



**Poltécnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV – ESEV 2022

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos
estudantes

Bárbara Figueiredo Marques

**O ensino à distância e o seu impacto na
prática supervisionada no 1.º CEB na
perspetiva dos estudantes**

Bárbara Figueiredo Marques

Viseu, 27 de julho de 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada do 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Bárbara Figueiredo Marques

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Paula Cardoso

Professora Doutora Carla Lacerda

Viseu, 27 de julho de 2022

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Bárbara Figueiredo Marques, aluna número 12375, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 26/07/2022

O aluno, Bárbara Figueiredo Marques

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”*
Paulo Freire (1996, p. 46)

Agradecimentos

A palavra *agradecer* é a primeira que me vem à cabeça quando penso em todo este processo e, neste sentido, gostaria imenso de deixar aqui o meu genuíno agradecimento, gratidão e reconhecimento:

Às professoras Ana Paula Cardoso e Carla Lacerda por toda a disponibilidade, apoio, amabilidade, simpatia e exigência com que orientaram o meu trabalho, bem como pela forma como partilharam comigo todos os seus conhecimentos e experiências. Estou-vos eternamente grata.

Aos meus pais, Dina e Nuno, que sempre fizeram tudo por mim e a quem eu devo o que sou. Quero agradecer-lhes pela força que me deram ao longo destes cinco anos, pelos valores e educação que me transmitiram desde pequena, pela confiança que depositaram em mim, pela paciência que tiveram comigo nos momentos mais difíceis e pela oportunidade que me deram de realizar o meu sonho. Obrigada por acreditarem em mim!

À minha irmã Bianca, quero agradecer-lhe por todas as palavras de ânimo e encorajamento e por todos os abraços nas fases mais complicadas.

Às minhas melhores amigas, Inês e Ana Laura por todo o apoio que me foram dando ao longo deste processo, por todas as palavras de conforto, coragem e de força nos momentos em que tive dificuldade em acreditar em mim e no meu sucesso.

Ao meu namorado Miguel, pelas palavras de coragem, pelo carinho, e pela força que me deu nos momentos em que tudo parecia impossível de se concretizar.

Agradeço também a todas as pessoas/família que, de um modo geral, contribuíram de alguma forma para que conclísse com sucesso este meu percurso.

E por último, embora a tenha mencionado num parágrafo anterior, quero muito dedicar este meu relatório final de estágio à minha mãe e agradecer-lhe todas as conversas, apoio, compreensão, força e amor que me deu no decorrer destes cinco anos. Este trabalho é especialmente dedicado a ti, minha mãe.

Obrigada !

Resumo

Em virtude do contexto da pandemia Covid-19, situação presente nestes dois últimos anos, e na impossibilidade de as aulas serem presenciais, as escolas viram-se na obrigação de assumir novos desafios face às práticas letivas. Deste modo e decorrente desta situação pandémica, a primeira parte deste trabalho consiste numa reflexão crítica às práticas de ensino supervisionadas que realizámos, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na Educação Pré-Escolar, onde apresentamos evidências e refletimos acerca de todo o percurso percorrido. Relativamente à segunda parte (trabalho de investigação) considerando a educação um dos pontos fulcrais na vida de qualquer cidadão, abordámos a problemática do Ensino à Distância (EaD), enquanto alternativa ao ensino presencial para a consecução de todas as práticas pedagógicas. Posto isto, depreende-se que com esta investigação se pretende, perceber qual o impacto causado pela pandemia Covid-19 nas práticas supervisionadas, nomeadamente, compreender quais os métodos empregues, as soluções encontradas e as limitações ao nível do estágio realizado pelos estudantes, que frequentaram a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico II, no ano letivo de 2019-2020, fazendo referência ao EaD como método alternativo de ensino. Para tal, foi realizada uma investigação de carácter qualitativo, recorrendo à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, feita a dez estudantes do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior da região centro de Portugal. Relativamente aos resultados obtidos, constatámos que o país passou por uma fase complicada, e que muitos foram os desafios, quer positivos, quer negativos que desafiaram as práticas de ensino, bem como todos os intervenientes educativos. Face ao exposto, pudemos compreender que o EaD e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram o grande aliado do ensino permitindo a concretização das aprendizagens e a inovação pedagógica.

Palavras-chave: Covid-19; Ensino à Distância (EaD); Ensino Superior; Estudantes; Mudança Educativa; Prática de Ensino Supervisionada.

Abstrat

Due to the context of the Covid-19 pandemic, situation present in these last two years, and in the impossibility of face-to-face classes, schools were obliged to take on new challenges regarding teaching practices. Thus, and as a result of this pandemic situation, the first part of this work consists of a critical reflection on the supervised teaching practices that we have carried out, both in the 1st Cycle of Basic Education and in Pre-Education School, where we present evidence and reflect on the entire journey. On the second part (research work) considering education one of the key points in the life of any citizen, we addressed the problem of Distance Learning (DE), as an alternative to face-to-face teaching to achieve all pedagogical practices. Therefore, it is understood that this research aims to understand the impact caused by the Covid-19 pandemic on supervised practices, namely, to understand which methods were used, the solutions found and the limitations in terms of the internship carried out by the students, who attended the Supervised Teaching Practice (PES) in Primary School II, in the academic year of 2019-2020, referring to the EaD as an alternative teaching method. To this end, qualitative research was carried out, using the semi-structured interview as a data collection technique, made to ten students of the 2nd year of the master's degree in Pre-Education School and Primary School Teaching of a Higher School in the central region of Portugal. Regarding the results obtained, we found that the country went through a difficult phase, and many were the challenges, both positive and negative, that challenged teaching practices, as well as all educational participants. Given the above, we were able to understand that EaD and Information and Communication Technology (ICT) were the great allies of teaching allowing the realization of learning and pedagogical innovation.

Keywords: Covid-19; Distance Learning (EaD); Educational Change; Higher Education; Students; Supervised Teaching Practices.

Índice	
Introdução Geral	10
Parte I Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	13
Nota introdutória	14
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	16
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	20
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	24
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	33
Síntese global da reflexão sobre as práticas em contexto	48
Parte II Trabalho de Investigação	51
Introdução	52
Capítulo 1 – Revisão da literatura	54
1.1. Ensino no 1.º CEB: organização e especificidades	54
1.2. Conceito de Ensino à Distância (EaD)	60
1.2.1. Comparação e distinção entre o EaD vivido entre os anos de 1960 e a atualidade	66
1.3. Desafios tecnológicos do EaD	69
1.3.1. Diretrizes/orientações e apoios relativos ao EaD	72
1.3.2. Adaptações ao período de confinamento	77
1.3.3. Aspetos positivos e negativos do EaD	79
1.4. Inovação e perