que o nosso país entrasse em estado de emergência. Num ápice, todos deixámos de saber ao certo o que iria acontecer nas nossas vidas, se voltaríamos, ou não, à nossa vida “normal” depois da quarentena institucionalizada pelo Governo. Contudo, a normalidade não foi possível de acontecer e em abril de 2020, após duas semanas de quarentena e as duas semanas destinadas às férias da Páscoa, deu-se início ao novo modelo de ensino remoto, conhecido por Educação/Ensino a Distância (EaD).

Tal como já referi anteriormente, consegui tirar mais proveito da minha formação sobre o papel do professor e a importância da planificação, como um instrumento de grande valor para o docente, na PP III. Não estou a desvalorizar a PP IV de forma alguma, contudo, como esta sofreu muitas alterações metodológicas devido à pandemia, cada professor cooperante, teve de se adaptar muito rapidamente ao novo modelo de ensino a distância e, em consonância continuar a apoiar as nossas PP's. Por esse motivo existiu uma maior flexibilização do que era esperado suceder em cada PP, pois tudo dependeria

das orientações das instituições e do professor cooperante. No nosso caso, a docente cooperante achou por bem, que não teríamos de entregar qualquer tipo de planificação, visto que, esta já tinha todas as semanas planeadas até ao final do ano letivo e, durante as semanas de quarentena já as tinha reajustado com o plano de ensino a distância. E não pretendia modificá-las pois, considerava que eram de melhor leitura para os pais. Esta decisão foi-nos justificada ainda, com o propósito que talvez não estivéssemos muito familiarizadas com a turma e com os objetivos a atingir. Percebe-se assim, que durante a nossa restante PP, não voltámos a planificar, como fazíamos anteriormente. Passámos então, a ter a obrigação de preparar as correções de todos os materiais, que a docente cooperante planeava, para cada semana, e ainda os materiais do programa “EstudoEmCasa”, todos eles acompanhados de várias matrizes, sugestões de leitura e vídeos de apoio ao estudo, referentes aos conteúdos que estavam a ser lecionados. Existiam semanas que entregávamos cerca de 20 a 25 correções de fichas da docente, mais as correções dos manuais e as fichas do programa “EstudoEmCasa”, para que os pais pudessem ter uma referência, para apoiar os seus filhos nos momentos assíncronos.

Ao contrário do que muitos possam acreditar, eu e a minha colega sentíamo-nos um pouco desvalorizadas, pois não estávamos a fazer o mesmo que as nossas colegas, que continuaram a planificar e a atuar, dentro dos parâmetros possíveis, tendo em conta cada contexto. Outro fator condicionante da nossa atuação, foram as sessões síncronas, pois, durante as primeiras semanas de ensino online, apenas assistíamos às sessões síncronas, sem realizar qualquer tipo de intervenção. Mas, com a ajuda da professora supervisora conversámos com a docente cooperante e, ficou estabelecido que também teríamos de começar a entrevir, pois era necessário avaliar o nosso progresso e, a docente supervisora não podia apenas basear-se nas nossas correções e matrizes. Dessa forma, daí em diante, quem guiou as sessões síncronas fomos nós, estagiárias, sendo que cada uma atuava uma vez por semana, uma à segunda-feira e outra à sexta-feira, intervaladamente.

Quando começámos a planear as a nossas sessões síncronas, continuámos a preservar a importância que o aluno tem no seu processo de ensino-aprendizagem, sendo que quando delineávamos as sessões, construimos diferentes PowerPoint's, com muitas animações e transições, com o objetivo de proporcionar ao grupo um momento de aprendizagem mais motivadora e apelativa, tendo em conta a nossa situação atual de ensino e as ferramentas que disponíveis. Em consonância, procurámos que em cada sessão existisse um momento para cada criança responder a uma questão, explicar algo ou partilhar alguma

aprendizagem que tivesse realizado ou colocado em prática. Inicialmente foi complicado gerir o tempo (40-60 minutos) pois, existiam muitas situações que não eram possíveis de prever, como a rede de internet, as falhas de comunicação e exibição do PowerPoint e ainda, algumas situações de comportamento da turma. Estes fatores muitas vezes influenciaram a nossa atuação, pois além de não estarmos muito à vontade com o ensino remoto, tínhamos a preocupação e pressão constante do olhar dos pais. Evidentemente, estes não nos conheciam e, nós não sabíamos de que forma poderiam reagir se corrigíssemos um comportamento, do seu educando ou outrem. Este receio evidenciou-se bastante, pois os pais faziam questão, inicialmente, de assistir às sessões síncronas e ajudar nas respostas das questões que lançávamos para a turma. Porém, as crianças ao sentirem “seguras” e acompanhadas pelos encarregados de educação, acabavam por adotar uma postura pouco correta para uma aula, pois mesmo à distância era uma aula e, sentiam-se confiantes e muito à vontade pois, tinham sempre alguém para os ajudar.

Como tal, a professora cooperante ao assistir a esta situação, também sentindo que os alunos estavam muito dependentes dos seus responsáveis, pediu aos pais que durante as sessões síncronas, pudessem deixar os seus filhos sozinhos, para ser possível criarmos um ambiente próximo ao de sala de aula. Esta mudança possibilitou uma maior segurança, para nós docentes, e trouxe resultados para as crianças, posso mesmo afirmar que apesar da distância, existia uma maior fluidez durante as sessões síncronas e os alunos no geral, ficaram muito mais comunicativos e demonstravam mais atenção sobre o que estava a ser apresentado. Já que, estes sabiam que era pedido a sua intervenção pelo menos uma a duas vezes por sessão e precisavam de estar a acompanhar o que estava a ser desenvolvido, para conseguirem participar positivamente, que era o objetivo de todos (figura 13).

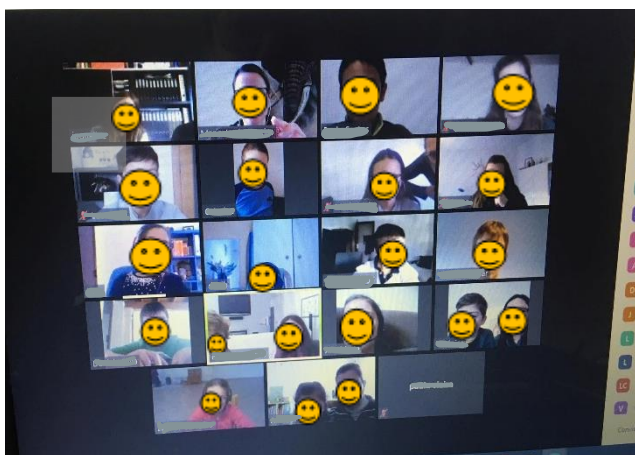


Figura 13 - Sessão síncrona com a turma do 3.º ano

Decerto, que esta foi uma experiência de ensino ao qual ninguém estava preparado e nem existia ao certo um plano de apoio aos doentes e encarregados de educação. Por esse motivo, cada qual criou a sua melhor metodologia e dinâmica de trabalho a desenvolver com a turma, em consonância com as diretrizes do ME em relação ao programa

“EstudoEmCasa”. Dentre os inúmeros motivos que possibilitaram o sucesso do período do ensino online é incontestável dizer que, as crianças mostraram ser muito flexíveis, autônomas e eficientes durante todo o acompanhamento das aulas do programa “EstudoEmCasa”, nos momentos de trabalho assíncrono e nas sessões síncronas. Ressalvo a perseverança dos alunos pois, como educadores e professores nunca nos podemos esquecer que estamos a trabalhar com crianças que necessitam muito de brincar e colocar a sua imaginação em ação e, estando em casa existe todo um ambiente propício a distrações. Porém, ainda assim, estes foram capazes de corresponder a todos os objetivos propostos, gerindo as suas brincadeiras com as tarefas que tinham de realizar diariamente.

Concluo esta reflexão com a certeza de que esta passagem no 1.º CEB, cheia de controvérsias, superações e conquistas contribuiu para o meu crescimento tanto a nível profissional como pessoal. Com o decorrer do tempo, os receios iniciais foram ultrapassados e deram origem a um crescimento significativo assente essencialmente na aprendizagem sobre a importância de sabermos olhar em nosso redor e sabermos ouvir o outro. Aprendi ainda, o quão importante é ter a capacidade e flexibilidade de relacionar os conteúdos com o concreto tornando a aprendizagem dos alunos mais significativa, pois o programa é algo generalizado e devemos ter sempre a noção de que cada grupo e cada criança são particulares e, devemos sempre que possível realizar um ensino individualizado de forma a dar respostas às dúvidas e curiosidades de cada aluno. Em ambos os contextos, tive diferentes momentos que me mostraram o potencial que existe, hoje em dia, no ensino do 1.º CEB e potenciaram a mudança que tinha em relação às concepções sobre ensino básico. Foi sem dúvida um crescimento diário que me fez ganhar um novo olhar perante o mesmo, pois tinha a percepção que ainda estava muito presente o ensino transmissivo e não queria passar por essa situação, mas foi possível aplicarmos novas metodologias, mais focadas no ensino construtivista, onde os alunos são valorizados, bem como as suas ideias e concepções. Termino esta experiência, sentindo-me muito grata pela oportunidade de ter aprendido com todos os que se cruzaram comigo, e com a certeza que cresci e evoluí, apesar de ter a consciência que esse crescimento e evolução será sempre contínuo, pois na nossa profissão estamos em contante formação e crescimento profissional.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

I. INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, entre os meses de fevereiro e junho de 2020, onde tive oportunidade de realizar a PP IV, com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB.

Decerto que todos nos recordamos do ano 2020, ano esse, que num ápice coagiu a nossa sociedade e o mundo a uma grande transmutação a nível social, político, cultural e económico, devido à pandemia Covid-19. Desde então, todos tivemos de reaprender e repensar sobre novas formas de socialização, métodos de trabalho, práticas de ensino e modelos de aprendizagem.

Por conseguinte, irei relatar na primeira pessoa, a minha experiência enquanto aluna e futura professora que esteve integrada num contexto de ensino pouco comum, onde experienciámos uma grande transição entre o ensino presencial e o ensino remoto de emergência durante a pandemia. Esta experiência desencadeou muitas alterações na sociedade, sem que ninguém estivesse preparado para tal acontecimento. O reflexo disso mesmo, esteve retratado na educação, onde foi notória uma carência prática, pedagógica e formativa ao nível de recursos organizacionais e metodológicos que correspondessem às necessidades da nova realidade da educação, durante o período de calamidade vivido em todo mundo. Por consequência, foi notório uma lacuna teórica no que concerne a autores de referência sobre o “Ensino a Distância”, na educação infantil e no ensino básico, visto que, não está previsto esta modalidade de ensino durante o ano letivo, salvo certas exceções, que impedem um aluno de frequentar a escola (espaço físico) durante um determinado período. Da mesma forma, na nossa formação contínua de professores, não está conjeturado tal acontecimento, o que nos complexificou no processo de adaptação e procura de informação sobre estratégias de EaD.

Com o propósito de partilhar a minha experiência, com a restante comunidade, irei refletir sobre as peculiaridades que nós, futuras professoras e docentes cooperantes, enfrentámos numa fase de transição de práticas e metodologias de ensino presencial para o ensino dito “à distância”. Estas alterações foram cuidadosamente pensadas para nunca prejudicar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tornando-se assim pertinente partilhar a nossa experiência com a restante comunidade académica.

Na sequência do objetivo primordial, foram delineadas diferentes questões de estudo, que serão descritas e refletidas, tendo como referência a identificação das potencialidades e limitações vivenciadas, durante a prática pedagógica em tempo de pandemia. Sendo estas:

- i. Identificar e caracterizar a Educação a Distância;
 - a. Descrever o Ensino Remoto de Emergência;
- ii. Analisar de que forma as Tecnologias da Informação e Comunicação estão presentes no Ensino;
- iii. Descrever a importância das relações interpessoais no ensino e aprendizagem;

No seguimento do que foi explicitado através da apresentação das questões, foi necessário identificar uma temática que sustentasse e englobasse todas as informações que pretendia partilhar na minha investigação, surgindo a seguinte problemática: “Desafios de uma futura professora: num estágio excepcional, em tempo de pandemia Covid-19.”.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo pretende apresentar dados de autores de referência da investigação, sobre as Concepções de Educação a Distância e o Ensino Remoto de Emergência; As Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino; e A Importância das relações interpessoais no ensino e aprendizagem.

2.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância é um sistema de ensino estruturado e planeado, tendo como referência as suas componentes pedagógicas, organizacionais e tecnológicas que proporcionam um “diálogo didático mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal.” (Aretio, 2020, p. 1).

Como refere Jorge Valadares (2011) é notório que não existe uma definição concreta de educação a distância, dado que, existe um grande conjunto de investigadores e instituições que se dedicam ao estudo da mesma. Estes centram-se na explicação de diferentes realidades onde está presente o sistema de ensino a distância e como este é colocado em prática, o que resulta em diferentes interpretações. Contudo, todas elas têm em comum a plasticidade deste sistema educativo onde, alunos e professores estão afastados física e temporalmente, mas o processo didático de aprendizagem ocorre com sucesso, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem do aluno, sem existir um contacto tão direcionado como no ensino presencial. Tal como reforça Lorenzo Aretio (2020, pp. 4-8) esta dificuldade de encontrar um significado concreto ocorre devido a existirem muitas definições de variáveis de educação a distância, como a educação por correspondência, a telescola, o e-learning, os ambientes virtuais de aprendizagem entre outros.

Estando a aprofundar o nosso conhecimento sobre o EaD, é relevante destacar os elementos fundamentais que estruturam o mesmo, visto que, são eles que sustentam e estabelecem a organização estrutural para um desenvolvimento e aprendizagem independentes e flexíveis dos utilizadores, tal como refere Rurato et. al (2004) e Valadares (2011, pp. 21-22). Tendo como referência os autores acima mencionámos, passo a denotar os fundamentos que sustentam o EaD, sendo eles a Abertura, dado à diversidade e oferta de diferentes cursos, para uma população que procura ampliar os seus conhecimentos científicos e didáticos, através de formações a distância; Flexibilidade, visto que, ao não

existir uma obrigatoriedade de tempo e espaço físico, proporciona ao aluno ajustar a sua rotina pessoal e profissional à carga horária que uma disciplina ou curso o exigem; Eficácia, na medida em que o aluno é o seu próprio agente organizacional e deve tirar partido dos materiais e recursos disponibilizados para a sua auto aprendizagem e motivação para alcançar os objetivos pedagógicos esperados; Formação Permanente, visto que, atualmente os profissionais procuram uma formação continua que possibilite ampliar os seus conhecimentos, para melhorarem os seus conhecimentos e valores nas diferentes áreas profissionais; Economia, pois o EaD, não exige que o aluno se desloque e tem um menor valor em relação às propinas mensais, semestrais ou anuais; Padronização, visto que, o conhecimento é transmitido através de uma forma padronizada, contudo, dependendo do seu aprendiz, cada um irá tirar proveito de diferentes formas, devido às suas capacidades pessoais de aprendizagem.

Dado o exposto, é essencial as instituições de ensino, refletirem sobre a realidade da sua sociedade e oferta de ensino que pretendem estabelecer. Por conseguinte, estas devem investir na reestruturação do sistema de ensino a distância e na formação dos seus docentes, no que diz respeito a modelos pedagógicos, a métodos de organização, ação e avaliação, bem como, a estratégias de ensino e aprendizagem a adotar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou Learning Management Systems (LMS'S). Visto que, estes ambientes educativos ou plataformas digitais, como o Moodle e Blackbord, possibilitam a partilha e comunicação de base textual e oral, sobre os conteúdos a serem estudados e, que os alunos podem recorrer em qualquer lugar. Como refere Michael G. Moore e Greg Kearsley (2012, p. 1), para que o processo de EaD se desenvolva, é essencial criar uma estrutura organizacional que deve ser disposta e delineada pelos docentes (tutores de ensino) e devidas instituições educacionais. Sendo que, a formação dos docentes é imprescindível, para que este desenvolva as devidas capacidades e competências ao nível da literacia computacional e da gestão/comunicação interpessoal, de modo a proporcionar aprendizagens significativas, num contexto a distância, onde as tecnologias de informação e comunicação, são o elemento de ligação entre o professor e os seus alunos.

Tendo como referência a multiplicidade de realidades sociais e económicas no mundo, torna-se relevante salvaguardar que a Educação a distância não possui um modelo único e padronizado, a ser adotado por uma instituição, nem tem de ser centrado na internet e comunicação digital. Logo, cada realidade social e educacional, nos diferentes países do

mundo, têm visões específicas sobre o EaD e a forma como podem colocar em prática os métodos e recursos disponíveis, para seus docentes e alunos, como defende Michael Moor e Greg Kearsley (2012, pp. 4-8).

A Educação a Distância, por exemplo, na Europa procura que um docente que leciona na modalidade de ensino a distância, deva possuir competências específicas, ao nível do conteúdo a ensinar, dado que, é necessário expor os conteúdos disciplinares rigorosamente e com legitimidade ao nível das informações disponibilizadas, tal como corrobora Carlos García (2006) citado por Valadares (2011, pp. 141–142). Os autores anteriormente citados enaltecem ainda, a importância do docente dominar diferentes competências metodológicas e tecnológicas, visto que, este irá organizar o seu AVA através de diferentes recursos computacionais, de forma metodologicamente correta, com a partilha de diferentes ferramentas digitais e de multimédia, acessíveis e gratuitas para alunos e professores. Na visão de Michael Moor e Greg Kearsley (2012, p. 15), quando se trata de tratamento de informação e partilha da mesma, é expectável que o docente tenha a destreza na competência de conceção e design para construir uma base sólida para a unidade disciplinar que leciona. O que pressupõem que este apresente uma boa capacidade de tutoria, para acompanhar os seus alunos, desafiando-os e orientando-os ao longo do ano letivo, bem como, consiga resolver as dúvidas dos mesmos. Por fim, é expectável que este tenha uma boa capacidade de coordenação e gestão, uma vez que, no EaD é fundamental ter uma aptidão para a gestão das plataformas e ferramentas de aprendizagem a distância.

Ao planificar os AVA, é pressuposto que o professor planeie todos os recursos de apoio à disciplina a lecionar. De modo a potenciar uma aprendizagem autónoma e ativa por parte dos estudantes, com o propósito de os preparar para conseguirem gerir e procurar motivação através de diferentes ferramentas e instrumentos didáticos, que o docente previamente deve disponibilizar nestas plataformas de convergência de conhecimentos, de forma flexível, cómoda e inovadora. Visto que, são estes quem gerem o seu horário, o local e as estratégias de estudo, adaptando ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, como descrito por Michael Moor e Greg Kearsley (2012, pp. 14-16). Destacamos assim, que as novas tecnologias são uma das bases que possibilitaram inovar e investir num ensino a distância, com métodos que ajudam diferentes cidadãos a investirem na sua educação, ajustando as suas atividades profissionais ou pessoais,

garantindo um percurso educativo e formativo compatível com as suas capacidades intrínsecas, tal como refere Valadares (2011, pp. 15-23).

No que diz respeito às ferramentas didáticas no EaD, estas visam proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais fluída sobre os conteúdos em estudo, contudo, cada instituição deve estabelecer regras e condicionantes na partilha de ligações, que pretende que os alunos acedam durante os seus momentos de aprendizagem, como descrito pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2020). Nomeando algumas das ferramentas utilizadas no EaD, é possível verificar que apesar da distância física, um docente pode criar ambientes de comunicação virtual muito enriquecedores e benéficos para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente através da partilha de bibliotecas virtuais, que possibilitam transferir materiais didáticos, excertos de livros e artigos, acompanhados de exercícios de ampliação sobre os conteúdos a serem abordados. Também é possível aceder a e-books e apresentações de trabalhos online, entre outros. A partilha de conteúdos de multimédia nos AVA, é igualmente benéfico, dado que, através de pequenos áudios, vídeos ou vídeo aulas, permite aos alunos uma aproximação à comunicação oral e interação com o outro, em vez de o aprendizado estar constantemente a usufruir de informação textual. Outra ferramenta, que demonstra uma grande evolução no EaD, como promotora do interesse dos alunos é a gamification. Que consiste na utilização de jogos como fomentadores de uma aprendizagem mais contextualizada, que apoia os alunos no seu processo de autoavaliação durante o estudo, dado que, através desses jogos, os alunos deparam-se com diferentes desafios e problemáticas e, no final, existe uma pontuação e diferentes cenários de resposta, que ajudaram no processo de aprendizagem e apropriação dos conteúdos abordados. Outros instrumentos que são comuns no EaD são os fóruns, chats, blogs e e-mails, onde os intervenientes podem interagir, para discutir dúvidas e esclarecer determinados conceitos, sobre os conteúdos abordados, bem como, partilhar aprendizagens ou materiais que podem auxiliar outros colegas a compreender melhor as temáticas que estão a ser trabalhadas. Sendo a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2020) podemos caracterizar estas ferramentas, como instrumentos de fácil interação com o outro e, que permitem uma aproximação aos ambientes de aprendizagem presencial, dado que, alunos e professores podem estar em tempo real a comunicar-se assíncrona ou sincronamente.

Em relação ao público-alvo, este é mais direcionado para a formação e educação no ensino superior, visto que, possibilita a alunos com maior dificuldade e/ou

incompatibilidade de cumprir os horários estabelecidos no ensino presencial, ou o acesso e deslocação à instituição, de conseguirem ampliar os seus conhecimentos, ajustando a sua compatibilidade aos objetivos presentes num curso de EaD. Tendo como referência dados do Ministério da Educação, estes referem que o público-alvo que mais procura o EaD são cidadãos adultos, todavia já existem alguns modelos direcionados para o, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, visto que, já têm uma maior capacidade de autonomia, resposta e gestão de trabalho e estudo (Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro).

No que concerne à modalidade de EaD em Portugal, é necessário destacar que esta só foi considerada oferta educativa e formativa, a 15 de abril de 2014 através da criação e regulamentação pela Portaria n.º 85/2014 de 15 de abril, que visava,

Oferecer condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo a crianças e jovens que, por diferentes motivos, se encontram em situações, de carácter temporário ou permanente, que as impedem de frequentar regularmente uma escola e, por consequência, estão sujeitas a descontinuidade na sua aprendizagem. (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

Naturalmente esta norma acompanha a evolução das necessidades da sociedade e da comunidade educativa, o EaD, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, foi considerado um complemento para as ofertas educativas de alunos dos 2.º e 3.º CEB e do ensino secundário que pretendem complementar os seus conhecimentos, além das ofertas curriculares existentes para cada nível de ensino, tal como refere a Direção-Geral da Educação (DGE). Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico não existe nenhuma referência a práticas de EAD, exceto casos excepcionais que possam estar relacionados com as cláusulas de exceção prescritas na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre a regulamentação do ensino a distância.

Além disso, DGE enuncia ainda que os destinatários do ensino a distância, para usufruírem desta modalidade de ensino devem comprovar, as limitações que o impedem de frequentar o ensino presencial. Só assim, o EaD pode constituir-se como “uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação.” (Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro, pp. 2–3).

Em síntese é plausível concluir que, o EaD, é um sistema de ensino muito complexo, que necessita de uma grande disponibilidade das instituições e docentes, visto que, para que este processo de ensino e aprendizagem ocorra, é necessário toda uma estrutura organizacional, pedagógica e tecnológica específica para a modalidade em questão, bem como o investimento na formação dos docentes perante a sua realidade de EaD. Visto que, estes devem possuir determinadas capacidades e competências ao nível da literacia computacional e capacidade de gestão e comunicação interpessoal, para proporcionar aprendizagens significativas num contexto a distância, onde as TIC são uns dos elementos de ligação entre o professor e o aluno.

2.1.1. ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Quando analisamos e refletimos sobre o Ensino remoto de emergência, torna-se evidente que a presente resposta pedagógica, não poderá ser considerada uma modalidade de ensino, mas sim uma adaptação do Ensino Presencial para um contexto emergência/calamidade que é acionado durante um determinado espaço de tempo, tal como confirma Mattar et al. (2020, p. 1),

(...) o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária para um formato de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam lecionadas presencialmente e que voltarão a esse formato assim que a crise ou emergência passar.

Naturalmente quando pensamos em ensino remoto, é plausível recorrermos a bases e ideologias sustentadas em modalidades de Educação a distância. Porém, tal como descrito acima, a EaD é um sistema de ensino muito estruturado e planeado, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra respeitando as competências e objetivos da presente modalidade de ensino.

Como descrito por Hodges et al. (2020), em situações de calamidade a forma mais acessível, para ocorrer uma continuidade no ensino, é adaptá-lo à realidade, porém é

necessário ser rápido e criativo para encontrar soluções que respondam às necessidades dos alunos e professores, quando não existe um sistema de ensino planejado para casos de crise. No “Guia de Professores para ensino à distância: Durante o fechamento de escolas e afins”, publicado pela Foundation for Information Technology Education and Development (2020) existem dois princípios de ação essenciais que as instituições e docentes deve assumir, perante situações excepcionais da sua prática pedagógica, que são, “Faça o bem” e “Seja Realista”, ou seja, as instituições e docentes devem ser realistas da situação de calamidade que a sociedade atravessa e devem manter como objetivo principal, atender às necessidades dos seus alunos, mesmo estando distantes do seu quotidiano em sala de aula, adaptando as metodologias e estratégias pedagógicas à nova realidade de ensino remoto. Hodges et al. (2020), realça isso mesmo ao afirmar que, ao ser acionado o Ensino Remoto de Emergência, é expectável que os docentes sejam “capazes de pensar fora dos padrões para gerar várias soluções possíveis que ajudem a atender às novas necessidades de nossos alunos e comunidades. Em alguns casos, pode até nos ajudar a gerar algumas novas soluções [para responder às necessidades de todos os alunos] (...)”.

Tendo como foco que a presente resposta educacional, apenas é acionada em casos de calamidade, é necessário que a sociedade e o mundo procurem criar guiões institucionais de ação rápida, em tempo de crise, direcionados para a comunidade educacional que abrangem. Para que, caso seja necessário voltar a acionar meios de acção rápida, que impossibilitem o ensino presencial, os docentes e encarregados de educação se sintam devidamente seguros, de que existe um plano de implementação do ensino remoto de emergência, que atende às necessidades específicas dos seus educandos, tal como está presente no “Guia de Professores para ensino à distância: Durante o fechamento de escolas e afins” (2020). Uma vez que, o ensino remoto, é um pouco o reflexo do quotidiano de sala de aula, mas em ambientes de aprendizagem diferentes, onde é esperado que o professor responsável da turma/ disciplina, mantenha uma interação diária com os seus alunos, nos mesmos horários do ensino presencial, através de plataformas de comunicação digital, tal como refere Hodges et al. (2020)

2.2. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

É do conhecimento geral que as TIC surgiram no início dos anos 90 com o propósito de melhorar a comunicação e a partilha de informações na sociedade, potenciando a evolução e desenvolvimento nos diferentes setores sociais como a economia, a educação e a saúde.

Cingindo-nos ao setor da educação é necessário destacarmos o esforço que o Ministério da Educação (ME), realiza desde o ano de 1985, quando integraram as TIC na comunidade escolar. É inegável que existiram diferentes avanços e recuos na integração das TIC na educação, comparando com a realidade das escolas europeias, contudo foi notório o esforço e evolução do conhecimento científico e tecnológico através do “Programa Minerva”, que esteve em vigor durante os anos de 1985 a 1994 e consistia na “introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas do ensino não superior (Faustino, 2011). Este trabalho foi desenvolvido numa articulação inovadora entre instituições de ensino superior e escolas dos restantes níveis de ensino.” (Faustino & Mónico, 2014, p. 5). Sendo reconhecido pela sua inovação e pronúncia no ensino de português em diferentes níveis, tal como referem Faustino e Mónico (2014).

Com a integração de Portugal na União Europeia, também existiram grandes progressos ao nível das TIC, visto que, foram criadas diferentes estratégias para integrar Portugal no modelo europeu, mais tecnológico. Como tal, existiram diferentes projetos de desenvolvimento económico e social que intensificaram a expansão a nível da competitividade e da promoção da qualidade de vida dos portugueses, através do Tratado de Maastricht que desenvolveu “um esforço orçamental de suporte às medidas a implementar no sentido de consolidação da EU (...) Esse desenvolvimento permitiu a Portugal beneficiar de uma parcela do apoio comunitário para os países considerados menos desenvolvidos, (...)”, tal como reforça Faustino e Mónico (2014, p. 5). Desde então, foi notório a evolução do conhecimento científico e tecnológico em Portugal, todavia, apesar do esforço do ME, em implementar as TIC no currículo era necessário equipar todas as escolas de Ensino Básico, Secundário e Superior, com computadores e sistemas de acesso à internet. Porém, existia a dificuldade de aquisição de equipamentos e também “grandes barreiras [situavam-se] no apetrechamento de software mais do que no hardware, isto é, mais na parte dos conteúdos do que no equipamento” Notas do Conselho Nacional de Educação (1998), citado por Faustino e Mónico (2014, p. 7).

Dado o exposto, o ME confrontado com a dificuldade que exista na integração das TIC na comunidade escolar e na sociedade mais analfabeta, procurou integrar e promover diferentes projetos que potenciassem e colmatassem o analfabetismo em Portugal, agregando assim a sociedade na nova era da tecnologia, através de projetos europeus como “Plano de Acção e Europe” em 2000, complementado pelo “Plano de Acção e Learning”, que decorreu entre 2000–2004, destinado ao setor da Formação e Educação. O programa “Uarte - Internet na Escola” (1997–2003) tinha como objetivo a instalação de um computador nas bibliotecas de todas as escolas. O Programa “Inforjovem”, “Computadores para todos” e o “Programa Cidades Digitais”, foram direcionados para a população que desistiu dos estudos e, conseguiu atingir a formação de mais de 300 mil jovens, aumentando assim a sua literacia e possibilidades de empregabilidade e aquisição de um computador pessoal, tal como expõem Faustino e Mónico (2014, pp. 7-8).

Face a esta nova realidade das TIC nas Escolas, foi necessário colocar em prática toda a evolução tecnológica no quotidiano dos alunos, para estes pudessem desenvolverem a sua autonomia e criar estratégias individuais de procura de saber, em relação a fontes disponíveis na internet e, que não se centrassem apenas no conhecimento transmitido pelos docentes e manuais escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 21-22). Deste modo, entre o ano de 2000 e 2010, existiu um período exponencial no que diz respeito à integração das TIC na comunidade escolar. Sendo que, os docentes puderam contar com dois programas de contextualização e integração nas novas tecnologias de comunicação na sua formação, com o “Programa Prof 2000” e com o “Projecto Professores Inovadores”, que resultaram da partilha de recursos e ferramentas que auxiliassem os mesmos na sua autoformação, no âmbito das TIC, tal como refere Teodoro (2001). O ano 2005, foi um ano de grandes investimentos e expansão no ramo da educação, com o apoio do “Programa Ligar Portugal” que “foi inserido no Plano Tecnológico, e teve como objetivo ligar todas as escolas nacionais por banda-larga até ao final de 2010.” (Faustino & Mónico, 2014, p. 9). Dentro deste projeto surgiu o programa “e-iniciativas”, lançado pelo ME no ano de 2007, que consistia em prover a aquisição de equipamentos portáteis e Internet de banda larga, pelos estudantes e seus professores, com um custo mais reduzido e financiado pelo ME. Com o objetivo de chegar a toda a comunidade educativa, foi criado o “Projeto e-escolinha”, destinado aos alunos do ensino básico, ao qual foram distribuídos os famosos Portáteis Magalhães, que integravam diferentes programas educativos e tecnológicos, direcionados para a faixa etária do 1.º

CEB (Portátil Magalhães - e-escolinha, s.d.). O “Projeto e-escola” destinado a alunos do 5º ao 12º ano inclusive, a atribuição de computadores portáteis financiados pelas operadoras TMN e Optimus que colaboravam com a Fujitsu Siemens e a Toshiba (Caçador, 2007). Para fidelização e compromisso com as operadoras, todos tinham de cumprir obrigatoriamente um contrato com Internet de Banda Larga, num período de 3 anos. O “Programa e-professor” era em tudo igual ao “e-escola”, mas destinado a todos os docentes de atividade pré-escolar, ensino básico e secundário, (Ministério da Educação e da Ciência, s.d.).

Segundo Oliveira, “as TIC poderão ser instrumentos cognitivos importantes para a construção do conhecimento no ensino e da aprendizagem” Oliveira (1998), citado por Teodoro (2001, pp. 119-120). Em conformidade com dados analisados torna-se inevitável perceber todos os desafios que as TIC trouxeram para ramo da educação, dado que, as gerações mais novas, ao nascerem nesta era das novas tecnologias de comunicação e informação, desenvolvem valores e competências que lhes permitem mais facilmente compreender e acompanhar a evolução do conhecimento científico e tecnológico, comparado com a sociedade que teve de acompanhar cada passo da evolução tecnológica e a sua integração no seu quotidiano, tal como refere Costa e Peralta (2007).

Decerto que o uso das novas tecnologias não substitui as práticas pedagógicas utilizadas até ao momento, mas potenciam a transformação do ensino e da sociedade. Tal como refere Manuel Damásio “A aplicação das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, associada à utilização segura da Internet e ao desenvolvimento das tecnologias digitais, facilitam o acesso ao currículo, em contextos de aprendizagem diversos, estimulando, assim, o desenvolvimento da literacia e inclusão digitais (...)” (2008, p. 34). Sendo TIC uma área transversal no currículo, torna-se importante refletir se os professores estão preparados para acompanhar a evolução das TIC e, que tipo de formações podem ser disponibilizadas para colmatar algumas limitações que existam em relação à literacia computacional e tecnológica, por parte de uma determinada faixa etária, que tenta acompanhar e evoluir as suas competências, tendo como referência a adequação às novas estratégias tecnológicas, que o currículo escolar e a sociedade nos exigem atualmente (Costa & Peralta, 2007).

Neste sentido, devemos compreender que as TIC, só começaram a estar integradas no currículo escolar, desde o primeiro ciclo ao ensino secundário, a partir de 2007, quando

foi aprovado o Plano Tecnológico para a Educação. Até então, as TIC apenas eram lecionadas do 3.º ciclo em diante. Como tal, a Lei de Bases do Sistema Educativo têm demonstrado preocupação ao nível da formação de professores, dado que, “(...) a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, (...), tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Assumindo que as TIC, são uma área transversal de carácter prático no currículo, é importante que as situações de aprendizagem a desenvolver complementem e integrem as restantes componentes do currículo, para desenvolver nos alunos uma capacidade de seleção criteriosa e técnica quando adquirem conhecimentos através de ferramentas digitais.

Para institucionalizar e reconhecer a importância das TIC no currículo é expectável que as crianças, ao longo dos anos, tenham a oportunidade de desenvolver competências digitais “conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 2), sendo esperado que os alunos desenvolvam,

- atitudes críticas, refletidas e responsáveis no uso de tecnologias, ambientes e serviços digitais;
- competências de pesquisa e de análise de informação online;
- capacidade de comunicar de forma adequada, utilizando meios e recursos digitais;
- criatividade, através da exploração de ideias e do desenvolvimento do pensamento computacional com vista à produção de artefactos digitais.

(Direção Geral da Educação, 2018, p. 2)

Assim, perante o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) é esperado que estes reconheçam a importância que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação têm no seu desenvolvimento pessoal e profissional, visto que, é um dos alicerces para a sua formação contínua ao longo da vida, como cidadão consciente das necessidades humanas, éticas, sociais, económicas e ecológicas.

2.3. IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO E COOPERATIVO

Quando analisamos as palavras cooperação e colaboração em relação ao seu significado é comum aparecerem como sinónimos, quando não têm um contexto específico. Contudo, no ramo das ciências da educação, ambas as palavras, quando estão associadas ao trabalho ou à aprendizagem, apresentam sentidos diferentes entre si. Tal como Evaristo Moreira (2019) ressalta:

(...) no trabalho cooperativo cada membro de um grupo desenvolve uma parte do trabalho, sendo o trabalho final uma "colagem" dos trabalhos parciais. O trabalho colaborativo, apesar de também incluir cooperação entre os seus membros, implica negociação e que as decisões sejam, frequentemente, discutidas e tomadas em conjunto. (Moreira, 2019)

Para Boavida e Ponte (2002), cooperar ou colaborar implica ações diferentes, afirmando que “O simples facto de diversas pessoas actuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração.” (2002, p. 3). Tal como Day (1999), salienta “enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.” (Boavida & Ponte, 2002, p. 4). É por esse motivo, que num contexto educativo, é mais comum ouvirmos falar do trabalho colaborativo entre professores e entre alunos, dado que, atualmente, no currículo, é privilegiado o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, onde professores e/ou alunos trabalham em equipa, em prol de um propósito. Tornando-se assim, expectável que exista a intervenção de todos os elementos, aquando das tomadas de decisão e divisão de tarefas. O que implicará uma negociação e partilha de soluções para resolverem o problema em conjunto. De acordo com Christiansen, Goulet, Krentz e Macers (1997), citado por Boavida e Ponte (2002, pp. 7-8), “a chave para uma colaboração bem-sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projecto se desenvolve”.

Dado o exposto, é possível verificar que colaborar não tem o mesmo sentido que cooperar, contudo, podemos realizar um trabalho colaborativo, em que determinadas ações envolvam o trabalho cooperativo. Porém, quando nos envolvemos para resolver um problema, num contexto de trabalho colaborativo, desenvolvemos e adquirimos

conhecimentos sobre o tema, mas também estamos envolvidos numa autoaprendizagem sobre as relações humanas, quando aceitamos e respeitamos o outro, visto que, tal como Olson (1997) citado por Boavida e Ponte (2002, p. 8) enaltecem:

Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão (p. 25).

Sendo o ensino construtivista um mediador de estratégias de trabalho colaborativo é necessário verificar, que nível de problemas podem estar associados ao processo de aprendizagem das crianças e à falta de interação e relacionamento entre o professor e o aluno, que o ensino exploratório defende e materializa. De acordo com Freire e Vygotsky, o diálogo é o método mais autêntico que existe nos seres humanos para poder ocorrer interação e mediação social. Quando analisamos um ambiente educativo é expectável que a interação e a mediação sejam o ponto central do processo educativo, visto que, quando um professor fomenta o diálogo e a curiosidade dos seus alunos, deixa de ser a figura de um docente transmissivo e, passa a ser “um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente” (Lopes, 2017, pp. 4-5) onde o professor e o aluno se respeitam e aprendem em conjunto, o que no ensino transmissivo não era possível de se verificar.

As relações na sala de aula devem contribuir para a formação individual de todos e, são essas convivências que tornam a cumplicidade entre alunos e professores, um dos maiores potenciadores de uma relação estruturada e acompanhada em contexto de sala de aula. Segundo Freire e Vygotsky, estes defendem a importância do dinamismo nas relações interpessoais em contexto de ensino aprendizagem, uma vez que, “A relação entre professor e aluno é dinâmica, pois todos pensam e decidem, participam e discutem, ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo” (Pinto, 2014, pp. 13-14). Para tal acontecer, é necessário deixar de parte a atitude de professor transmissivo e do aluno recetor, pois o professor deve ser agente facilitador do processo de aprendizagem das crianças, ao promover estratégias de trabalho colaborativo em sala de aula. De modo a valorizar o respeito pelo outro e proporcionar a troca de conhecimentos e o contacto com a

diversidade cultural existente na sua sala de aula, potenciando um ensino mais construtivista, tal como exalta Pinto (2014, p. 14).

Segundo Piletto (2006) “A aprendizagem é um processo contínuo, que dura toda a vida. Só crescemos e nos desenvolvemos na medida em que estivermos abertos a novos conhecimentos” (p. 80). Dado o exposto, é necessário oferecermos aos alunos, vivências próximas da realidade, através de atividades de cooperação e colaboração, potenciando o seu autoconhecimento através de situações quotidianas aliadas ao currículo. Freire (1995) afirma ainda que os educadores devem ter consciência de que as “relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e em longo prazo.” (p. 79).

Face a esta realidade de ver o ensino e aprendizagem mais construtivista é essencial refletir que qualquer relação entre seres humanos, exige respeito mútuo, só dessa forma é possível conviver, adquirir e partilhar conhecimentos e estratégias que ajudem na formação e desenvolvimento de um todo. Segundo Pinto (2014), quando refletimos e levamos o outro a refletir sobre as suas aprendizagens, proporcionamos ao ser humano um momento para pensar e encontrar soluções para um determinado problema. Dessa forma, é importante que o professor demonstre confiar nos seus alunos, dando-lhes oportunidade para se desafiarem, “impulsionando [a] sua criatividade, curiosidade e interesse, a problematizar e a buscar soluções possíveis. Para que esse processo se concretize é fundamental que o docente pense no ensino interdisciplinar” (p. 17), como conciliador entre a troca de experiências concretas e o quotidiano dos alunos. Dado que “a fragmentação dificulta a assimilação do conhecimento e, com certeza, influencia nas relações interpessoais que, no ambiente escolar, precisam estar equilibradas para proporcionar ao aluno o desenvolvimento integral.” (p. 17).

Em virtude das palavras dos autores acima mencionados, é possível concluir que, o afeto e a cognição têm uma relação fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e um professor deve contribuir para a criação de laços afetivos entre todos, como um fator integrador em sala de aula. Com o propósito de desenvolver competências necessárias para os alunos compreenderem as suas próprias conquistas ao adquirirem mais conhecimento através do seu trabalho e estudo.

III. METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se as opções metodológicas utilizadas durante o estudo, bem como os procedimentos metodológicos utilizados, nomeadamente os participantes e contexto do estudo, técnicas e instrumentos de recolha de dados e por fim as técnicas de análise de dados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a presente investigação adotou-se o paradigma interpretativo com uma abordagem qualitativa de carácter descritivo, visto que se apresentou e discutiu o percurso de uma futura professora em contexto de prática pedagógica, em plena pandemia Covid 19.

Segundo Coutinho (2014), o paradigma interpretativo/qualitativo “pretende substituir as noções científicas de *explicação, previsão e controlo* do paradigma positivista [quantitativo] pelas de *compreensão, significado e ação*.” (p. 16), dado que, no ramo das Ciências Sociais quando investigamos as ações dos participantes e as diferentes situações problemáticas é plausível que se procure compreender e analisar as suas ações, tal como refere Coutinho (2014) “Se a ação humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social.” (p. 17).

Mediante o exposto, Sousa e Baptista (2011), referem ainda que numa investigação qualitativa o foco do investigador “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados (...)” (p. 56). Inclusive “(...) o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, (...) desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados.” (p. 56). Sendo uma investigação qualitativa de carácter descritivo é esperado uma descrição de forma rigorosa e clara, perante os fenómenos vivenciados, descrevendo as realidades vivenciadas, através de evidências ilustrativas, resultante de comportamentos e ações vivenciadas pelo investigador, tal como refere Sousa e Baptista (2011, p. 57) e Coutinho (2014, p. 44).

No que concerne ao design utilizado, optou-se pelo Estudo Fenomenológico, como método de investigação, uma vez que, “as abordagens interpretativas/qualitativas identificam-se com a perspectiva *fenomenológica* patente nos trabalhos dos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schutz” (Coutinho C. , 2014, p. 16), que explicam que,

(...) os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares em situações particulares. Procuram penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objetivo de compreender qual o significado que constroem dos acontecimentos das suas vidas quotidianos sem a presunção de ideias pré-concebidas. (Coutinho C. , 2014, p. 46)

De facto a modalidade do estudo Fenomenológico, não é muito comum no ramo da investigação, dado que, é uma pesquisa de carácter individual, que transpõem uma experiência vivenciada pelo investigador, num determinado espaço e tempo. Como tal “(...) o investigador pretende conhecer e compreender um fenómeno – o seu problema de investigação –, e, para o conseguir, vai reunir um conjunto de “experiências vividas” desse fenómeno, interpretá-las, analisá-las (...).” (Coutinho C. , 2014, p. 391). Com o objetivo de expor a essência do fenómeno observado, o seu significado e a sua natureza, perante a comunidade, tal como refere Coutinho (2014) .

Desta forma, quando é realizado um estudo fenomenológico no âmbito da educação, tornam-se visíveis acontecimentos vivenciados em contexto de prática profissional, para a restante comunidade. De modo a desenvolver diferentes competências interpretativas e reflexivas sobre experiências, no quotidiano escolar, tal como referem Gaspar, et.al (2012, p. 2).

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.2.1. Contexto do estudo e participantes

A presente investigação foi realizada em contexto de 1.º CEB, numa Escola Básica da rede pública, do concelho de Leiria, com uma turma do 3.º ano de escolaridade, onde a investigadora realizou a sua prática pedagógica de ensino supervisionada, correspondente ao quarto semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A professora cooperante e a colega de estágio também fizeram parte dos participantes do estudo.

A turma que participou no estudo era constituída por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo treze do sexo masculino e dez do sexo feminino. É de notar que dois dos alunos estavam ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018,

de 6 de julho. O grupo, na grande maioria, era motivado, empenhado e demonstrava uma boa capacidade de entreatura entre todos, sendo muito espontâneos e participativos nas diferentes propostas de atividades apresentadas. A professora cooperante e a colega de estágio também fizeram parte dos participantes do estudo.

É de ressaltar que a investigadora, conheceu o grupo em fevereiro de 2020, sendo que apenas esteve com a turma, presencialmente, durante três semanas, o que corresponde a um período de oito dias, dedicados à observação e caracterização do contexto de PP e, a uma única intervenção conjunta com a colega de estágio. Esta situação adveio após a Pandemia SARS-CoV-2 atingir o nosso país, sendo decretado o Estado de Emergência. Este implicou o encerramento de todos os serviços que não eram de primeira necessidade e, colocou toda a população em isolamento, de modo a prevenir as fontes de contágio da doença Covid-19, garantindo a segurança dos portugueses. Após quatro semanas de recolhimento, iniciou-se novamente o período letivo a 14 de abril de 2020, porém em contexto de Ensino Excecional à distância, com o objetivo de garantir o direito à Educação, durante a atual pandemia.

Desta forma, a investigadora e a sua colega de PP, retornaram as suas atividades com a turma e com a docente responsável da turma, todavia existiu todo um novo processo de envolvimento com o grupo, dado que, durante as semanas de confinamento, não existiu um contacto com o grupo, o que fragilizou a interação entre alunos e estagiárias, devido ao curto espaço de tempo que conviveram.

Sendo uma situação atípica para todos os envolvidos, foi necessária uma adaptação de emergência ao Ensino Excecional, durante a pandemia covid-19 e às novas estratégias de comunicação com a turma. Com efeito de existir um ajuste às novas dinâmicas dos momentos assíncronos e síncronos, que eram realizados duas vezes por semana. Ao longo deste percurso de adaptação, existiram referentes que fizeram a investigadora refletir, enquanto aluna e futura professora, que passou do tradicional ensino presencial para o ensino “à distância”. Como se não bastasse, não houve uma preparação prévia para esta transição peculiar, que permitisse dar segurança aos alunos, durante uma situação atípica vivenciada, por todos, de uma forma muito precoce devido à falta de informação e método para tal acontecimento.

3.2.2. *Recolha de Dados*

Segundo Sousa e Baptista (2011), as técnicas e instrumentos de recolha de dados são considerados um “conjunto de processos operativos que permitem recolher dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p.70). Ao ser realizada uma investigação de carácter qualitativo, torna-se importante recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, com o propósito de obter dados mais rigorosos que segurem os referentes utilizados ao longo da investigação.

Para o presente estudo, foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados, a observação direta, visto que, o investigador/ observador são parte integrante do contexto de estudo. O que facilita a descrição e análise dos fenómenos vivenciados, sendo que, na presente investigação, o investigador realizou a dupla tarefa de recolher dados para a sua investigação, enquanto cumpria com as suas obrigações educativas, como sugere Vilelas (2009). Quando nos referimos à observação devemos ter em consideração que, esta também deve ser planeada, de modo a garantir o registo das situações e ações-chave para a investigação, tal como referem Sousa e Baptista (2011).

Com a finalidade de recolher informações sobre o contexto de Ensino, em tempo de pandemia, foi utilizada a entrevista semiestruturada para aplicar aos docentes cooperantes e estagiárias (vd. Anexo 2), com o objetivo de obter diferentes perspetivas sobre o percurso realizado durante o período de ensino a distância. Ao recorrer à entrevista semiestruturada, é expectável que os entrevistados se sintam à vontade para exprimir e justificar as suas opiniões, tendo em conta as questões apresentadas, sem fugir muito do tema e dos tópicos apresentados nas perguntas, tal como referem Sousa e Baptista (2011, pp. 79-81).

É de salientar que durante o período de recolha de dados a investigadora apoiou a sua observação e entrevista com as notas de campo, registos fotográficos e gravações de áudio, tal como sugerem Sousa e Baptista (2011). É de notar que são estes instrumentos que possibilitam ao investigador, uma recolha de evidências mais concretas sobre determinados aspetos a realçar durante o estudo.

3.3.3. *Análise de dados*

Consequentemente ao processo de recolha de dados, procede-se à sua análise, com o objetivo de organizar e selecionar os dados recolhidos de modo a “(...) visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados colhidos junto dos sujeitos” (Fortin, 2009, p. 364), dessa forma o investigador procede à interpretação, do que está contido nos diferentes registos.

Sendo uma investigação de carácter qualitativo, existem distintos fatores que condicionam a análise de dados, devido à multiplicidade de informações a considerar. Atendendo a todas as características recorreu-se à análise de conteúdo, já que esta se baseia nas palavras, acabando por ser classificada como uma análise textual (Coutinho C. , 2014).

Segundo Coutinho (2014), a análise de conteúdos contempla diversas unidades de análise, que devem ser apresentadas, para representarem os aspetos centrais da investigação de forma clara e consistente. Neste sentido, a autora alerta para a conformidade das categorias de análise, que devem estar em consonância com as intenções do investigador, os objetivos e questões da investigação, entre outros (pp. 236-349). Dado que, a análise de conteúdos é fundamental para identificar detalhadamente as ideias principais, dos registos áudio e notas de campo, com o intuito de garantir a credibilidade da investigação e do material recolhido, tendo em conta as categorias de análise.

Na presente investigação as categorias de análise focam-se em três questões: i) Que tipo de ensino foi praticado em plena pandemia Covid 19?; ii) Que potencialidades e limitações apresentam as TIC, em contexto de ensino remoto? e iii) Qual a importância do trabalho colaborativo e cooperativo no ensino e aprendizagem, durante o percurso de formação e adaptação dos docentes e crianças, em tempo de pandemia Covid-19. Mostrando evidências e clarificando determinados referentes, através da opinião de elementos integrantes, durante o contexto da investigação.

IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo será apresentado uma breve contextualização da situação pandémica do nosso país e do mundo, durante o período de investigação. De seguida, apresentam-se e discutem-se as limitações sentidas pela investigadora, professora cooperante e colega de prática pedagógica durante a implementação das estratégias de Ensino presencial no Ensino de Emergência.

4.1. UMA CAMINHADA DE INCERTEZAS ENTRE O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Para qualquer cidadão do nosso país e do mundo, o ano de 2020 pode ser caracterizado, por um ano de grandes transformações e completamente atípico para a sociedade. Nomeadamente, no que concerne à nossa forma de viver e de agir perante todas as alterações que a pandemia Covid-19 implicou no mundo e, na forma como o vemos atualmente. Decerto, que todos tivemos de nos reinventar, pessoal e profissionalmente, já que, ninguém estava preparado para ficar limitado a “quatro paredes”, da sua própria casa, e muito menos transformar o lar no seu local de trabalho.

Ao vivenciar este período de incertezas como cidadã, aluna e futura professora, senti que muitas das decisões tomadas pelo nosso governo, procuram não deixar o nosso país cair numa instabilidade política e social. Contudo, não existiam suportes estáveis, nem estruturas organizacionais preparadas para tal crise pandémica. Em virtude destes acontecimentos, muitos duvidaram das suas capacidades pessoais e profissionais, no que concerne à sua forma de ação em contexto de emergência, pois, não houve tempo para qualquer tipo de preparação e integração no atual contexto, que a pandemia nos obrigou a viver. Perante tais acontecimentos, é possível refletirmos que, nunca se ouviu falar tanto em teletrabalho ou EaD, como hoje, sem sabermos autenticamente em que consiste cada modalidade de trabalho ou estudo, por ser algo pouco comum no nosso quotidiano.

Ao fazermos uma análise da sociedade atual, é possível verificar que esta defende e promove a interação e o trabalho colaborativo nas escolas e empresas. Contudo, ao sermos “obrigados” a ficar em casa e a perder a nossa rotina, criou um bloqueio na identidade da população. Por esse motivo, devido à ansiedade de ninguém saber quando poderemos voltar à normalidade, tornou-se mais fácil libertar a frustração através da procura de

causas e culpados para a atual a situação que vivemos. Todavia ninguém pode dizer que estava preparado para tal crise pandémica. O reflexo disso mesmo, foi a constante incerteza que se instalou no ensino, até ao final do ano letivo. Como, por exemplo, a constante pressão por partes dos pais sobre as escolas, pois estavam com medo se os seus filhos não continuassem a “aprender”. A tensão que os professores sentiam, pois, tinham de adaptar todo o seu contexto de trabalho, recebendo constantemente ordens das instituições e do ME. Que eram difíceis de concretizar, pois, ninguém estava preparado para tal calamidade e estes além de verem e sentirem, todo a mudar ao seu redor, tinham sempre a preocupação de comunicar com os Encarregados de educação a evolução das estratégias que iam ser aplicadas para garantir a educação dos seus educandos.

Ao nos cingirmos ao ramo da educação, professores, formadores e alunos, viram, num ápice, toda a estrutura organizacional, da modalidade de ensino presencial, difundir-se no meio de novas regras e roteiros cedidos pelo ME. Roteiros esses, que tinham como objetivo orientar a implementação do “ensino a distância” nas escolas, através de 8 princípios orientadores para a transição do ensino presencial para o ensino a distância. Mas será que o ensino que foi planeado e executado, pode ser considerado “Ensino a Distância” ou talvez “Ensino de Emergência”?

Esse foi um grande dilema para a comunidade escolar, dado que, o Ensino a Distância, “é um sistema de ensino em que o aluno realiza a maior parte da sua aprendizagem através de materiais didáticos previamente preparados, com um escasso contacto direto com os professores.” (Rowntree, 1994). Tal como o autor o refere, são “previamente preparados”, mas ninguém estava preparado para que tal calamidade. Por esse motivo, é que considero que o ensino executado, se possa denominar de Ensino de Emergência ou remoto.

De facto, o ensino remoto é considerado uma medida extraordinária, que surge como resposta, das instituições de ensino, ao acompanhamento dos seus alunos à distância, durante os períodos de atividade letiva, que não podem ocorrer nos parâmetros “normais” do ensino presencial, tal como explica Aretio (2020). Note-se que o ensino de emergência não pode ser considerado uma modalidade de ensino, mas sim uma solução rápida e temporária que assegura a educação de todos os alunos. Indubitavelmente foi o que se sucedeu durante a pandemia, quando foram introduzidas as medidas excecionais, para a continuidade das atividades pedagógicas, até ao final do período letivo. Abaixo, segue uma figura que ilustra, de forma mais clara, a diferença que pretendo evidenciar, em

relação às dissemelhanças entre o Ensino de Emergência em relação à modalidade de Educação a Distância (figura 13).

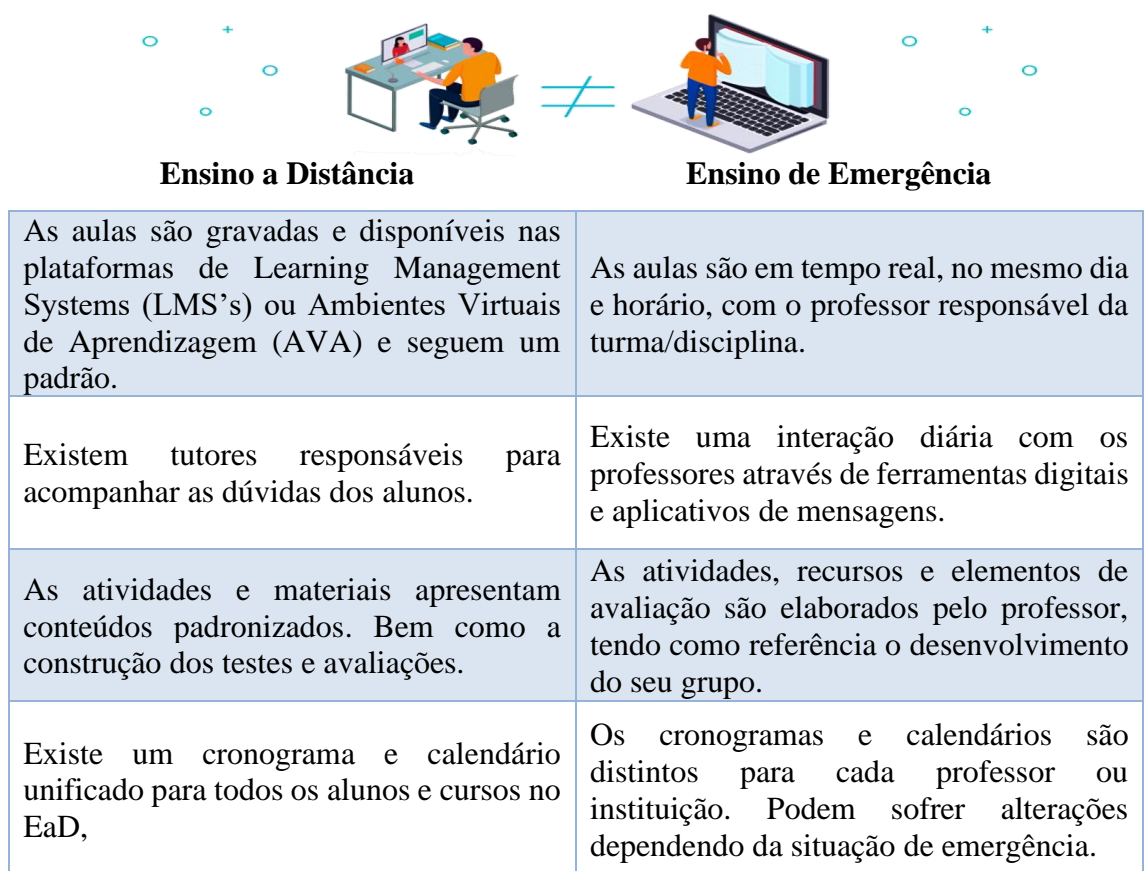


Figura 14 - Ensino a Distância vs Ensino de Emergência (adaptado do artigo Infográfico: as diferenças entre educação a distância e ensino remoto (2020))

Em conformidade com as referências descritas, torna-se plausível compreender que o ensino que atualmente vivenciamos centra-se nas características do Ensino remoto de emergência. Como tal, penso que o roteiro que visa a implementação do EaD disponibilizado pelo ME, para as Instituições de Ensino, talvez pudesse não acarretar um peso tão grande sobre as mesmas, para adaptarem e oferecerem algo que é impensável projetar em tão pouco tempo. Refiro isto porque, está presente no roteiro a seguinte referência, “Cabe a cada Escola, em função da fase em que se encontre e da sua realidade, refletir sobre os princípios apresentados e desenvolver o seu Plano E@D, (...)” (Ministério da Educação, 2020, p. 1). Em termos teóricos, é plausível de conjecturar que cada instituição e equipas pedagógicas sabem em que fase se encontram, mas será possível, na prática, cada instituição mobilizar todos os parâmetros apresentados?

Talvez sim, ou talvez não, dado que, existem instituições que já têm presente algumas ferramentas de LMS's, mas mais direcionadas para alunos do ensino secundário e superior, que têm uma maior autonomia e capacidade de gestão de recursos computacionais. Mas, apesar de existir algum conhecimento sobre ferramentas digitais, será que estavam preparadas para tornar esses AVA um recurso de aprendizagem contínua e diária? Esta será uma questão difícil de conjecturar uma explicação, já que, existe uma grande população educacional e vários níveis de progresso dependendo de cada Instituição ou Agrupamento

Contudo, quando fazemos referência à modalidade de EaD, devemos ter em conta que esta carece de toda uma estrutura organizacional que deve ser preparada e estruturada pelos docentes e tutores de ensino. Estes devem possuir determinadas capacidades e competências ao nível da literacia computacional e capacidade de gerir a comunicação interpessoal, para proporcionar aprendizagens significativas, num contexto a distância, onde as TIC, são o elemento de ligação entre o professor e o aluno. Segundo Valares (2011, p. 15), cabe ainda às instituições e docentes conhecerem as “bases epistemológicas e psicológicas que estão subjacentes à aprendizagem e aos modelos de ensino para escolher um mais adequado a um contexto de e-learning, em que está em causa uma forma específica de comunicação.”. Decerto que, não existiu tempo para tal preparação e ao ser analisado com mais detalhe o Roteiro Orientador para a implementação do EaD nas escolas, torna visível que este tem como objetivo primordial,

“(...) garantir que todas as crianças e todos os alunos continuam a aprender no presente contexto, este roteiro consubstancia um instrumento de apoio às Escolas, na conceção da melhor estratégia e Plano de Ensino a Distância (E@D), tendo em conta a sua realidade e o curto espaço de tempo de que dispõem.” (Ministério da Educação, 2020)

Logo, se o roteiro tinha como objetivo garantir a educação de todas as crianças, face a esta pandemia, é evidente que a oferta educativa implementada, pode garantidamente se designar de Ensino de Emergência. Pois, cada docente adotou medidas específicas para recriar a sua metodologia presencial no ensino remoto, atendendo às necessidades e níveis de desenvolvimento da sua turma e não criando uma metodologia padronizada, característica do EaD.

Não foi e, não será fácil, para qualquer equipa pedagógica saber que devido à pandemia existem alunos que não podem ter o mesmo acompanhamento que outros, o que não aconteceria em sala de aula. Neste sentido, torna-se fulcral perceber que uma escola pode até assegurar os oito princípios básicos para a implementação do ensino “EaD”, mas este só pode ser considerado viável se também os seus alunos estiveram conectados na nova rede educacional a distância.

Tendo em conta o meu contexto de prática pedagógica, numa fase inicial, foi muito complexo, corresponder a todas as dúvidas dos pais sobre as estratégias de comunicação que iriam ser implementadas. Na medida em que, não tínhamos prática com modelos de LMS's, para não falar das plataformas de comunicação síncrona, como o Teams e o Zoom, tal como enfatiza a Professora Responsável pela turma,

Sendo o 1º ciclo um escalão etário onde, por natureza, os alunos ainda não são dotados de elevada autonomia, a necessidade de articular com pais/E.E. revelou algumas dificuldades inicialmente pois os alunos estavam dependentes dos pais para acederem às plataformas. (...) Os próprios pais patentearam limitações no domínio destas práticas. A minha caixa de email, assim como o meu telemóvel pessoal, foram acometidos por um volume de tráfego completamente anormal, dadas as solicitações de que fui alvo. E a dúvidas constantes. (Entrevista - Professora Cooperante – vd. Anexo 3.1)

Acrescentando ainda, o programa “Estudo em Casa”, que foi transmitido pela RTP Memória, que surgiu com a intenção de dar auxílio a todos os alunos, para complementar os seus conhecimentos e trabalhar conteúdos que porventura não foram lecionados. Esta tentativa de dar resposta a nível nacional, a meu ver, foi o único ponto de semelhança com o EaD, pois os conteúdos e materiais disponibilizados foram planificados e colocados em prática de forma padronizada.

Todavia esta situação foi vivida, por todos os profissionais de educação, de forma assoberbada e sem tempo para gerir uma quantidade infinda de informações e, em simultâneo, tomar decisões, sem nunca deixar os seus alunos e encarregados de educação sem apoio. Com toda a mudança de hábitos e estratégias de ensino a ocorrer, talvez tivesse sido pertinente realizar uma preparação e rastreio prévio sobre práticas de ensino remoto,

principalmente no 1.º ciclo. Destaco uma frase da professora cooperante que enfatiza esta mesma situação,

Por vezes, o excesso de informação torna-se pernicioso sendo fundamental priorizar. Assim, preocupei-me em reunir a legislação para cumprir as minhas funções nos termos da lei. Depois disso procurei pôr em prática todo o processo. Escolher a ferramenta adequada, erigir um protocolo preciso para que os pais conseguissem aceder, reformular planificações reajustando cargas horárias e conteúdos.” (Entrevista - Professora Cooperante - vd. Anexo 3.1).

Através deste testemunho, é possível verificar que os docentes nem detiveram tempo para pensar, dado que, a sua preocupação primordial foi dar capacidade de resposta a quem estava ao seu encargo. O que implicou, forçosamente, a alteração de metodologias de trabalho, tarefas, recursos e gestão de tempo, que fossem de fácil atuação para os encarregados de educação, que embora sejam os progenitores e acompanhem a educação dos seus filhos, tiveram de adotar o papel de “professores”, assumindo o compromisso de acompanhar os planos semanais e dos objetivos delineados nas planificações diárias. Inicialmente foi muito complexo todo este processo, pois estes detinham algumas dificuldades com as novas tecnologias e também estavam assoberbados com as alterações das suas atividades profissionais. Que em alguns casos foi complexo de gerir, já que, estes também passaram a trabalhar em casa, algo que era pouco comum e necessitavam de tempo e espaço para essa adaptação, mas com os filhos a necessitar de apoio foram muito frustrantes as primeiras semanas de adaptação e gestão familiar em contexto de Teletrabalho e Ensino de emergência.

Por vezes, os pais estavam a trabalhar e não tinham disponibilidade para ajudar os filhos (...). O facto de estarmos a imputar uma responsabilidade adicional aos pais também encontrou alguma relutância por parte de alguns pais (tarefa acrescida). A falta de domínio destas novas tecnologias despoletou também algumas dificuldades. (Entrevista - Professora Cooperante - vd. Anexo 3.1).

Durante as primeiras semanas de integração no Ensino a Distância, eu e a minha colega de PP, tentámos auxiliar a docente cooperante, preparando toda uma panóplia de recursos

para a turma, com atividades diversificadas, para as diferentes áreas curriculares, acompanhadas de sebatas de auxílio e explicação de determinadas temáticas, que poderiam suscitar dúvidas aos alunos e encarregados de educação. Este material era depositado semanalmente na plataforma Teams, acompanhado pela planificação semanal. Além do acompanhamento assíncrono, também acompanhámos a turma em momentos síncronos, através da plataforma de comunicação Zoom, onde os alunos podiam, falar com os colegas e docentes, tirar dúvidas, participar em momentos de aprendizagem orientada pelas mestrandas e partilhar curiosidades.

Toda esta logística foi muito complexa e saliento que, apesar de todas dominarmos as ferramentas básicas dos computadores, não tínhamos alicerces sobre instrumentos de ensino a distância e tal como Michael Moor e Greg Kearsley (2012, p. 15), defendem, o tratamento de informação e partilha da mesma, é algo que necessita de uma grande preparação e bases sólidas para delinear um plano de ação eficaz e coerente com as unidades disciplinares a lecionar. Como tal, foi fundamental trabalharmos em conjunto, partilhando ideias e formas de utilizar as ferramentas que conhecíamos (Microsoft Word, PowerPoint e YouTube) adaptando-as aos momentos síncronos que tínhamos com a turma, para existir uma maior coesão e foco durante os momentos síncronos, onde os alunos poderiam seguir as temáticas que estavam a ser abordadas, através de um suporte visual, mais apelativo.

No que diz respeito ao complemento do programa “EstudoEmCasa”, transmitido na RTP Memória, inicialmente os alunos evidenciaram uma grande motivação e admito que pensava este que este complemento extra poderia ser positivo para os alunos. Por esse motivo a docente cooperante, procurou desde logo atender às Planificações do ME, bem como aos documentos que estes cediam, na sua planificação semanal. Contudo, com o decorrer das semanas, verificou-se que muitos dos conteúdos que estavam a ser lecionados já tinham sido abordados, em contexto presencial. O que desmotivou um pouco a turma, tal como eles referiam “Nós já aprendemos o que deram hoje na televisão.”. Neste sentido e em consonância com os objetivos delineados pela professora cooperante, pedimos à turma que continuasse a assistir e a realizar as fichas de apoio do programa “EstudoEmCasa”, pois estas serviriam como reforço das aprendizagens já realizadas pela turma. Como forma de potencializar as aprendizagens das crianças, nós mestrandas, começámos a utilizar as duas sessões síncronas semanais (às segundas e sextas-feiras), para introduzir conteúdos e desafios, ajustados às necessidades da turma

em questão. Com o intuito de garantirmos que a turma continuassem a articulação dos conteúdos programáticos, tal como aconteceria no ensino presencial. Para isso, foi necessário procurarmos estratégias motivacionais que pudessem garantir uma aprendizagem sólida e promotora para toda a turma, em contexto de ensino de emergência, onde os alunos se sentissem motivados e à vontade para intervirem e comunicarem nas sessões síncronas.

Para isso, criámos diferentes dinâmicas, através do PowerPoint, de modo a motivar e captar os alunos para as nossas aulas síncronas. Nas últimas sessões, também foi mais notório o envolvimento por parte de todos e como sabiam que podiam ser chamados a qualquer momento para participar estavam sempre prontos para propor alguma questão ou dúvida. Algumas das vezes, até ficavam incomodados, porque devido à internet não percebiam certas questões ou desafios e depois não conseguiam responder. (Entrevista – Mestranda 2 - vd. Anexo 3.3).

Este trabalho de pesquisa e de partilha de informações e estratégias, foi o resultado de um trabalho colaborativo entre mestrandas, professora cooperante e professora supervisora, que nos ajudaram muito a adaptarmo-nos a este novo contexto e, alertavam-nos para possíveis estratégias e metodologias, que poderíamos adotar nas sessões síncronas. Inclusive, realço que perante esta situação pandémica, foi sem dúvida, o trabalho colaborativo entre todas que possibilitou uma boa adaptação ao atual contexto de ensino, tal como refere Boavida e Ponte (2002, pp. 7-8), “a chave para uma colaboração bem-sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes”. Apesar de todo o esforço na procura de respostas e estratégias, senti que ainda assim estivemos um pouco limitadas, devido ao tempo e a não possuímos uma literacia computacional muito avançada. O que prejudicou, a meu ver, algumas das sessões síncronas, pois não conseguíamos solucionar os problemas de partilha de imagem, da falta de rede ou erros do software. Este esforço na procura de alcançar os nossos objetivos, muitas vezes criou um grande desgaste emocional e psicológico entre todas e foi crucial mantermos a comunicação e, debatermos conjuntamente todas as situações que foram surgindo ao longo de cada semana. Os fóruns e grupos de partilha entre profissionais de educação, foram muito úteis, já que era possível

ler várias partilhas de docentes a nível nacional, que também partilhavam as nossas ânsias e estratégias para colmatar as limitações do ensino remoto.

Recorri inúmeras vezes a grupos de partilha e a fóruns de discussão, onde estava espelhado algumas das minha dúvidas e receios. Ao ler e perceber o que era discutido, consegui criar a minha forma de atuação, sendo necessário juntar diferentes peças para formar uma torre mais sustentada e sólida. (Entrevista – Mestranda 2 - vd. Anexo 3.3).

Provavelmente, muitos pensam que, por sermos de uma geração mais jovem, deveríamos dominar as novas tecnologias, contudo, a nossa geração não nasceu com as TIC, mas tem vindo a acompanhar algumas das suas evoluções e adaptando-se às mesmas. Inegavelmente, tivemos de recorrer a vídeos e a PowerPoint's, já que, no curto espaço de tempo que tínhamos para preparar as sessões, a possibilidade de integrarmos algo diferente, podia prejudicar a acessibilidade da turma, no único momento que existia de comunicação ao vivo, entre todos. Como estas sessões tinham como objetivo consolidar e iniciar conteúdos, acabámos por nos cingirmos a estas ferramentas de exibição e orientação ao longo das diferentes sessões, criando momentos lúdicos com os recursos possíveis, que tínhamos algum tipo de conhecimento e segurança para aplicar nas sessões síncronas. Claro que seria ótimo, vantajoso e desafiante podermos trabalhar com outras ferramentas ou recursos e metaforicamente, tínhamos uma porta aberta para testarmos novos recursos de exibição mais dinâmicos e apelativos, porém, não detínhamos destreza e segurança para aplicá-los, devido à nossa pouca experiência no ensino remoto e com aplicações de comunicação online.

Podemos verificar isso mesmo no relato das alunas estagiárias à questão, “2- Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios tecnológicos? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos.”. Onde, esta defende que devia existir uma maior preocupação em capacitar professores e alunos sobre as ferramentas básicas dos computadores, de forma que, se eventualmente o ensino necessite de continuar ou voltar a distância, por algum motivo de força maior, todos estejam mais capacitados com certas ferramentas ou plataformas de comunicação remota.

É muito comum ouvirmos que a nossa geração está mais à vontade para mexer com as novas tecnologias porém, nós não crescemos com as novas tecnologias, nós tivemos de

nos adaptar a evolução das mesmas. Mas, acredito que as atuais gerações que nasceram com as TIC podem saber mexer com computadores e telemóveis mas, não tiram proveito de tudo o que este nos pode oferecer e isto acontece porque não existe uma formação específica para as ferramentas básicas como Word e o PowerPoint, a utilização de vídeos e áudios entre outros. Acho mesmo que deve ser feito um investimento na formação dos jovens e na formação de professores nesta área das TIC para colmatar estas dificuldades. (Entrevista - Mestranda 1 - vd. Anexo 3.2).

Sem dúvida, que este problema poderia ser facilmente resolvido, se a pandemia tivesse aviso prévio, mas não tem. Talvez, num futuro próximo, seja mais pertinente colocar em prática o que está expresso no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde é esperado que estes desenvolvam “literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (2017, p. 19), para que os alunos estejam preparados para recorrer a diferentes recursos tecnológicos (analógicos e digitais) do seu quotidiano, de forma consciente das suas vantagens e desvantagens.

Como tal, sendo as TIC uma competência transversal no currículo, deve começar a ter uma importância maior no currículo dos alunos e ser introduzida no 1.º CEB, logo desde os primeiros anos, mas não de forma tão passiva como acontece atualmente. Já que, as crianças, hoje em dia, dominam facilmente várias aplicações android ou iOS, mesmo antes de entrarem para o ensino. E, porque não, aliar a flexibilidade que as crianças detêm em relação à apropriação das novas tecnologias, com a utilização de ferramentas de trabalho dos computadores, tais como editores de texto ou plataformas de pesquisa segura, para crianças desta faixa etária.

Desta forma, estamos a capacitar os nossos alunos para deterem uma maior consciência dos recursos tecnológicos que têm disponíveis para a sua formação. Porém, também tem de existir uma preocupação em formar e capacitar os docentes, em relação às novas tecnologias, já que, está previsto que um docente seja capaz de “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 31), mas se este não detiver conhecimentos científicos e sólidos, é normal que

não introduza na sua prática, novas estratégias que impliquem o uso de recursos e ferramentas tecnológicas.

Penso que seria pertinente existir uma ou duas unidades curriculares ligadas à formação a nível tecnológico e informático e outra a ferramentas didáticas disponíveis online, de modo a nos capacitar tecnologicamente, dado que, a nossa geração mesmo já estando ligada às novas tecnologias, ainda carece de algum conhecimento mais técnico e centralizado, que potencie uma maior formação em termos didáticos e metodológicos.

(Entrevista - Mestranda 2 - vd. Anexo 3.3).

Diante o exposto, é possível refletirmos sobre as nossas práticas e como poderemos, num futuro próximo, adaptar as nossas atividades recorrendo à utilização de ferramentas computacionais. Que certamente poderão colmatar a iliteracia tecnológica e formar cidadãos mais competentes e aptos a acompanhar as necessidades da sociedade atual. E se porventura o ensino e o mercado de trabalho continue dentro destes parâmetros que a pandemia nos limita, existirá a certeza de que profissionais e alunos estarão prontos para continuar a trabalhar e a aprender a distância.

V. CONCLUSÕES

Neste capítulo, são apresentadas as principais conclusões do estudo, procurando dar resposta às questões de investigação, de modo, a atingir os objetivos definidos. Para terminar este capítulo, são evidenciadas as principais limitações deste estudo e, ainda, algumas recomendações para futuros estudos.

5.1. RESUMO DO ESTUDO

Dada a necessidade de contextualizar diferentes contextos sobre o processo de adaptação do Ensino em tempo de pandemia Covid 19, considerou-se importante realizar o presente estudo fenomenológico, com o objetivo de partilhar com a comunidade académica o percurso que professores, alunos e encarregados de educação realizaram ao longo dos últimos três meses, do ano letivo 2019-2020, em contexto de Ensino de Emergência.

Para isso, definiram-se três questões/temas fulcrais de investigação, nomeadamente sobre o tipo de ensino que foi praticado durante a pandemia, as TIC no Ensino e ainda a importância do trabalho colaborativo e cooperativo no ensino e aprendizagem, em tempo de pandemia Covid-19.

Para a realização do estudo foi elaborada uma partilha de acontecimentos na primeira pessoa sobre o processo de integração e adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. Foram ainda realizadas três entrevistas aos intervenientes do contexto de prática pedagógica onde foi realizada a presente investigação. Com o objetivo de partilhar de forma mais sucinta, como cada interveniente vivenciou este percurso em plena pandemia Covid 19.

5.2. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Perante as três questões de investigação, podemos destacar como primordial de alcançar uma resposta, a questão relacionada com o Tipo de Ensino praticado ao longo da pandemia. Visto que, existiu uma grande pressão sobre as Intuições escolares e equipas pedagógicas de conseguir inserir o “Ensino a Distância” em todos os níveis de Ensino. Mas, tendo em conta as definições que recolhemos sobre a modalidade de Ensino a distância, torna-se perceptível compreender que esta é considerada um sistema de ensino baseado numa ideologia tecnológica, que proporciona alunos realizarem a sua autoaprendizagem através de diferentes recursos e materiais didáticos padronizados tendo

em conta os conteúdos a abordar, que são previamente preparados pelos docentes/ tutores, com quem têm um escasso contacto direto. Perante esta síntese, torna-se plausível verificar que o Ensino executado, de todo se assemelha às características do EaD, sendo que podemos antes denominá-lo de Ensino Remoto/ Emergência, perante a introdução do mesmo, como uma resposta rápida, que tinha como objetivo garantir a educação de todos os alunos, durante a pandemia Covid-19.

No entanto, enquanto as instituições e professores procuravam dar resposta à implementação dos princípios do EaD, talvez tivesse sido mais pertinente, orientar os docentes nas suas práticas a distância, com diferentes recursos e plataformas mais práticas e acessíveis tendo em conta as necessidades de cada turma, porque foi isso mesmo que acabou por acontecer. Apesar de todo o mediatismo em volta da implementação do EaD e do Programa “EstudoEmCasa” a nível nacional, a verdade é que, professores e encarregados de educação, foram fiéis a si mesmos e, uniram forças para garantir a educação das suas crianças, sem que estas sentissem toda a pressão social que existia na educação devido à pandemia, já que o modelo de ensino praticado não respostas para alcançar todos os alunos de forma igualitária.

Como é óbvio, todos os docentes procuraram acompanhar toda a legislação que o ME lançou diariamente, durante o regresso às aulas a distância. Porém, cada equipa pedagógica e cada docente teve de trabalhar exaustivamente, para superar todas as dificuldades que as TIC evidenciaram, com o único objetivo de garantir uma educação viável e motivadora para todos, tendo em consideração as necessidades e níveis de desenvolvimento dos seus alunos. O que não era possível de acontecer através, apenas, do programa “EstudoEmCasa”, que disponha de aulas com conteúdo e materiais padronizadas, que poderiam ou não atender às necessidades dos alunos a nível nacional. Para finalizar, na minha opinião, seria mais pertinente, ser elaborado um guião de práticas de ensino remoto, que possa ser colocado em prática em situações de emergência, onde cada Instituição e docente adaptaria as suas práticas e metodologias para o ensino remoto, realizando uma ponte entre o ensino presencial e o ensino de emergência.

5.3. LIMITAÇÕES

Uma das principais limitações, relacionou-se com a falta de fundamentação teórica, que sustentasse as nossas questões, pois a atual situação que vivenciamos no Ensino não, tinha qualquer tipo de registos semelhantes que testemunhassem e corroborassem as nossas experiências pedagógicas.

5.4. Recomendações

Tendo em conta o que foi referido, seria pertinente a realização de estudos semelhantes ao apresentado, com o objetivo de ser dar continuidade à partilha de experiências pedagógicas, em tempo de pandemia Covid-19. Para existir uma maior panóplia de relatos, envolvendo contextos diversos, sobre vivências, estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, adaptadas e/ou utilizadas em contexto de emergência. Pois, a atual situação em que vivemos, é algo que não tem nenhum registo fundamentado, para podermos comparar a nossa experiência, com situações semelhantes.

Atendendo que os estudos fenomenológicos não são muito comuns na Investigação em Educação, tendo em conta o seu cariz mais focado nas vivências próprias do investigador. Nesta situação pandémica, esta será a melhor estratégia para tornar público as experiências de vários docentes e como estes viram num ápice toda a estrutura organizacional do Ensino difundir-se no meio de novas regras, que ninguém estava preparado para colocar em prática. Assim torna-se essencial, incentivarmos e investirmos na continuidade da partilha de contextos de ensino remoto durante a pandemia. Pois, é fundamental ficar registado diferentes enunciados, que contemplem as limitações, potencialidades e necessidades encontradas no Ensino em plena pandemia Covid-19. Para que no futuro, professores e alunos possam ter referências para comparar, criticar e discutir perante a análise das experiências de Ensino de Emergência (remoto).

CONCLUSÕES

Chegando ao fim deste percurso, não consigo evitar sentir-me nostálgica. Sei que estou psicologicamente muito cansada, mas sinto-me orgulhosa por todo o percurso que trilhei para alcançar o meu Sonho de ser Educadora e Professora.

A componente reflexiva foi muito importante para mim, visto que, obrigou-me a voltar a reviver, a questionar e a criticar a minha ação educativa ao longo dos diferentes contextos de prática pedagógica. Sendo que, destaco este processo de reflexão e observação, como um dos elementos cruciais para a formação de educador e professor. Pois, é através dele que tomamos consciência das nossas ações. Inegavelmente todos nós erramos, mas devemos ser capazes de aprender com as nossas dificuldades e continuar a proporcionar às crianças todo um ambiente educativo motivador, para que estas realizem aprendizagens significativas e contextualizadas. Por esse motivo, considero que a observação e a reflexão são cruciais na vida de um profissional de educação, já que, só assim este estará apto para planificar e criar atividades significativas, que devem ser pensadas ao pormenor, para que as crianças executem aprendizagens autênticas, tendo em conta os seus interesses, motivações e dificuldades.

A componente investigativa ajudou-me a estimular a minha curiosidade e a valorizar a importância do questionamento, bem como, da procura de estratégias que me possibilitem crescer profissionalmente e com valor científico. A minha investigação, mostrou-me que, de facto, é possível o ensino continuar a reinventar-se se formos flexíveis para enfrentar os desafios da sociedade atual e, futuramente, aliarmos todos os conhecimentos que a pandemia forçou-nos a adquirir como uma mais-valia e sinal de alerta, para a mudança. Mudança essa, que implicará um maior investimento na formação de professores e alunos sobre estratégias e metodologias de trabalho, que integrem mais ativamente as novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

E assim chego ao fim do meu percurso, com a sensação de ter alcançado o meu sonho e sentindo-me uma pessoa transformada, completa, enriquecida e realizada. Pois, consegui ultrapassar as minhas dificuldades, realizar aprendizagem e, principalmente, sentir que proporcionei aprendizagens significativas, ao formar cidadãos responsáveis e conscientes do seu valor.

BIBLIOGRAFIA

- Aretio, L. G. (2012). *Un libro de 1994, ahora em línea: "Educación a distancia hoy"*. Madrid: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aretio, L. G. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea,digital, eLearning...? *Revista Iberoamericanade Educación a Distancia*, 23(1), pp. 09-28. Obtido de <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências da Teoria à Prática - Coleção Guias práticos*. Lisboa: Edições ASA.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Reflectir e investigar sobre a prática profissional. *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas, In GTI (Org)*, pp. 43-55.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimental, T. (2008). *A experiência matemática no Ensino Básico- Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Branco, I. C. (2015). *Respira*. Barcelona: AKIARA books.
- Caçador, F. (2007). Programa e-escolas inicia entrega de portáteis a alunos e professores. *Sapo - notícias*. Obtido em 23 de dezembro de 2020, de <https://tek.sapo.pt/noticias/computadores/artigos/programa-e-escolas-inicia-entrega-de-portateis-a-alunos-e-professores>
- Canavaro, A. P. (novembro / dezembro de 2011). Ensino exploratório da Matemática: . *Práticas e desafios*, pp. 11-17.
- Canavaro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). PRÁTICAS DE ENSINO EXPLORATÓRIO DA MATEMÁTICA: O CASO DA CÉLIA. *Investigação em Educação - Práticas do Ensino da Matemática*, pp. 255-266.

- Cardoso, M. d. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. Tese de Doutoramento em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância*. Universidade do Minho.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche - crescendo com qualidade*. Porto: porto Editora.
- Claudino Piletti, N. P. (2006). *História da educação*. Brasil: Ática, .
- Costa, F. A., & Peralta, H. (maio de 2007). Revista de Ciências da Educação nº3. *TIC e Inovação Curricular*, pp. 3 - 6.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Damásio, M. J. (2008). Revista Comunicação e Sociedade. *Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino*, 14, pp. 33 - 49.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. (s.d.). *Diário da República n.º 129 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, I. S. (2014). De bebé a criança: características e interações. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 158-172.
- Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018* . Lisboa: Diário da República.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Orientações Curriculares 1.º CEB - Tecnologias da Informação e Comunicação* . Lisboa: Ministério da Educação.

- Direção Geral da Educação. (8 de outubro de 2019). *Portaria 359/2019 - Dcreto de lei nº 55/2018 - Legislação da modalidade de Ensino a Distância*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/application/conteudo/125085420>
- Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (janeiro de 2020). *Ferramentas de Apoio ao Ensino à Distância*. Obtido de Ferramentas de Apoio ao Ensino à Distância - O Ensino: <https://ciencias.ulisboa.pt/pt/ferramentas-de-apoio-a-distancia>
- Faustino, A. S. (2011). *Opinião sobre o impacto da plataforma Moodle no ensino secundário do concelho de Loulé*. Loulé: Instituto Superior Dom Afonso III - Marketing Comunicação Multimédia.
- Faustino, A. S., & Mónico, L. S. (26, 27, 28 de novembro de 2014). O PERCURSO DAS TIC NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: 1985-2010. *ENCICLOPÉDIA BIOSFERA*, pp. 560 - 570.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- García Aretio, L. (2012). *Un libro de 1994, ahora em línea: "Educación a distancia hoy"*. Madrid: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gaspar, M. M., Pereira, F., & Passeggi, M. d. (8 -9 de novembro de 2012). III Jornadas de Histórias de Vida em Educação. *S NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE O DIÁRIO DE ACOMPANHAMENTO*. Obtido de III Jornadas de Histórias de Vida.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). O Cesto de Tesouros. Em E. Goldschmied, & S. Jackson, *Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em Creche* (pp. 113 - 128). Porto Alegre: Artmed.
- Guay, M.-H., Germain, C., & Legault, G. (novembro de 2006). Pour Tenir Compte de Chacun: La Différenciation Pédagogique. *Vie pédagogique nº141*, pp. 1-4. Obtido de <http://vmedulnx01.uqo.ca/moreau/documents/Guay2006.pdf>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de março de 2020). *A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online*. Obtido de EDUCAUSE Review: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR19NNGgTeenrxaiuB9BsbzE8aFhB24cBeLwPQEuo875VlZJOduX_twmHdo
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, R. d. (2017). *A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E O PROCESSO ENSINO*. Vila Izabel: Dia a dia e educação.
- Machado, A. L. (14 de março de 2018). *O melhor brinquedo para a criança é a própria natureza*. Obtido de Ciclo Vivo - Por um Mundo Melhor: <https://ciclovivo.com.br/vida-sustentavel/equilibrio/brinquedo-crianca-natureza/>
- Machado, I. d. (1983). *Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Magueta, L. (07 de março de 2018). *Visão holística da Educação abordada em encontro do pré-escolar em Leiria*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/lusa/visao-holistica-da-educacao-abordada-em-encontro-do-pre-escolar-em-leiria-9167372.html>
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Bocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrilho, J. I., Silva, L. M., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mattar, J., Loureiro, A., & Rodrigues, E. d. (30 de 12 de 2020). Desafios e Oportunidades para Professores e Alunos. (R. Interações, Ed.) *Educação Online em Tempos de Pandemia*, 16(55), pp. 1-5.
- Meirelles, D. (2016). *Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (27 de março de 2020). *Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf
- Ministério da Educação e da Ciência. (s.d.). *Plano Tecnológico Educação*. Obtido em 14 de dezembro de 2020, de Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html>
- Ministério da Educação. (s.d.). *Portátil Magalhães - e-escolinha*. Obtido de Computador Português - Portátil Magalhães: <https://www.portatilmagalhaes.com/home/>
- Moor, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth: Third Edition.
- Moreira, E. (2019). *Trabalho/aprendizagem colaborativo/a VS. trabalho/aprendizagem cooperativo/a*. Obtido de Ciberdúvidas da Língua Portuguesa: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/trabalhoaprendizagem-colaborativoa-vs-trabalhoaprendizagem-cooperativoa/35201>
- Niemann, F. d., & Brandoli, F. (2012). *Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação de Região Sul*. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. (outubro de 2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: *Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência*, pp. 29-53.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. d. (2014). *As relações interpessoais e a aprendizagem*. Itaporanga - PB: Universidade Estadual da Paraíba.

- Ponte, J. P., & Serrazinha, L. (Julho-Agosto 2003 de 2002). O professor como investigador, da Associação Professores de Matemática. *Revista de Educação Matemática, Vol. 11, Nº 20*.
- Portal Desafios da Educação. (9 de junho de 2020). *Desafios da Educação*. Obtido de Infográfico: as diferenças entre educação a distância e ensino remoto: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/diferencas-ead-ensino-remoto/>
- Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro. (s.d.). *Diário da República n.º 193/2019 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de Diário da República Eletrónico.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Gulbenkian: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rapoport, A., Sarmiento, D., Nornberg, M., & Pacheco, S. (2008). *Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: PUCRS.
- Rossetti-Ferreira,, M., Vitoria, T., & Goulardins, L. (2011). *Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola. Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rowntree, D. (1994). *Preparing materials for open, distance and flexible learning : an action guide for teachers and trainers*. London, UK: Kogan Page.
- Rurato, P., Borges Gouveia, L., & Borgues Gouveia, J. (2004). *Universidade Fernando Pessoa*. Obtido de Características essenciais do ensino a distância: <https://observador.pt/especiais/o-ensino-a-distancia-funciona/>
- Salomão, G. (janeiro de 2019). *Método Montessori*. Obtido de Lar Montessori - A Educação como uma Ajuda à Vida: <https://larmontessori.com/o-metodo/>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). Estudos Curriculares e Práticas Educativas - A Planificação na Prespetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *ATAS - XIII CONGRESSO SPCE - Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação* (pp. 1045 -1053). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios - Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR.
- Tan-Choi, A., Tinio, V. L., Castillo-Canales, D., Lim, C. P., Modesto, J. G., & Pouezevara, S. R. (2020). *Guia de Professores para ensino à distância durante o fechamento de escolas e afins*. (C. Sánchez, & J. F. Nunes, Trads.) Quezon City, Philippines: Foundation for Information Technology Education and Development.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J. (2011). *Teoria e Prática de Educação a Distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Mil-Homens, P. (2012). *Trabalho de Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1 - Livro de Divulgação do Projeto “O Mar” – Realizado com o grupo de JI;

Anexo 2 - Guião das Entrevistas:

- 2.1. Guião de Entrevista para os Professores Cooperantes;
- 2.2. Guião de Entrevista para as Discentes de Prática Pedagógica;
- 2.3. Esquema de orientação das entrevistas.

Anexo 3 - Entrevistas

- 3.1. Entrevista - Professora Cooperante;
- 3.2. Entrevista - Colega de Prática Pedagógica.;
- 3.3. Entrevista - Aluna Investigadora.

ANEXO 1 - LIVRO DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO “O MAR” - REALIZADO COM O GRUPO DO JI

Metodologia de trabalho por Projeto desenvolvido com as crianças da sala B...

O mar

Jardim de Infância de M

Março a Junho

Como começou...

As crianças da sala B ouviram a história, “O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffers, que relatava a história de uma criança muito curiosa acerca de tudo sobre mundo.

As nossas crianças foram personagens desta história e decidiram escolher um tema para trabalhar durante este período. Os resultados foram os seguintes:

Beatriz 1. Televisão; 2. Chapéus; 3. Óculos;	Eva 1. Flores; 2. Animais; 3. Baleias;	Ana Sofia (Não esteve presente nas semanas de início do projeto, por motivo de doença)	Gabriel 1. Tubarões; 2. Homem- Aranha; 3. Pai;
Francisco Cardoso 1. Leões; 2. Mar; 3. Bola;	Mariana 1. Sereias; 2. Baleias; 3. Flores;	Vasco 1. Baleia; 2. Golfinhos; 3. Tubarões;	Afonso 1. Mar; 2. Mundo; 3. Coração;
Edgar 1. Macacos; 2. Baleias; 3. Abelhas;	O MAR		Leonor 1. Estrelas; 2. Árvores; 3. Flores;
Leticia 1. Neve; 2. Golfinhos; 3. Sereias;			Gustavo 1. Tubarões; 2. Crocodilos; 3. Golfinhos;
Filipe 1. Tubarões; 2. Baleias; 3. Golfinhos;	Gonçalo 1. Mar; 2. Flores; 3. Cavalos;	Miguel 1. Mar; 2. Meninas; 3. Tesouros;	Bryan 1. Borboletas; 2. Árvores; 3. Elefantes;
Xavier 1. Tubarões; 2. Planetas; 3. Golfinhos;	Madalena 1. Baleias; 2. Tubarões; 3. Mar;	Verónica 1. Flores; 2. Tesouros do mar; 3. Legos;	Francisco Duarte 1. Tubarões; 2. Girafas; 3. Leões;

Ida à Biblioteca...



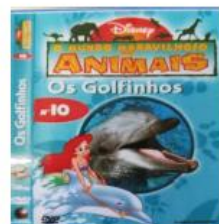
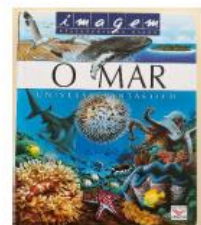
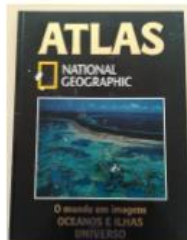
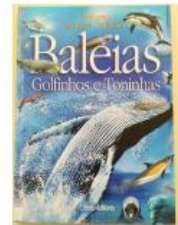
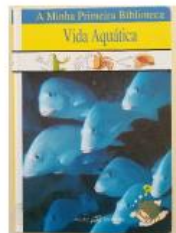
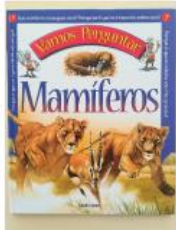
Recortes e colagens...



Pinturas ...



Partilhas em grupo



Registos e descobertas...



Composição do trabalho coletivo



Resultado...



Apreciações:

Deixe o seu comentário. Gostaríamos de saber se aprendeu alguma coisa e se gostou de ver o nosso trabalho.

ANEXO 2 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

2.1. GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES COOPERANTES

Entrevista – Recolha de testemunho (Professores cooperantes)

Começo por agradecer a sua disponibilidade para realizar esta entrevista, que tem como objetivo recolher o seu testemunho, enquanto professora e orientadora cooperante em contexto de COVID 19.

Idade:

Sexo:

Anos de serviço:

Nível de ensino:

Número de turmas, de alunos por turma e disciplinas lecionadas (quando aplicável):

Horário letivo (presencial):

Horário síncrono:

Horário assíncrono:

1. A passagem do ensino presencial para o ensino a distância (EaD) implicou alterações/adaptações na sua planificação, nomeadamente ao nível de conteúdos, objetivos, estratégias e metodologias de trabalho, tarefas, recursos, gestão do tempo e processo de avaliação. Explane sobre as mesmas, enfatizando os desafios que enfrentou e a forma como os superou. Refira ainda se, e de que forma integrou as emissões do “EstudoEmCasa” que tiveram início a 20 de abril, justificando as suas opções.

2. Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios tecnológicos? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos.

3. Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios de interação/atuação com a(s) turma(s)? Como os superou? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos, nomeadamente as relativas ao envolvimento/participação/comportamento dos alunos, bem como às aprendizagens realizadas por estes e respetivo processo de avaliação.

4. As alterações/adaptações que realizou à sua planificação e atuação tiveram por base diretrizes/orientações emanadas da direção-geral da educação/agrupamento/direção da escola/departamento/diretores de turma/professores e contexto da turma? Identifique essas diretrizes/orientações, entidades que as emanaram e respetivo impacto nas alterações/adaptações que realizou à sua planificação/atuação, justificando a sua pertinência.
5. A direção-geral da educação lançou um site de apoio às escolas no dia 16 de março. Em que medida este lhe foi útil? Que limitações e potencialidades identifica/identificou no referido site?
6. Sentiu necessidade de outros apoios? Justifique a sua opinião quer a resposta seja positiva ou negativa, identificando os mesmos que contribuíram ou poderiam ter contribuído para um melhor funcionamento do EaD.
7. Que limitações e potencialidades identifica no EaD quando comparado com o ensino presencial?
8. De que forma poderá otimizar as aprendizagens que realizou com esta experiência no EaD, quando voltar ao ensino presencial?
9. Considera pertinente articular, futuramente, ensino presencial com o EaD? Justifique a sua opinião e independentemente da mesma, apresente sugestões/recomendações para uma possível articulação.
10. Relativamente à orientação de estágio, que alteração sofreu a mesma, com a passagem de ensino presencial para o EaD?
11. Explane sobre outros aspetos vivenciados por si ao longo de todo este percurso, passagem de ensino presencial para EaD e EaD, que considere relevante e ainda não tenha surgido ao longo desta entrevista.

Obrigada por ter participado nesta entrevista,

Pela discente Joana Primor e pelos Investigadores do CI&DEI/PL representados por Hélia Pinto.

2.2. GUIÃO DE ENTREVISTA PARA AS DISCENTES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entrevista – Recolha de testemunho (estudantes em estágio)

Começo por agradecer a sua disponibilidade para realizar esta entrevista, que tem como objetivo recolher o seu testemunho, enquanto estudante a estagiar em contexto de COVID 19.

Idade:

Sexo:

Número de turmas, de alunos por turma e disciplinas lecionadas (quando aplicável):

Horário letivo (presencial):

Horário síncrono:

Horário assíncrono:

1. A passagem do ensino presencial para o ensino a distância (EaD) implicou alterações/adaptações na sua planificação, nomeadamente ao nível de conteúdos, objetivos, estratégias e metodologias de trabalho, tarefas, recursos, gestão do tempo e processo de avaliação. Explane sobre as mesmas, enfatizando os desafios que enfrentou e a forma como os superou. Refira ainda se, e de que forma integrou as emissões do “EstudoEmCasa” que teve início a 20 de abril, na escola onde se encontrava a estagiar
2. Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios tecnológicos? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos.
3. Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios de interação/atuação com a(s) turma(s)? Como os superou? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos, nomeadamente as relativas ao envolvimento/participação/comportamento dos alunos, bem como às aprendizagens realizadas por estes e respetivo processo de avaliação.
4. As alterações/adaptações que realizou à sua planificação e atuação tiveram por base diretrizes/orientações emanadas da direção-geral da educação/agrupamento e professores e contexto da turma? Identifique essas diretrizes/orientações, entidades que as emanaram

e respetivo impacto nas alterações/adaptações que realizou à sua planificação/atuação, justificando a sua pertinência.

5. A direção-geral da educação lançou um site de apoio às escolas no dia 16 de março. Em que medida este lhe foi útil? Que limitações e potencialidades identificou no referido site?

6. Sentiu necessidade de outros apoios? Justifique a sua opinião quer a resposta seja positiva ou negativa, identificando os mesmos que contribuíram ou poderiam ter contribuído para um melhor funcionamento do EaD.

7. Que limitações e potencialidades identifica no EaD, comparado com o ensino presencial?

8. De que forma poderá otimizar as aprendizagens que realizou com esta experiência no EaD, quando voltar ao ensino presencial?

9. Considera pertinente articular, futuramente, ensino presencial com o EaD? Justifique a sua opinião e independentemente da mesma, apresente sugestões/recomendações para uma possível articulação.

10. Relativamente ao estágio, que alteração sofreu o mesmo, com a passagem de ensino presencial para o EaD?

11. Explane sobre outros aspetos vivenciados por si ao longo de todo este percurso, passagem de ensino presencial para EaD e EaD, que considere relevante e ainda não tenha surgido ao longo desta entrevista.

12. Após este estágio em regime de ensino a distância e na eventualidade de se passar a um regime de ensino híbrido, que alterações e/ou adaptações considera pertinente fazerem-se nos cursos de formação de professores. Justifique a sua resposta, não se esquecendo de focar quer conhecimentos científicos, didáticos e tecnológicos, referindo ainda, aqueles onde considera ser mais parca a formação de professores para o EaD.

Obrigada por ter participado nesta entrevista,

Pela discente Joana Primor e pelos Investigadores do CI&DEI/PL representados por Hélia Pinto.

2.3. ESQUEMA DE ORIENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES COOPERANTES E ESTUDANTES DE PP

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES/ASSUNTOS
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. - Indicar os objetivos da entrevista pedindo a colaboração do entrevistado(a). Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.
Caraterização dos participantes	Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico e profissional.	Qual é a sua idade? Qual é o seu tempo de serviço? Quais são as suas habilitações académicas? Qual é a sua formação profissional?
Caraterização da atividade letiva do professor	Conhecer as particularidades da atividade letiva de cada professor.	Qual é o nível de ensino a que leciona? Quais foram o n.º de turmas, de alunos por turma e disciplinas lecionadas (quando aplicável)? Qual foi o seu horário letivo (presencial)? Qual foi o seu horário síncrono?

		Qual foi o seu horário assíncrono?
Alterações/adaptações ao nível da planificação	<p>Perceber a extensão das alterações/adaptações na planificação.</p> <p>Saber quais foram os principais desafios que enfrentou e a forma como foram superados.</p> <p>Averiguar como foram integradas as emissões do “EstudoEmCasa”.</p>	<p>A passagem do ensino presencial para o ensino a distância (EaD) implicou alterações/adaptações na sua planificação, a diversos níveis.</p> <p>Poderia explicar sobre as alterações/adaptações na sua planificação, enfatizando os desafios que enfrentou e a forma como os superou, nomeadamente ao nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) conteúdos; ii) objetivos; iii) estratégias e metodologias de trabalho; iv) tarefas; v) recursos; vi) gestão do tempo; vii) processo de avaliação. <p>Refira ainda se, e de que forma, integrou as emissões do “EstudoEmCasa” que tiveram início a 20 de abril, justificando as suas opções.</p>

Desafios tecnológicos do Ensino a Distância (EaD)	Compreender as exigências que os desafios tecnológicos colocaram à atividade docente.	Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou vários desafios tecnológicos.
	Conhecer as principais dificuldades enfrentadas no contexto de EaD.	Poderia explicar sobre algumas das dificuldades que enfrentou no contexto de EaD, quer em momentos síncronos, quer em momentos assíncronos?
	Saber quais foram as aprendizagens que realizou no contexto de EaD.	Poderia referir-se também às aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos, quer em momentos assíncronos?
	Averiguar o tipo de formação disponibilizada e/ou frequentada	Frequentou ações de formação neste âmbito? Se sim, quais foram as entidades promotoras destas ações/iniciativas? Recorreu à autoformação? Poderia explicitar esta sua opção?

<p>Interação com os alunos/a(s) turma(s)</p>	<p>Compreender quais foram os principais desafios colocados pela interação/atuação com a(s) turma(s).</p> <p>Conhecer as principais dificuldades enfrentadas no contexto de EaD.</p> <p>Saber quais foram as aprendizagens que realizou no contexto de EaD.</p> <p>Averiguar o tipo de formação disponibilizada e/ou frequentada.</p>	<p>Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou também desafios ao nível da interação/atuação com a(s) turma(s).</p> <p>Como superou os desafios de interação/atuação com os alunos/a(s) turma(s)?</p> <p>Poderia explicar sobre dificuldades que enfrentou no contexto de EaD, quer em momentos síncronos, quer em momentos assíncronos, nomeadamente as relativas ao: i) envolvimento / participação / comportamento dos alunos; ii) aprendizagens realizadas por estes e respetivo processo de avaliação?</p> <p>Poderia referir-se também às aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos, quer em momentos assíncronos, nomeadamente as relativas ao: i) envolvimento / participação /comportamento dos alunos; ii) aprendizagens realizadas por estes e respetivo processo de avaliação?</p> <p>Frequentou ações de formação neste âmbito? Se sim, quais foram as entidades promotoras destas ações/iniciativas?</p> <p>Recorreu à autoformação? Poderia explicitar esta sua opção?</p>
---	---	---

<p>Diretrizes/ orientações e apoios relativos ao EaD</p>	<p>Compreender o papel das várias instâncias diretivas nas alterações/adaptações à planificação e atuação docente.</p> <p>Associar as alterações/adaptações às entidades promotoras.</p> <p>Identificar as diretrizes/ orientações e o respetivo impacto.</p> <p>Analisar a pertinência do site criado de apoio às escolas.</p> <p>Perceber se os apoios facultados foram suficientes e como contribuíram, ou poderiam ter contribuído, para o funcionamento do EaD.</p>	<p>No contexto de emergência nacional provocado pela situação pandémica, houve alterações/adaptações na sua planificação e atuação, com base em diretrizes/orientações provenientes de várias instâncias.</p> <p>As alterações/adaptações que realizou à sua planificação e atuação tiveram por base diretrizes/orientações emanadas da Direção-Geral de Educação / agrupamento / direção da escola / departamento / diretores de turma / professores e contexto da turma?</p> <p>Identifique essas diretrizes/orientações, entidades que as emanaram e respetivo impacto nas alterações/adaptações que realizou à sua planificação/atuação, justificando a sua pertinência.</p> <p>A Direção-Geral de Educação lançou um site de apoio às escolas no dia 16 de março. Em que medida este lhe foi útil? Que limitações e potencialidades identifica/identificou no referido site?</p> <p>Sentiu necessidade de outros apoios? Justifique a sua opinião quer a resposta seja positiva ou negativa, identificando os mesmos e a forma como contribuíram ou poderiam ter contribuído para um melhor funcionamento do EaD.</p>
---	--	--

<p>Perspetivas futuras do EaD</p>	<p>Conhecer a opinião dos professores acerca das perspetivas futuras sobre o EaD.</p>	<p>O EaD foi uma medida implementada devido a uma emergência nacional, cujos efeitos ainda não é possível prever. Importa, pois, perspetivar esta situação em termos futuros.</p> <p>Que alteração sofreu a orientação de estágio com a passagem de ensino presencial para EaD?</p> <p>Que limitações e potencialidades identifica no EaD quando comparado com o ensino presencial?</p> <p>De que forma poderá otimizar as aprendizagens que realizou com esta experiência no EaD, quando voltar ao ensino presencial?</p> <p>Considera pertinente articular, futuramente, ensino presencial com o EaD? Justifique a sua opinião.</p> <p>Independentemente da sua opinião a respeito do EaD, que sugestões/recomendações apresenta para uma possível articulação?</p>
<p>Encerramento da entrevista</p>	<p>Proceder ao encerramento da entrevista.</p>	<p>Pedir ao entrevistado(a) para explanar outros aspetos vivenciados por si ao longo de todo este percurso, passagem de ensino presencial para EaD, que considere relevantes e ainda não tenha surgido ao longo da entrevista.</p> <p>Agradecer a participação do entrevistado(a).</p>

Adaptado do guião de entrevista desenvolvido no âmbito do projeto “Conhecimento científico/didático em ação na prática pedagógica – formação de professores dos primeiros anos”, coordenado por Hélia Pinto no âmbito do CI&DEI.

(...)

ANEXO 3 – ENTREVISTAS

3.1. ENTREVISTA - PROFESSORA COOPERANTE;



Entrevista Professora Cooperante

Data: 29/06/2020.

O entrevistado não pode estar presente para a entrevista por vídeo chamada. Por esse motivo, foi enviado o guião da entrevista com as questões/ assuntos que estavam delineados pelo entrevistador. Ao qual o entrevistado preferiu responder por escrito.

Entrevistador [Começo por agradecer a sua disponibilidade para realizar esta entrevista, que tem como objetivo recolher o seu testemunho, enquanto professora e orientadora cooperante em contexto de COVID 19. Quero garantir-lhe que todos os dados que vão ser recolhidos, tanto para mim, tanto para o Centro de Estudos em Educação e Inovação do IPL, estão salvaguardados.
Neste sentido, vou lhe pedir uma pequena caracterização, com alguns dos seus dados, perguntando-te qual a tua idade, o seu sexo, os anos que tem de serviço, o seu nível de ensino e o nível de ensino que está a lecionar.]

Entrevistado Tenho 41 anos.
O meu sexo é feminino.
Tenho 19 de serviço.
O meu nível de ensino corresponde ao 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências da Natureza.
Estou neste momento a lecionar com uma turma do 3.º ano, mas esta apresenta dois níveis. Sendo que o grupo é constituído por 23 alunos, a frequentar as disciplinas de português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e dois dos alunos estão a frequentar o programa

do 2º ano, estando inscritos nas mesmas disciplinas que os restantes discentes.

Entrevistador Relativamente à sua atividade letiva com a turma do terceiro ano, qual era o seu horário presencial, assíncrono e síncrono?

Entrevistado O meu horário é o seguinte:
Horário letivo (presencial): 9:00h-12:00h e 13:30h- 17:00h (variável)
Horário síncrono: 2 momentos de 40 a 60 minutos – 2.ª feira (às 14:30h) e 6.ª feira (às 16h)
Horário assíncrono: todos os dias das 9:00 às 12:00 – 3 horas por dia.

Entrevistador A Passagem do ensino presencial para o ensino a distância (EaD) implicou alterações/adaptações na sua planificação, nomeadamente ao nível de conteúdos, objetivos, estratégias e metodologias de trabalho, tarefas, recursos, gestão do tempo e processo de avaliação. Explane sobre as mesmas, enfatizando os desafios que enfrentou e a forma como os superou. Refira ainda se, e de que forma integrou as emissões do “EstudoEmCasa” que tiveram início a 20 de abril, justificando as suas opções.

Entrevistado O processo ensino/aprendizagem teve de ser reinventado num curto espaço de tempo. Coloquei em prática os 8 Princípios Orientadores da Implementação do Ensino à Distância nas Escolas, consubstanciados no Roteiro produzido pelo Ministério da Educação (MEC).
No que concerne aos conteúdos e objetivos, tornou-se inequívoco desde o início que teria de se efetuar um ajustamento em função da nova realidade. O simples facto de existir uma reformulação da carga horária de cada uma das disciplinas assim o determinaria. Desta forma, e tendo a vantagem de este ser o 3º ano que estou com estes alunos pelo que conheço as suas limitações, assim como os aspetos em que apresentam maior taxa de sucesso, permitiu-me reajustar a planificação de modo a rentabilizar as capacidades dos discentes e minorar as suas limitações. Assim, numa lógica de ciclo, respeitando

os decretos regulamentares, tendo presente os objetivos terminais de ciclo, delineei os conteúdos e objetivos a trabalhar e respetiva carga horária. Sucintamente poderei dizer que a alteração de maior monta consistiu no reajustamento da carga horária, visto que acabei por cumprir a planificação que erigira no início do ano letivo, no que aos conteúdos respeita. Houve assim uma reacomodação do plano de trabalho, deslocando horas em áreas em que os alunos apresentariam menos limitações e concedendo esse crédito horário às vertentes onde as dificuldades sobressaíram. Importa referir que as áreas de Português e Matemática foram aquelas onde se concentrou a maior atenção. O ensino à distância por paralelismo com o ensino presencial implica, forçosamente, que se alterem metodologias de trabalho, tarefas, recursos e gestão do tempo. Assim, tal como foi referido anteriormente, produzi alterações em cada uma destas variáveis, tendo em consideração os princípios orientadores, assim como o perfil dos alunos. A principal preocupação foi dotar os alunos dos conhecimentos fundamentais que deveriam adquirir no 3º ano de escolaridade, de forma a não comprometer o acesso a conteúdos do 4º ano e sobretudo, que no final do 1º ciclo tenham sido adquiridas as aprendizagens essenciais. Este plano teve assim em consideração a prossecução dos objetivos estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais.

Desde o primeiro momento que os alunos evidenciaram uma motivação acrescida ao aprenderem através da televisão. Fui assim sensível a este facto, procurando articular as minhas aulas com o #estudoemcasa, potenciando assim aprendizagens alicerçadas nessa ferramenta motivacional. Procurei conhecer previamente quais os conteúdos que iriam ser abordados na semana seguinte e desta forma reajustar a minha planificação, a qual era erigida considerando esses conteúdos programáticos. Promovi a articulação com a planificação

anual aprovada no início do ano letivo. Coloquei no Teams as fichas de trabalho referentes a essa rúbrica temática, produzidas pelo Ministério da Educação, assim como documentos (fichas autocorretivas) com os vários cenários de resposta a cada um desses instrumentos. O estudo em casa afigurou-se assim como uma ferramenta complementar, bastante interessante, útil, apresentando excelente receptividade por parte dos alunos.

Entrevistador Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios tecnológicos? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos.

Entrevistado Todas as mudanças encerram sempre dificuldades, limitações. Mesmo que tenhamos o espírito aberto à mudança, a pretendamos encontrar novas ferramentas, métodos, estratégias que nos ajudem e aos nossos alunos, alterações profundas e com evidente celeridade, causa sempre algum desconforto. Olhando para trás, se há meio ano considerássemos as alterações que foram provocadas pela Pandemia, creio que 90% dos docentes diria que era impossível lecionar nestas condições, com razoável qualidade. Posso agora afirmar, que essa maioria se teria equivocado. Para este sucesso foi essencial o recurso a novas tecnologias, bem como reajustes ao longo do processo, para torná-lo cada vez mais competente. A dificuldade inicial prendeu-se com a escolha da plataforma que providenciasse maior versatilidade para toda a comunidade. Assim, optei pela aula digital, ao nível das aulas assíncronas e pelo Zoom, ao nível das aulas síncronas. Contudo, a direção do Agrupamento, uma semana mais tarde, sentiu necessidade de uniformizar processos e sugeriu que se optasse pela TEAMS. Ambas as ferramentas obrigaram-me a um estudo prévio para que pudesse dominar estes utensílios e desenvolver um trabalho

eficaz. Desde sempre que a expressão “problemas técnicos” é utilizada pelo senso comum. Estas tecnologias não se desenquadravam desse paradigma, constatando-se algumas vezes alunos que não conseguiam entrar na sessão por dificuldades de rede ou de software. As vantagens do recurso a estas tecnologias são evidentes tendo em consideração que o ensino presencial não era hipótese. Esta “simulação” é aquela que mais se assemelha a uma sala de aula, isto é, constitui-se como a forma mais fiel do tradicional processo ensino aprendizagem. A partir deste momento creio estar na posse dos conhecimentos necessários para implementar ensino à distância, recorrendo a estas ferramentas. Seja um aluno que esteja doente e não se possa deslocar, ou seja para consolidar determinado conteúdo que não foi possível na escola, ou ainda para uma breve reunião, poupando assim tempo na deslocação. De referir que as aulas síncronas e assíncronas, os próprios conceitos eram praticamente ilustres desconhecidos nas escolas do 1º ciclo do nosso país, e neste momento fazem parte do léxico de praticamente todos os intervenientes.

Entrevistador Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios de interação/atuação com a(s) turma(s)? Como os superou? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos, nomeadamente as relativas ao envolvimento/participação/comportamento dos alunos, bem como às aprendizagens realizadas por estes e respetivo processo de avaliação.

Entrevistado O Ensino à Distância encerra muitas limitações, desde logo o distanciamento físico, porém é uma situação resultante do estado excecional que vivemos, pelo que adotei aquela que considerarei ser a melhor estratégia e Plano de Ensino à Distância, tendo em conta a

realidade da minha turma, a qual é bastante heterogénea, sendo constituída por 2 níveis (anos de escolaridade). Este facto determina desde logo a elaboração de duas planificações distintas.

Sendo o 1º ciclo um escalão etário onde, por natureza, os alunos ainda não são dotados de elevada autonomia, a necessidade de articular com pais/E.E. revelou algumas dificuldades inicialmente pois os alunos estavam dependentes dos pais para acederem às plataformas. Os discentes nasceram já na era tecnológica, porém, dominam sobretudo aplicações android ou ios. Ferramentas de trabalho tais como editores de texto, ou plataformas para partilha de documentos tal como a TEAMS, são para os indivíduos desta faixa etária, instrumentos desconhecidos. Os próprios pais patentearam limitações no domínio destas práticas. A minha caixa de email, assim como o meu telemóvel pessoal, foram acometidos por um volume de tráfego completamente anormal, dadas as solicitações de que fui alvo. Dúvidas constantes. Mesmo que lhes tenha transmitido um protocolo preciso, objetivo, as dúvidas surgiram com muita frequência. No entanto, a situação com a prática tendeu a normalizar, isto é, as famílias estão praticamente autónomas no que à partilha dos instrumentos de trabalho diz respeito. Convém ressaltar que me referi às famílias e não apenas aos alunos. Se há crianças que até manifestam capacidade, sobretudo responsabilidade em cumprir o plano estipulado e difundido para cada um ao domingo à noite, outras há, a maioria, que necessitam da supervisão dos Encarregados de Educação. É imperioso, apontar que nenhum aluno ficou sem

a possibilidade de realizar alguma tarefa devido a dificuldades de compreensão acerca do que era solicitado. Foi minha preocupação garantir sempre a equidade no acesso às diferentes estratégias, por todos os alunos. Por vezes, os pais estavam a trabalhar e não tinham disponibilidade para ajudar os filhos ou eram pouco rigorosos com o cumprimento de horários. O facto de estarmos a imputar uma

responsabilidade adicional aos pais também encontrou alguma relutância por parte de alguns pais (tarefa acrescida). A falta de domínio destas novas tecnologias despoletou também algumas dificuldades. Contudo, no final da primeira semana, ou em maior rigor da segunda semana, todas estas limitações se esbateram. Entrámos nesta rotina e as coisas foram-se desenvolvendo com naturalidade. Os próprios alunos que estão habituados a brincar/jogar com as novas tecnologias foram desenvolvendo capacidades no domínio da educação, manifestando uma autonomia crescente. Não houve comportamentos desviantes graves dignos de registo. Alguns alunos, no momento síncrono procuraram ser “engraçadinhos”, pois era uma novidade terem aulas através de uma plataforma, mas como esse comportamento foi reprovado e foram logo colocadas regras nas aulas síncronas, tal como na escola, tendeu a desaparecer. A maior limitação foi a participação não solicitada, por parte dos pais. Davam a resposta aos filhos, ou diretrizes como se comportar. Nos momentos assíncronos, não há nada de relevante a mencionar, uma vez que as tarefas foram cumpridas e enviadas para a plataforma TEAMS.

No que se refere ao processo de avaliação, creio que é aquele onde a limitação é mais complexa. É difícil para um docente aferir com exatidão como o aluno realizou determinada tarefa. Nesta situação em concreto, temos a avaliação de praticamente 2 períodos completos pelo que a avaliação do 3 período se dilui por definição. A minha principal preocupação no que à avaliação diz respeito, mais do que quantificar este ou aquele parâmetro, centrou-se em aferir se o aluno tinha atingido este ou aquele objetivo e em função disso delinear estratégias para catapultar o sucesso. Pretendi assim, principalmente, obter o feedback das aprendizagens que estavam a ser realizadas sem me preocupar em rotular a aprendizagem que o aluno efetuara. Entendi que o foco deveria ser a qualidade das aprendizagens,

preparar o 4º ano e restante percurso acadêmico, mais do que quantificar. Evidentemente que apliquei os normativos legais, consciente de que os critérios de avaliação aprovados no início do ano letivo foram alvo de retificação conforme o plasmado na lei. É meu entendimento assim, que o processo avaliativo é aquela variável que encerra maiores limitações no ensino à distância por dificuldade em dissociar o trabalho efetuado pelos alunos, e aquele que é produzido com auxílio dos pais. É algo cultural que se torna difícil contornar pois mesmo que aos pais seja pedido que não intervenham, estes acabam por intervir. Caso esta situação se perpetuasse no tempo, creio que em cada período deveria existir um momento em que os alunos de forma desfasada fossem à escola para realizar os instrumentos de avaliação que os docentes assim entendessem. Sendo uma hipótese, entendo que deveria ser algo a ponderar, a refletir com parcimónia (moderação).

Entrevistador As alterações/adaptações que realizou à sua planificação e atuação tiveram por base diretrizes/orientações emanadas da direção-geral da educação/agrupamento/direção da escola/departamento/diretores de turma/professores e contexto da turma? Identifique essas diretrizes/orientações, entidades que as emanaram e respetivo impacto nas alterações/adaptações que realizou à sua planificação/atuação, justificando a sua pertinência.

Entrevistado Tal como referido em ponto prévio, todas as alterações foram produzidas nos termos do determinado pelo MEC no documento intitulado como “Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância nas Escolas”. Atentei (considere e tomei atenção) também no Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março e ao Decreto-Lei n.º 14-g/2020, os quais estabelecem medidas excecionais e temporárias de resposta à pandemia da doença

COVID-19 no âmbito dos ensinos básico e secundário, para o ano letivo de 2019/2020, quanto às seguintes matérias

a) Realização, avaliação e certificação das aprendizagens;

É importante debruçar-me novamente no roteiro, o qual desenvolve as diretrizes, orientações para cada um dos parâmetros que abaixo enumero, e o qual se constitui como a pedra basilar deste sistema de ensino:

1. Mobilizar para a mudança
2. Comunicar em rede
3. Decidir o modelo de E@D
4. Colaborar e articular
5. Metodologias de Ensino
6. Selecionar os meios tecnológicos de E@D
7. Cuidar da comunidade escolar
8. Acompanhar e monitorizar

Passo agora a explicar o impacto que estes princípios orientadores tiveram, ao colocá-los em prática: o suprarreferido documento apresentava como objetivo garantir que todas as crianças e todos os alunos continuavam a aprender no presente contexto. Assim, era plano de trabalho com as diretrizes é carregado na Teams ao domingo. Nesse plano, constavam as tarefas a executar, assim como os prazos para o envio à docente. Corrigia essas tarefas, assinalava os erros e devolvia aos alunos após essa correção. As aulas síncronas surgiam sobretudo como um momento para proceder à orientação educativa dos alunos, dirimindo eventuais dúvidas que surgiam, tais como clarificar o que se pretendia com cada tarefa, quais as páginas do manual a consultar para assimilarem determinada competência, de que modo podiam colaborar com os colegas, onde podiam pesquisar informação adicional, como autorregularem o seu trabalho. Há pais que notoriamente assistiam a essas sessões, e outros que optavam por não o fazer. De frisar que fazia duas aulas síncronas de 90 minutos à

segunda e à sexta-feira para o grupo turma. É ainda pertinente arrolar (registar) que ao longo da semana fazia várias chamadas em videoconferência para esclarecer dúvidas de alguns alunos. Estes momentos são importantes para manter a ligação à escola e à turma assumindo a plataforma digital, enquanto ferramenta também para divulgação dos trabalhos efetuados pelos alunos como algo relevante. As metodologias de ensino que implementei tinham como ambição serem diversificadas, enquadradoras, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão e o trabalho autónomo. O plano teve em conta os princípios já existentes no desenho de medidas universais, seletivas e adicionais que já tinham sido adotadas no âmbito da educação inclusiva. Foi estabelecido um circuito de comunicação eficaz, dirigido a todos os intervenientes da comunidade escolar. Todas as ações e atividades de comunicação nortearam-se por uma mensagem central, adequaram-se aos destinatários, seguiram uma estratégia, foram transmitidas nos momentos e através dos meios/canais mais adequados.

Foi claramente definido o papel de cada um, neste processo, bem como as formas de organização de reuniões/encontros/esclarecimentos, sendo agendados estes eventos com a maior antecedência possível. A mancha horária semanal a cumprir pelos alunos foi estabelecida no pleno cumprimento das orientações da tutela, tendo como principal intuito assegurar a prossecução (prosseguimento) dos pré-requisitos para o 4º ano de escolaridade e no caso dos alunos que estão a acompanhar o 2º ano, o acesso ao 3º ano.

Entrevistador A direção-geral da educação lançou um site de apoio às escolas no dia 16 de março. Em que medida este lhe foi útil? Que limitações e potencialidades identifica/identificou no referido site?

Entrevistado Considerando o contexto em que a mudança ensino presencial/à distância se processou, de modo repentino conforme a situação sanitária exigia, os professores foram assoberbados por uma quantidade enorme de recursos, informações, decisões a tomar. Por vezes, o excesso de informação torna-se pernicioso sendo fundamental priorizar. Assim, preocupei-me em reunir a legislação para cumprir as minhas funções nos termos da lei. Depois disso procurei pôr em prática todo o processo. Escolher a ferramenta adequada, erigir um protocolo preciso para que os pais conseguissem aceder, reformular planificações reajustando cargas horárias e conteúdos. Depois disto, que tive de readotar uma nova ferramenta, a TEAMS, por sugestão do Agrupamento pelo que tive de reformular tudo novamente. Depois foi o tempo disponibilizado para aulas síncronas e assíncronas bem como receber, devolver trabalhos. O meu telemóvel estava constantemente a receber contactos de E.E. a todas as horas. Assim, entendo de que não necessitava de mais informação pois apenas iria dispersar o foco. Desta forma, a informação genérica constante no site referente ao assunto em epígrafe, foi pertinente no sentido de ter alojado o documento com os princípios orientadores.

Entrevistador Sentiu necessidade de outros apoios? Justifique a sua opinião quer a resposta seja positiva ou negativa, identificando os mesmos que contribuíram ou poderiam ter contribuído para um melhor funcionamento do EaD.

Entrevistado Compreendo que esta situação excepcional surgiu quase de forma inesperada, pelo que houve pouco tempo para nos prepararmos. Assim, apoio por parte de um técnico especializado de informática poderia ter sido uma mais-valia, já que todo o trabalho desenvolvido no âmbito da computação, surgiu devido ao meu investimento autodidata.

Em tempo útil creio que seria difícil implementar outras estratégias que se revestissem de qualidade, tendo em consideração

todo o contexto. Se fosse algo que pudesse ser planeado, com tempo, poderíamos delinear um modelo de ensino à distância mais eficaz.

Entrevistador Que limitações e potencialidades identifica no EaD quando comparado com o ensino presencial?

Entrevistado O EAD nunca poderá substituir com qualidade o ensino presencial. A relação que se cria entre professor/aluno e entre os pares só é possível em contexto presencial. Os alunos necessitam da socialização. A panóplia de recursos para introduzir um conteúdo ou consolidá-lo é incomparavelmente superior no ensino presencial. Posto este ponto de ordem compete referir que para o docente o EAD é avassalador. Conforme os estudos públicos acerca do teletrabalho reportam, também o trabalho do docente aumenta drasticamente não existindo uma separação clara entre tempo de descanso e o trabalho. O docente acaba por ter a escola montada no seu lar. Não são respeitados tempos de descanso com todas as repercussões que isto traz para a saúde física e mental do docente. O profissional doente não poderá desenvolver um trabalho competente. Alguns alunos continuam a não possuir as ferramentas necessárias para aceder ao serviço. Foi a boa vontade de alguns agentes educativos que permitiu que todos tivessem condições para usufruir do EAD. Todos os recursos materiais a partir dos quais o docente acedeu ao EAD foram adquiridos a expensas próprias. Os períodos de atenção/concentração são mais reduzidos no EAD. Falta a socialização.

Não obstante estas limitações, é meu entendimento que enquanto ferramenta complementar, o EaD poderá revestir-se de algumas qualidades interessantes. Em casos em que alunos estejam doentes e limitados para ir à escola, o EAD poderá ser interessante. Em escolas com dificuldades a nível de espaço físico também poderá ser algo a ter em conta. Em situações de apoio educativo onde docentes perdem tempo nas deslocações que poderiam despender com alunos, é

também uma mais-valia. Para os docentes que moram a muitos km das escolas reunir à distância também poderia ser uma opção.

A principal potencialidade foi a de ser a ferramenta que melhor poderia suceder ao sistema presencial, procurando imitá-lo. Sendo uma imitação com diferenças substanciais, seria o sistema que mais pontos de contacto teria com o presencial.

Entrevistador De que forma poderá otimizar as aprendizagens que realizou com esta experiência no EaD, quando voltar ao ensino presencial?

Entrevistado Poderei otimizar rentabilizando os conhecimentos que foram adquiridos a nível informático. Creio que será sobretudo por implementar estratégias a nível informático, aproveitando também a parte motivacional que esse tipo de atividades acolhe muitas vezes junto dos alunos. Seria interessante que os docentes tivessem crédito horário para disponibilizar apoio a alunos fora da componente letiva, sendo o EAD um recurso a explorar. Caso tenha crédito horário para este efeito poderei pôr em prática.

Entrevistador Considera pertinente articular, futuramente, ensino presencial com o EaD? Justifique a sua opinião e independentemente da mesma, apresente sugestões/recomendações para uma possível articulação.

Entrevistado Creio que nos pontos anteriores já patenteio (mostro) a resposta a esta questão. Contudo penso ser imprescindível abordar alguns aspetos. Não podemos confundir EAD com recurso a tecnologias, nomeadamente recursos informáticos quer sejam hardware ou software. Há vários anos que este tipo de recursos fazem parte do sistema de ensino presencial com o sucesso que lhe é reconhecido. Estas ferramentas farão sempre parte da sala de aula. Agora, introduzir conteúdos que possam ser abordados presencialmente vejo com alguma relutância (oposição). Entendo assim que a simbiose presencial/EAD não terá grandes vantagens, ao contrário do

binómio presencial/recursos informáticos. As situações onde me parece que poderão ser introduzidas valências do EAD seriam:

- aulas de apoio fora do horário letivo.
- AEC de outras atividades como ensino de um instrumento.
- projetos por exemplo de biblioteca, hora do conto etc, considerando por exemplo uma aula síncrona neste domínio.

Não me parece que introduzir conteúdos, consolidá-los e avaliá-los através de EAD, com crianças do 1 ciclo, seja vantajoso em relação ao ensino presencial.

Aulas síncronas potenciadas por outras entidades poderão acolher validade em articulação com o presencial, mas apenas como implementação de uma valência, nunca do sistema na sua plenitude.

Entrevistador Relativamente à orientação de estágio, que alteração sofreu a mesma, com a passagem de ensino presencial para o EaD?

Entrevistado Não obstante existirem pontos em comum tais como a planificação, a introdução de conteúdos, correção, avaliação, uma das principais valências não pôde acontecer. O estar em sala de aula deixou de ser possível. É completamente diferente estar atrás de um ecrã a explicar algo, do que ter uma sala de aula com uma panóplia de recursos ao dispor. O EAD obrigou todos os intervenientes a serem criativos. Foi meu intuito que o grupo de estágio contactasse da forma mais fiel possível com as valências do ensino presencial, projetando todas as atividades nesse sentido. A principal alteração foi assim o estar em sala de aula.

No que concerne aos outros aspetos não houve mudança significativas tendo as estagiárias planificado, introduzido conteúdos/leccionado, avaliado e construído documentos. Devo referir que foram uma grande mais valia quer na preparação, implementação, vigilância e correção.

Entrevistador Explane sobre outros aspetos vivenciados por si ao longo de todo este percurso, passagem de ensino presencial para EaD e EaD, que considere relevante e ainda não tenha surgido ao longo desta entrevista.

Entrevistado O EAD foi um recurso muito importante que permitiu esbater os efeitos nefastos da Pandemia, no setor da educação. Em pouco tempo conseguiu delinear estratégias que permitissem aos alunos o acesso aos conteúdos. Contudo, o EAD jamais poderá ser comparado com o ensino presencial. De todos os fatores que já elenquei há um que é fundamental: a relação existente entre professor e aluno. Os afetos são importantes. Entendo que esta relação é fundamental para o sucesso do ensino aprendizagem. Atrás de um ecrã é tudo impessoal. Atrevo-me a dizer que seria a robotização da educação. Creio que numa situação excecional esta foi a melhor ferramenta a que tivemos para reproduzir a educação conforme a conhecêramos. Na educação a máquina nunca poderá substituir o Homem. Nenhum algoritmo poderá oferecer a relação sentimental, para a vida, entre professor e aluno.

Entrevistador [Muito obrigado pela sua disponibilidade em responder a esta entrevista, é de lembrar que todos os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito da investigação em educação e os seus participantes estarão sempre salvaguardados.]

3.2. ENTREVISTA – MESTRANDA I.



Entrevista Colega de Prática Pedagógica

A presente entrevista ocorreu por vídeo chamada, no dia 13 de julho de 2020.

Entrevistador Olá, boa tarde, antes de mais quero agradecer por aceites fazer esta entrevista, depois de toda a confusão que a pandemia nos implicou no final do mestrado. Quero garantir-te que todos os dados que vão ser recolhidos, tanto para mim, tanto para o Centro de Estudos em Educação e Inovação do IPL, estão salvaguardados. Neste sentido, vou só fazer uma pequena caracterização, com alguns dos teus dados, perguntando-te qual a tua idade, o teu sexo e o nível de ensino que estiveste a lecionar.

Entrevistado A minha idade é 22 [anos], o meu sexo é feminino e estive a lecionar num terceiro ano.

Entrevistador Relativamente à tua atividade letiva com a turma do terceiro ano quantos alunos tinhas? Qual era o teu horário presencial e assíncrono bem como síncrono?

Entrevistado A turma tinha 23 alunos. O horário letivo presencial variava de segunda a sexta-feira pois não existia um horário fixo, a entrada era sempre às 9:00 mas o horário de saída variava entre as 14: 30h e as 17 horas. Relativamente ao horário síncrono existia 2 aulas semanais uma a segunda-feira e outra a sexta-feira, com adoração cerca de 40 a 60 minutos. O horário assíncrono podia acontecer a qualquer momento, pois nós trabalhávamos durante a semana e fim de semana para dar resposta às tarefas do grupo. No fundo para o horário assíncrono não existia um tempo fixo, pois podíamos auxiliar a qualquer momento os encarregados de educação e os alunos.

Entrevistador Em relação à transição entre o ensino presencial e o ensino à distância é evidente que existiu algumas alterações e adaptações. Tanto ao nível da planificação como da intervenção ponto o nosso grupo não esteve propriamente a tarefa de planificar mas houve todo um ajuste nas aulas síncronas relativamente à apresentação de conteúdos e objetivos a atingir onde final gostava que falasse um pouco sobre esta situação bem como o programa estudo em casa.

Entrevistado Como é óbvio qualquer alteração implica uma aprendizagem. A passagem do ensino presencial para o ensino a distância também implicou uma aprendizagem quer por parte do grupo de crianças, quer pela nossa parte. Esta foi uma adaptação incrível e, classifico a assim porque tivemos de nos conseguir adaptar muito rapidamente entre professores e crianças a tudo que o ensino à distância implica. Visto que o ensino à distância existe e nós sabemos que sim, mas não estávamos prontas para que estivéssemos a estar integradas no mesmo, Dado que um professor quando sabe que vai lecionar em contexto de ensino à distância tem uma preparação para o tal, bem como os alunos se que se inscrevem para esta modalidade de ensino, ou seja estes têm consciência do que vai acontecer e conhecimento sobre esta realidade de ensino no final. Contudo isso connosco não aconteceu, pois nem os alunos nem os professores estavam preparados para a modalidade de ensino a distância e temos de reconhecer esta situação.

É claro e esta alteração existiu e ter que saber dar resposta num curto espaço de tempo imobilizar conhecimentos sobre a planificação conteúdos e objetivos foi muito difícil. Pois foi uma modificação total da nossa forma de atuação. Ao nível da planificação e a organização de conteúdos virgula nós acabámos por seguir as ordens da professora cooperante pois, esta achou que nós não estávamos prontas para preparar as atividades para a turma, visto que esta estava mais próxima da realidade dos seus alunos e nós apenas tínhamos estado 3

semanas presencialmente e não houve tempo para conhecermos a realidade da turma.

Também foi notório que a turma sentia-se retraída ou a nossa presença nas aulas iniciais síncronas e ficou estabelecido que nós grupo iríamos seguir os objetivos e conteúdos apresentados pela professora cooperante. Muitos dos nossos colegas não acharam justo deixarmos de planificar, contudo para nós também foi muito difícil ajustarmos a uma planificação que não era nossa. E tínhamos de planejar as aulas síncronas com base no que era apresentado na planificação da professora cooperante. Todos sabemos que a apresentação dos conteúdos e objetivos era algo que também acontecia no ensino presencial, contudo existia uma reflexão de possíveis tarefas que fossem um encontro das aprendizagens alcançar, mas neste caso nós é que tínhamos de ir ao encontro das tarefas e interpretar algo que não fomos nós que delineámos. Além disso tínhamos a função de apresentar as correções de todo o material que a turma tinha de realizar ao longo da semana, com esquemas simples e possíveis respostas.

Aqui o grande desafio, tal como a questão nos coloca, foi conseguir a articulação entre a planificação, os conteúdos e o programa estudo em casa na planificação das aulas síncronas.

Esta articulação foi difícil porque, por exemplo, recuando às ações síncronas de segunda-feira onde nós dávamos aulas da parte da tarde baseadas nos conceitos da parte da manhã do programa estudo em casa, muitas vezes encontrávamos lacunas entre o que foi trabalhado de manhã e os objetivos da professora cooperante para a turma em questão. Esta situação muitas vezes era visível porque quando preparávamos o PowerPoint para aula síncrona, este estava baseado nas orientações que a professora propunha, contudo este tinha de ser entregue para revisão no sábado antes da nossa atuação. Como é óbvio, este processo para nós, que estávamos a fazer a prática pedagógica, é impensável, isto porque, nós não sabíamos ao certo o que ia ser referido nas aulas do programa estudo em casa e também não

tínhamos consciência do que poderia ser tratado apenas com base num título de um conteúdo e na ficha que estava disponibilizada de suporte para aula. Ou seja, nós planeávamos uma aula sem grandes bases e muitas vezes tínhamos de ajustar o que tínhamos planejado no próprio dia, para que a aula fosse ao encontro do esperado, mantendo o objetivo da professora cooperante. Muitas destas alterações aconteciam após as aulas do programa estudo em casa acabarem (11h) e o início da nossa aula síncrona (14:30h). Sem dúvida que o meu maior desafio foi fazer esta articulação.

Ao nível dos recursos eu acho que, tal como acontecia no ensino presencial e, como eu acho que devem ser os recursos disponibilizados para os alunos é que deve existir uma aposta na simplicidade, pois a simplicidade acaba por ser uma grande vantagem para o ensino à distância e, nós verificámos isso mesmo. Porque, por exemplo nós quando estávamos em contexto presencial tínhamos feito com a turma uma técnica de origami para construir o jogo do “Quantos queres?” e foi visível que a turma tinha algumas dificuldades nesta técnica e quase todos necessitaram da nossa ajuda e da professora, ao mesmo tempo que assistiam a um tutorial, em vídeo, que a professora estava a projetar em sala de aula. O que eu quero mostrar com este exemplo é que, se planearmos uma aula onde iríamos aplicar uma técnica de origami era necessário sabermos aplicar algo simples, vi já que sabíamos das dificuldades dos alunos ao executar técnicas de dobragem. Outro aspeto que devemos ter em conta quando planeamos uma aula em ensino à distância com recursos diferentes, é que deve existir um aviso prévio aos pais dos materiais que podem ser necessários de modo a garantir que todos usufruam da proposta de atividade. Isto porque em contexto presencial nós professores conseguimos prever e preparar materiais e eventualmente auxiliar os alunos nas suas dúvidas o que não acontece estando ensino à distância.

Entrevistador Obrigada! E agora em relação ao acompanhamento dos alunos no ensino à distância enfrentaste alguns desafios tecnológicos não é? Gostava que falasses um bocadinho sobre esta experiência, Nomeadamente sobre as dificuldades que enfrentaste no contexto ensino a distância tanto nos momentos síncronos como assíncronos. Também podias a referir algumas das aprendizagens que realizaste ao longo deste contexto e se porventura frequentaste alguma ação de formação ou recorreste a vídeos tutoriais que ajudassem a melhorar a tua ação.

Entrevistado Para começar, é óbvio que enfrentei desafios. Acho que qualquer professor o enfrentou, tendo ou não tendo experiência. Pois cada turma é uma turma, e cada uma vai exigir de nós uma realidade diferente, e portanto sim enfrentamos muitos desafios tal como se tivéssemos no ensino presencial. No ensino a distância ficou um pouco mais visível estes desafios porque sem dúvida alguma, eu posso afirmar que, as novas tecnologias são um pequeno entrave e não estão muito presentes na formação de professores. Refiro isto porque se nós olharmos para a nossa formação de professores, onde estamos 5 anos a informação e apenas tivemos uma única unidade curricular que destinou sensivelmente 4 aulas, onde uma professora nos apresentou uma série de links que podiam facilitar a criação sopas de letras, de jogos didáticos e outras ferramentas tecnológicas. De facto estas aulas foram úteis, mas o tempo não permitiu a nossa aprendizagem, isto porque as aulas foram apenas de apresentação de ferramentas e não houve tempo para a sua exploração. Sem dúvida que as novas tecnologias tem muitas vantagens, mas não existe o momento para os professores se formarem Estas ferramentas. Outra dificuldade que senti na planificação das aulas síncronas, foi que os PowerPoint's foram a ferramenta mais fácil a adotarmos, visto que, é um ferramenta tecnológica que aprendemos a utilizar no ensino básico e é algo que nos acompanha ao longo do nosso percurso académico, mas foi

necessário assistir a diversos tutoriais para que eu pudesse usufruir ao máximo das funcionalidades presentes no PowerPoint, Nomeadamente em relação ao uso da cor pois, tal como já estudamos sobre a teoria da cor existem certas tonalidades que chamam mais a atenção de quem está a assistir a um vídeo, do que se tivermos apenas um PowerPoint a preto e branco. Além disso também foi importante a utilização de vídeos, Imagens e efeitos de transição e animações que colocassem alguma dinâmica no PowerPoint. É muito comum ouvirmos que a nossa geração está mais à vontade para mexer com as novas tecnologias porém, nós não crescemos com as novas tecnologias, nós tivemos de nos adaptar a evolução das mesmas. Mas, acredito que as atuais gerações que nasceram com as TIC podem saber mexer com computadores e telemóveis mas, não tiram proveito de tudo o que este nos pode oferecer e isto acontece porque não existe uma formação específica para as ferramentas básicas como Word e o PowerPoint, a utilização de vídeos e áudios entre outros. Acho mesmo que deve ser feito um investimento na formação dos jovens e na formação de professores nesta área das TIC para que um matar estas dificuldades.

Entrevistador Em relação ao acompanhamento dos alunos no ensino à distância também houve alguns desafios a ultrapassar ao nível de interação e atuação com a turma, podias também falar um pouco sobre esses desafios que enfrentaste. Que estratégias utilizaste? Que metodologias conseguiste encontrar para superar esta distância, tanto nos momentos assíncronos como síncronos? Que te ajudassem a colmatar a distância que existia entre ti e a turma e, eventualmente controlar alguns comportamentos que existiam dentro da turma Síncronos e que aprendizagens conseguiste retirar desta experiência.

Entrevistado Em primeiro lugar gostava de dizer que o ensino a distância nestas idades tem um sério problema, por que os alunos ainda têm muito

presente os pais e por isso todos estes momentos quer síncronos ou assíncronos, principalmente os síncronos é possível testemunharmos a constante intervenção dos pais. Tornou-se muito difícil controlar a turma ou emendar algum comportamento, como por exemplo dizermos “Senta-te direito, estamos a ter uma aula”!, mas a realidade era essa, nós estamos em aula, não é?! Dado que, do outro lado está um pai que nós não vemos, nem tenta dar um feedback à criança que está a ter esse tipo de comportamento. Ou seja, até que ponto é que um professor, sendo aquele o seu momento, pois está a ter uma aula. Pode pedir a um aluno que mantenha um comportamento correto, o que em contexto de sala de aula era resolvido no momento. Mas o que eu senti foi que os alunos como estavam com os pais por perto, esse respeito pelo docente acabou por ser quebrado independentemente de terem a consciência que estão em aula. Isto para nós professores foi muito difícil pois nós temos a preocupação de criar um ambiente propício para a aprendizagem, mesmo em ensino a distância, mas com a presença dos pais não foi fácil. Estas situações acabaram por influenciar as nossas atuações, enquanto estagiárias, pois existia o receio e o medo de repreender algum comportamento dos alunos nas aulas síncronas, pois não sabíamos como é que os pais iriam reagir ao ouvirem-nos alguém corrigir uma atitude do seu filho.

Infelizmente a participação dos pais foi muito visível pois era notório a ajuda constante dos mesmos, nas aulas síncronas e também nas aulas assíncronas. Pois conhecendo os trabalhos dos alunos, era notório que alguns dos resultados apresentados tinham sido feitos pelos encarregados de educação. E agora como é que um professor, que está recentemente num contexto de ensino à distância pode avaliar algo que sabe, que não é realidade do aluno? Pois nós que não conhecemos totalmente os alunos tornou-se difícil saber quando é que o resultado das tarefas tinha sido feito apenas pelo aluno, pelo aluno com acompanhamento ou pelo encarregado de educação. O que não acontece quando estamos no ambiente presencial, visto que quando

estamos com a turma presencialmente auxiliamos o processo de aprendizagem mas, deixamos o aluno compreender os conteúdos tratados e só depois verificamos se conseguiu atingir a aprendizagem espectral.

Eu senti também que devido a este meio de comunicação com a turma não existiu grande relação vinciativa tal como aconteceu nas outras práticas pedagógicas. O que levou é que não tivéssemos uma intervenção muito forte, porque tínhamos o receio constante da interpretação dos pais sobre as nossas propostas de atividade e formas de remediar os comportamentos e atitudes nas aulas.

Entrevistador Correto. Tal como já referiste o nosso contexto atual surgiu devido a esta pandemia houve também algumas alterações ao nível da planificação, como já falámos inicialmente e também na nossa forma de atuação. Mas, todo este processo de transição tem uma base, diretrizes e orientações. Sendo que já referiste que as tuas orientações vinham essencialmente por parte da professora cooperante, mas também tiveste de te ajustar a tua forma nos momentos síncronos, gostava que falasses um pouco sobre a tua preparação para estes momentos de aprendizagem orientada? Que identidades tiveste como referência para mobilizar este momentos síncronos.

Entrevistado Isto é assim, para mim o segredo foi criar um equilíbrio entre as diretrizes do ministério e da realidade da turma. Porque aquilo que a professora cooperante simplesmente fazia era uma resposta exata à realidade da turma e portanto para mim, a resposta é o equilíbrio constante. Pois temos de equilibrar o que vem da base, ou seja, do ministério da educação, com algum foco na planificação que realizou para o programa “Estuda em Casa”, que era uma previsão da fase do programa a nível nacional. Todos nós sabemos que nem todas as turmas tem o mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem ou nem

seguem o programa da forma como está delineado, pois este é flexível e dinâmico. E o que foi programado era uma previsão. Por esse motivo cada professor teve de equilibrar as suas planificações entre a realidade da turma e o que estava a ser tratado pelo ministério.

Por exemplo, quando conhecemos a turma, sabíamos que esta já tinha cumprido quase todos os conteúdos da disciplina de Estudo do Meio, e estava a aprofundar apenas os conhecimentos sobre os tipos e formas de relevo para terminar posteriormente com a temática dos “Astros”, mas no Programa “Estudo em casa”, este conteúdo estava programado para ser trabalho como se os alunos ainda não o dominassem, aqui a professora cooperante, pediu-nos que avançássemos para os “Astros” nas aulas síncronas, pois era algo que os alunos demonstravam grande interesse e assincronamente os alunos fizeram uma revisão sobre os “Tipos e Formas de Relevo” através das aulas do “Estuda em casa” e das fichas que o ministério enviava sobre as mesmas. Desta forma a aprendizagem dos alunos não ficou condicionada e ao reverem conteúdos, acabam por ir assimilando melhor os seus conhecimentos e esclarecer melhor algumas dúvidas. Esta situação não aconteceu apenas no Estudo do Meio, mas em quase todas as áreas do currículo, pois a turma estava realmente muito avançada no programa e a docente no 3º período tinha apenas o objetivo de realizar revisões dos conteúdos que ao longo do ano letivo achou que os alunos demonstraram um pouco mais de dificuldade. Senti que as diretrizes do ministério foram úteis, como promotoras de revisão para a turma, por a turma já tinha consolidado, a maioria das aprendizagens e as aulas programadas pelo ministério acabaram por ser uteis para esta mesma consolidação de aprendizagens.

Entrevistador Já agora, que falaste tanto deste equilíbrio entre as diretrizes do ministério e a realidade da turma, a Direção Geral de Educação, não sei se tomaste conhecimento sobre o site de apoio às escolas e

professores no dia 16 de março. Se o conhecia, em que medida este site te foi útil, se o consultaste e tiraste partido dele entre outros.

Entrevistado Em primeiro lugar, quero admitir que o consultei inúmeras vezes, sem dúvida alguma. Principalmente porque muitos dos recursos eram lá depositados e temos por exemplo, ressaltando esta importância extrema que o ministério colocou sobre o conto de histórias, que este colocavam conforme iriam apresentar alguma obra, e como é obvio nós não temos possibilidade para ter todas as histórias que existem, mas ao ser previamente disponibilizado as obras que iriam ser utilizadas todos podiam consultar, o que foi muito útil para nós professores e para os alunos. Além disso tinham recomendações específicas para cada histórias e possíveis atividades que as crianças podiam fazer em casa.

Outra característica que eu encontrei neste site, foram várias dicas para nós, professores, programarmos as nossas aulas síncronas. Como por exemplo, apostar na simplicidade, falar com clareza, que o nosso fundo devia ser o mais limpo possível sem objetos que chamassem a atenção, pois talvez não me ia lembrar de me colocar sentada com uma parede branca atrás de mim porque, por exemplo, um quadro da minha casa para mim é algo comum mas, para as crianças podia ser uma referência de distração. Por isso estes pequenos conselhos foram muito úteis para a minha forma de atuação. Um ponto fraco que eu destaco neste site foram os links que estavam disponibilizados na parte das ferramentas pois, muitos deles eram gratuitos mas, o seu acesso estava condicionado aos professores, no meu caso por exemplo encontrei vários sites que tinham ferramentas úteis para a turma mas para eu as experimentar tinha de ter um código de professor o agrupamento a que pertencia e nós ainda não temos esse estatuto nem os códigos de acesso é este tipo de site. para não falar que muitos destes sites negaram a nossa entrada, mesmo com a explicação da nossa situação académica. O pequeno conjunto de sites que nós conseguíamos aceder não ofereciam as ferramentas que queríamos

trabalhar com a turma, ou não eram viáveis ou não correspondiam ao que queríamos. E apesar da lista enorme de recursos online, nem sempre se adequavam nem a nós futuros professores nem às aprendizagens que pretendíamos estimular nos alunos. Caracterizo assim o site como uma boa referência para os a preparação das aulas síncronas no ensino a distância, para os professores. Ao final ao nível das ferramentas para mim, um pouco aquém daquilo que eu estava à espera sendo que estes ofereciam o acesso livre a vários sites, o que não aconteceu.

Entrevistador Desta forma, sentiste necessidade de procurar outros apoios ou fóruns de partilhas? E de que forma é que estes ajudaram ou não neste teu percurso no ensino a distância?

Entrevistado Então é assim, é óbvio que necessitei de consultar e vários fóruns para apoio, pois qualquer conselho foi sempre bem-vindo. Destaco que muitos desses apoios foram feitos através de grupos nas redes sociais que eram viáveis, onde existia a partilha entre encarregados de educação e professores sobre o que estava a ser lecionado no programa estudo em casa, bem como na partilha de vídeos e sugestões de materiais que podíamos utilizar nas aulas síncronas. Poder ouvir estas dúvidas e tirar partido das sugestões partilhadas foi muito útil, porque estávamos todas num contexto novo no ensino. Muitos dos elementos que pertenciam estes grupos era um pais, que procuravam ajuda para solucionar certas questões dos manuais dos filhos, porque muitas vezes os pais não têm um nível de ensino muito avançado. O que causa um enorme stress e desmotivação e, era aqui que existia este desabafo e a procura de ajuda. Porque, nem todos os professores tinham a preocupação de enviar para os pais as matrizes de correção das tarefas que solicitavam aos alunos. Foi notório muitos pedidos quase de socorro, pois muitas vezes era complexo compreenderem os conteúdos que os seus filhos estão a aprender.

Existiam ainda outros grupos mais privados para professores e futuros professores que partilhavam diferentes formas de atuação estratégias para utilizar nas aulas síncronas, pois todos nós sabemos que os nossos alunos são crianças e este novo ambiente para eles podia ser uma novidade mas era algo que carregava algum stress para os alunos. ao observar estas partilhas essencialmente dos pais ajudou-me, pois como semanalmente tínhamos de enviar as correções de todas as fichas para os pais, possibilitou me melhorar as nossas matrizes de correção dos materiais, com esquemas, diferentes respostas, sugestões de vídeos e clarificação de conceitos chave.

Entrevistador O ensino a distância como todos nós sabemos, surgiu para dar resposta educacional perante a pandemia que se instalou a nível nacional e mundial. E ainda não sabemos os reflexos desta situação e muito menos prever um retomar da realidade. Por esse motivo torna-se importante perspetivar esta situação na formação de futuros professores, como tal gostaria de saber que limitações e potencialidades encontraste no ensino a distância comparado com um ensino presencial, sendo que não tínhamos qualquer tipo de formação para o mesmo.

Entrevistado Então é assim, primeiro vou falar das limitações e vou resumi-las em 3 grandes grupos, a primeira limitação está relacionada com internet que era o recurso fundamental no ensino à distância mas, nós não conseguimos preparar nem controlar. Digo isto porque, acho que esta limitação vai ser sempre uma desvantagem no ensino à distância porque nós podemos assegurar que mais ninguém está em casa a internet, mas nós nunca sabemos quando é que podemos ter uma falha de rede e sem dúvida que durante algumas aulas estávamos todos juntos mas, existiam certas situações onde prejudicavam a nossa comunicação devido a má qualidade da internet. Podemos ainda lembrar que a nível nacional e acredito que a nível mundial houve uma grande sobrecarga da internet e foi por esse motivo que houve

tantas queixas por parte dos encarregados de educação e nossas, tornando-se muitas vezes impossível estar presente na aula. Uma segunda limitação que identifiquei ao longo dos nossos momentos síncronos, foi a dificuldade de criar um ambiente de sala de aula, no meu ponto de vista, atenção! Digo isto porque, o professor não é o professor, eu pelo menos não me identifico com este professor do ensino a distância, dado que, para mim, um professor é aquele que apoia os alunos na sala de aula, em momentos individuais, no intervalo, ou seja, no dia a dia da criança e no a distância isto não pode acontecer. Para não falar do tempo limitado dos 40 - 60 minutos que estávamos com a turma que prejudicou a nossa relação com os alunos, porque não havia tempo nem espaço para a criança desenvolver o seu raciocínio pois, tínhamos de avançar porque o tempo estava limitado. Senti realmente que nos momentos síncronos estávamos a viver em função do tempo e não da criança, pois neste curto espaço de tempo queríamos dar a palavra a todos pois, não nos podemos conformar que num grupo de 23 crianças, só puderam intervir 15. Para não falar que nós precisávamos de avaliar todas as crianças, pelo menos nestas 2 sessões síncronas semanais. Também senti falta durante estas aulas foi dos momentos de partilha, que aconteciam nas aulas presenciais, onde os alunos podiam partilhar com os colegas e com o professor algo que tinha sido importante para a criança e esta tinha a necessidade de partilhar. Mas nestes 40 minutos era muito difícil termos estes momentos porque o tempo estava sempre limitado e passava a voar. Por isso é que digo que não foi possível criar um ambiente sala de aula pois, faltavam todos os momentos de um ambiente de escola como as brincadeiras, as partilhas, o regresso com o frescor do intervalo e, isto não é conseguido num ambiente de ensino à distância porque falta os momentos de interação entre aluno-aluno, aluno-professor, alunos-escola etc. Depois, outro aspeto que destaco como limitação foram os recursos, pois nós podemos antecipá-los mas temos que perceber que toda a logística entre a escola, os pais e os alunos tem uma limitação pois, não podemos pedir aos pais que estejam constantemente a

consultar o e-mail o chamar a atenção da criança sobre o que tem que fazer ou preparar, pois muitos dos pais dos nossos alunos também estavam em teletrabalho. E portanto como nós sabemos que os alunos ainda não são totalmente independentes neste aspeto, de gestão de e-mail e de preparar os materiais sozinhos, sem auxílio dos pais, foi necessário muitas vezes dar uns 5 10 minutos no início das aulas síncronas para as crianças irem buscar os materiais que estavam presentes na planificação mas, que por lapso dos encarregados de educação não tinha sido passada esta informação, como trazer o livro de português ou de matemática, que iriam precisar de uma régua ou de lápis de cor entre outras situações. Portanto tudo isto, acaba por influenciar e limitar os momentos de encontro síncrono.

Ao nível do potencial do ensino a distância identifico talvez, o fator da autonomia, pois os alunos tiveram de se tornar mais autónomos, visto que, além de terem de gerir as tarefas, as aulas e ainda assistir ao programa estudo em casa, muitas vezes estas gestão tornou-se difícil para as crianças são um pouco mais desorganizadas. Por isso, é que eu acho, que para esta turma que tinha alguma dificuldade ao nível da gestão do tempo e da concentração em sala de aula, foi notório uma evolução ao nível de autonomia e da responsabilidade de realizar as tarefas e entregá-las nos momentos certos. Já que, estes sabiam que se gerissem o tempo assíncrono corretamente, de forma a terminarem todas as tarefas diárias, tinham muito tempo para irem brincar, jogar PlayStation entre outros hobbies. Nós sabemos que autonomia e a responsabilidade também podem ser desenvolvidas em sala de aula, mas ao existir um trabalho mais colaborativo no ensino presencial estes acabavam por se entre ajudar uns aos outros mas em termos individuais existia alguma dificuldade em gerir o tempo de algumas tarefas. Mas tanto sozinhos, não é? Estes tiveram de criar estratégias para gerir o que tinha de fazer e acredito que tenha sido difícil esta autoaprendizagem por parte de crianças e foi notório uma evolução no sentido de responsabilidade de cada um. Por isso, é que eu acho

que autonomia foi uma das grandes potencialidades desenvolvidas através do ensino a distância.

Entrevistador Sem dúvida o ensino a distância potencializou, tanto nos alunos como nos professores uma grande transformação ao nível da gestão diária e da autonomia. E concordo plenamente que as crianças acabaram por ser mais flexíveis a esta transformação.

Deste modo, de que forma poderás otimizar estas aprendizagens que realizaste através do ensino à distância e de toda a tua experiência e se achas pertinente articular, futuramente, elementos do ensino à distância presencial?

Entrevistado Para já, a nível dos recursos e ferramentas, acho pertinente que seja bom articular os materiais que criei para o ensino à distância, num contexto presencial. Por exemplo, os PowerPoint que criamos podem ser otimizados obviamente, no ensino presencial devido à sua dinâmica que é mais apelativa para as crianças estando elas presencialmente com o docente. Também podemos recorrer há alguns dos sites que falei anteriormente que faziam sentido ser utilizados, mas em conjunto pelo docente e pela turma, o que foi difícil no ensino a distância. portanto tudo ISTO pode ser utilizado tanto no ensino presencial o a distância como é óbvio. Outro exemplo que posso dar foi a nossa procura constante de jogos, que os alunos poderiam utilizar nos momentos assíncronos, sobre os conteúdos que estivemos a trabalhar, ao qual obtivemos feedbacks muito positivos contudo, talvez esta ferramenta não era muito utilizada no ensino presencial pois tínhamos outras atividades e recursos para fortalecer as aprendizagens das crianças. Mas acredito que futuramente irei aplicar mais este tipo de jogos e ferramentas de consolidação visto que, quando estamos a aprender torna-se essencial existir momentos dinâmicos que nos façam refletir sobre as nossas aprendizagens mas, de um modo mais lúdico. Por isso acho que sim que todas as

descobertas que fizemos durante este período de ensino à distância podem ser aplicadas no ensino presencial.

Entrevistador Achas pertinente continuarmos a trabalhar com as plataformas virtuais, como Teams que foi a que nós utilizamos com a turma, em contexto de ensino presencial para existir uma partilha e otimização de tempo?

Entrevistado É assim, referiste o Teams não é? Sim eu acho que sim, porque é um bom lugar de partilha. Em relação a aplicar esta metodologia de ensino presencial não tenho a certeza, e acho que todos já chegámos a essa conclusão. Mas acredito que seja uma boa ferramenta para continuar a trabalhar a autonomia dos alunos. Mas articular estas 2 metodologias no ensino talvez não seja algo fácil de acontecer na minha opinião.

3.3. ENTREVISTA - MESTRANDA 2;



Entrevista Aluna Investigadora

A presente entrevista ocorreu por vídeo chamada, no dia 10 de julho de 2020.

Entrevistador [Começo por agradecer a sua disponibilidade para realizar esta entrevista, que tem como objetivo recolher o seu testemunho, enquanto aluna em contexto de COVID 19. Quero garantir-lhe que todos os dados que vão ser recolhidos, estão salvaguardados. Neste sentido, vou lhe pedir uma pequena caracterização, com alguns dos seus dados, perguntando-te qual a tua idade, o seu sexo, o seu nível de ensino e o nível de ensino que está a lecionar.]

Entrevistado Tenho 23
O meu sexo é feminino
Durante a prática pedagógica trabalhei com uma turma de 3º. ano, com 23 alunos, a frequentar as disciplinas de português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas.
O nosso horário letivo presencial era das 9:00h-12:00h e 13:30h-16:00h e quando passou para o horário síncrono, tínhamos momentos específicos de interação com a turma à segunda-feira, das 15h – 16h e à sexta-feira, das 16h – 17h, mas podiam existir oscilações nos horários. O horário assíncrono, ocorria sempre que estávamos disponíveis, exceto nas horas correspondentes às UC's de quinta e sexta-feira.

Entrevistador A Passagem do ensino presencial para o ensino a distância (EaD) implicou alterações/adaptações na sua planificação, nomeadamente ao nível de conteúdos, objetivos, estratégias e metodologias de

trabalho, tarefas, recursos, gestão do tempo e processo de avaliação. E enfatizando os desafios que enfrentou e a forma como os superou. Refira ainda se, e de que forma integrou as emissões do “EstudoEmCasa” que tiveram início a 20 de abril.

Entrevistado Com a entrada em vigor do E@D, metodologia na qual não estava familiarizada, fez-me refletir, inúmeras vezes, sobre a importância do ensino presencial, contudo, existia a dúvida permanente “E AGORA, COMO É QUE FUNCIONA O E@D?????” Mas percebi que este grande desafio, que começamos a percorrer, nos iria enriquecer como futuros profissionais, mais atentos e com capacidade de adaptação e de aceitar os grandes desafios que envolvem a educação! Existiram muitas dúvidas e receios, que foram difíceis de colmatar, visto que, não nos poderíamos apoiar e tirar dúvidas com colegas ou professores, uma vez que, iniciámos esta viagem todos juntos e tivemos de arranjar estratégias e métodos individualizados para cada caso. Em relação à integração desta nova metodologia de ensino, é de salientar que, como estávamos integradas em contexto de estágio numa turma e respetivo agrupamento, foi necessário adaptámo-nos às novas estratégias e metodologias adotadas pelos mesmos. Como tal, não realizámos o processo de planificação semanal, todavia tínhamos como função perceber o que estava a ser lecionado através das emissões do “Estuda em Casa” e proporcionar à turma e aos encarregados, o material da semana, com as devidas correções e anotações que serviam de apoio, para os alunos estabelecerem conexões entre os conhecimentos adquiridos e as novas informações. Desta forma, tínhamos como objetivo enviar informações com qualidade, dado que, em caso de dúvidas, pudessem consultar um guião orientador e estruturado de todas as questões, de modo a ficarem mais esclarecidos.

Importa referir que as áreas de Português e Matemática foram aquelas onde se concentrou a nossa maior preocupação, sendo as disciplinas que mais trabalhámos. O ensino à distância por paralelismo com o ensino presencial implicou uma grande alteração nas metodologias de

trabalho, tarefas, recursos e gestão do tempo. É de salientar que a turma sempre demonstrou motivação pelo programa #estuda em casa, e desta forma, este constituiu-se como uma ferramenta complementar bastante útil, tendo em conta a atual contexto de ensino.

Entrevistador Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios tecnológicos? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos.

Entrevistado Sim, sem dúvida. Primeiramente houve a dificuldade de encontrar a plataforma mais versátil e de fácil acesso para potenciar os momentos síncronos e assíncronos. Sendo que começamos por utilizar a aula digital e o ZOOM, posteriormente, nos momentos assíncronos, a plataforma utilizada leya e aula digital, mas passou a ser o TEAMS, dado que, o agrupamento sentiu a necessidade de uniformizar as formas de comunicação, sendo que, todos começaram a plataforma TEAMS, devido às suas características que possibilitam uma maior acessibilidade no processo de partilha de informações e material entre os docentes e discentes. A adaptação a estas plataforma exigiu que fosse necessário um estudo prévio das diferentes potencialidades que poderíamos utilizar, como forma de interação entre todos. Como ainda eramos cerca de 26 participantes nas sessões síncronas, algumas das vezes existia a dificuldade de estarem todos presentes, devido a problemas técnicos e essencialmente devido ao acesso à internet. Acredito que com o decorrer das semanas, muitos desses desafios começaram a ser fáceis de solucionar e começou a haver uma maior preocupação em sintonizarem-se a tempo. O reflexo disso mesmo, foi a maior assiduidade por parte dos alunos nas últimas semanas, existindo ainda alguns erros de comunicação devido ao acesso à internet. Nos momentos assíncronas, existiram pequenas dificuldades tecnológicas, mas fáceis de solucionar e contornar.

Entrevistador Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios de interação/atuação com a(s) turma(s)? Como os superou? Explane sobre dificuldades e aprendizagens que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos quer em momentos assíncronos, nomeadamente as relativas ao envolvimento/participação/comportamento dos alunos, bem como às aprendizagens realizadas por estes e respetivo processo de avaliação.

Entrevistado É de salientar que a turma em questão, se mostrou sempre muito disponível e acessível a interagir e a querer acompanhar todos os desafios e estratégias que foram ocorrendo ao longo do processo de adaptação das comunicações síncronas. Nos momentos de interação síncronas, foi necessário realizar um trabalho de pesquisa, sobre estratégias de motivação no E@D, dado que, nas primeiras sessões, não existiam momentos que captassem as crianças, para a importância de estarmos todos juntos, durante aquelas pequenas horas. Para isso, criamos diferentes dinâmicas, através do power point, de modo a motivar e captar os alunos para as nossas aulas síncronas. Nas últimas sessões, também foi mais notório o envolvimento por parte de todos e como sabiam que podiam ser chamados a qualquer momento para participar estavam sempre prontos para propor alguma questão ou dúvida. Algumas das vezes, até ficavam incomodados, porque devido à internet não percebiam certas questões ou desafios e depois não conseguiam responder. Em relação aos comportamentos não existiram grandes problemas a apontar, sendo que pontualmente algum alunos gostavam de mostrar algumas habilidades, que não eram próprias para o momento, mas é normal, devido à faixa etária em questão e tudo era novidade, mas com a colocação de regras nas aulas síncronas, tendeu a desaparecer. A maior limitação durante este momentos também foi a participação inusitada dos pais, que constantemente davam a resposta aos filhos ou pequenas ordens.

Entrevistador As alterações/adaptações que realizou à sua planificação e atuação tiveram por base diretrizes/orientações emanadas da direção-geral da educação/agrupamento/direção da escola/departamento/diretores de turma/professores e contexto da turma? Identifique essas diretrizes/orientações, entidades que as emanaram e respetivo impacto nas alterações/adaptações que realizou à sua planificação/atuação, justificando a sua pertinência.

Entrevistado As nossas formas de atuação tiveram como base as orientações da docente titular de turma, que promulgava as diretrizes do agrupamento. Em relação ao ponto das atuações, é de notar, que começamos por pequenas sessões de conversa orientada, de modo a recomeçarmos a pouco e pouco o início das atividades, com o objetivo da turma se ir familiarizando com esta nova estratégia de comunicação. Posteriormente foi estipulado que à segunda e sextas-feiras, as sessões iriam ser direcionadas para uma área do conhecimento e respetivos conteúdos que ficaram por consolidar ou iniciar. Estas sessões tinham como objetivo seguir as orientações estipuladas no início do ano letivo e como, nas sessões do estudo em casa, não abordavam certos conteúdos, que eram específicos para a turma, realizámos esses momentos de atividades, ao longo das semanas. Nas aulas síncronas também existiam momentos de orientação da semana e esclarecimento de dúvidas que surgiam, das diferentes propostas apresentadas.

Entrevistador A direção-geral da educação lançou um site de apoio às escolas no dia 16 de março. Em que medida este lhe foi útil? Que limitações e potencialidades identifica/identificou no referido site?

Entrevistado Sim, na medida em que pude consultar diferentes partilhas de vivências de outros agrupamentos e professores do nosso país e perceber que materiais e recursos podíamos adaptar, tendo em conta o fator tempo das sessões síncronas. E através destas informações, foi

possível realizar uma pequena seriação das informações mais pertinentes, tendo em conta o fator tempo e a nossa capacidade de seleção, da quantidade de informações que foram lançadas, durante o período de integração do E@D. Pois existia imensa informação, mas tínhamos pouco tempo e decisões a tomar num curto espaço de tempo.

Entrevistador Sentiu necessidade de outros apoios? Justifique a sua opinião quer a resposta seja positiva ou negativa, identificando os mesmos que contribuíram ou poderiam ter contribuído para um melhor funcionamento do EaD.

Entrevistado Claro que sim, o E@D foi uma grande novidade para todos, nomeadamente para a comunidade ligada ao ensino presencial e que nunca precisou de interagir ou integrar-se nestas metodologias, mais característica do ensino superior e não do ensino básico. Como tal, recorri inúmeras vezes a grupos de partilha e a fóruns de discussão, onde estava espelhado algumas das minha dúvidas e receios. Ao ler e perceber o que era discutido, consegui criar a minha forma de atuar, sendo necessário juntar diferentes peças para formar uma torre mais sustentada e sólida. Neste sentido, também contei com a ajuda do meu irmão, que é formado em informática, que me apoiou mais nas formas de criar e conhecer certas características e ferramentas da internet e dos nossos computadores.

Entrevistador Que limitações e potencialidades identifica no EaD quando comparado com o ensino presencial?

Entrevistado O E@D, nunca poderá substituir o ensino presencial. A relação que se cria entre professor/aluno e entre alunos só é possível em contexto presencial. As crianças necessitam de contactar de socializar. No nosso caso, nem conseguimos criar laços com a turma, visto que nós

estivemos pouco tempo com eles presencialmente. E no ensino presencial conseguimos mais facilmente chegar a cada um individualmente, partido do trabalho colaborativo e individualizado. É de salientar que alguns alunos continuam a não possuir as ferramentas necessárias para aceder aos serviços necessários do E@D. é de notar que os alunos no ensino a distância também revelam uma menor atenção/concentração, devido ao ambiente onde estão a trabalhar. Futuramente, penso que será uma ferramenta que irá complementar o ensino presencial, como uma fonte de partilha e comunicação mais ativa, utilizando as novas tecnologias, com alunos que estão a crescer numa era da evolução das tecnologias de trabalho e comunicação.

Entrevistador De que forma poderá otimizar as aprendizagens que realizou com esta experiência no EaD, quando voltar ao ensino presencial?

Entrevistado Com esta experiência, ficarei com a certeza de cada vez mais, devemos procurar orientar e utilizar as novas tecnologias, como uma ferramenta positiva para qualquer nível do ensino, dado que, se formarmos alunos mais informados tecnologicamente, num futuro, podemos aliar ambas as metodologias, não sendo necessário estas adaptações tão bruscas, tal como nos aconteceu a nós. Assim constituir-se-á uma ferramenta complementar para docentes e alunos e poderá facilitar por exemplo, a comunicação em casos em que os alunos estejam doentes e/ou limitados para irem à escola, assim o E@D poderá ser um potencializador de uma aprendizagem constante. Considera pertinente articular, futuramente, ensino presencial com o EaD? Justifique a sua opinião e independentemente da mesma, apresente sugestões/recomendações para uma possível articulação.

Entrevistador Considera pertinente articular, futuramente, ensino presencial com o EaD? Justifique a sua opinião e independentemente da mesma, apresente sugestões/recomendações para uma possível articulação.

Entrevistado Sim, sem dúvida, pois a tecnologia, principalmente a internet, são cada vez mais, uma ferramenta essencial, para qualquer estudante ou professor. Para tal seria pertinente, realizar algumas ações de formação neste âmbito e a nível informático. Pois poderemos otimizar e aproveitar a parte motivacional que as novas tecnologias despertam atualmente nos alunos, sendo pertinente que estes estejam aptos a interagir e a integrar-se em diferentes recursos que o E@D nos oferece.

Entrevistador Relativamente ao estágio, que alteração sofreu o mesmo, com a passagem de ensino presencial para o EaD?

Entrevistado Em relação ao nosso estágio, senti que este desafio de nos integrarmos no E@D, sem estarmos preparados, fez com que pudéssemos refletir sobre o nosso papel na educação e formação de crianças e essencialmente, fez-nos despertar para outras realidades, fora do normal, no quotidiano da nossa sociedade. Claro que tudo mudou, mas penso que cada experiência que já tivemos, fez com que percebêssemos o valor e a bagagem que trouxemos até agora e que nos ajudou a nos reinventarmos-mos num novo contexto de ensino ao qual não estávamos habituadas. É de notar que cada grupo de estágio acabou por ter de cumprir o que estava estipulado por cada orientador, mas cada um pode crescer individualmente.

Entrevistador Explane sobre outros aspetos vivenciados por si ao longo de todo este percurso, passagem de ensino presencial para EaD, que considere relevante e ainda não tenha surgido ao longo desta entrevista.

Entrevistado Penso que já referi tudo, mas é de ressaltar que EAD jamais poderá ser comparado ou substituído com o ensino presencial. Dado que a relação fundamental dentro de uma sala de aula são os afetos e as ligações existentes entre o professor e alunos. São esses mesmos afetos que potencializam a nossa capacidade de atuar e interagir com todos o que não acontece no e@d, pois é um contacto mais pessoal.

Entrevistador Após este estágio em regime de ensino a distância e na eventualidade de se passar a um regime de ensino híbrido, que alterações e/ou adaptações considera pertinente fazerem-se nos cursos de formação de professores. Justifique a sua resposta, não se esquecendo de focar quer conhecimentos científicos, didáticos e tecnológicos, referindo ainda, aqueles onde considera ser mais parca a formação de professores para o EaD.

Entrevistado Penso que seria pertinente existir uma ou duas unidades curriculares ligadas à formação a nível tecnológico e informático e outra a ferramentas didáticas disponíveis online, de modo a nos capacitar tecnologicamente, dado que, a nossa geração mesmo já estando ligada às novas tecnologias, ainda carece de algum conhecimento mais técnico e centralizado, que potencie uma maior formação em termos didáticos e metodológicos.

Entrevistador Obrigada por ter participado nesta entrevista,
Os teus dados estão salvaguardados para a tua investigação e pelos investigadores do CI&DEI/PL.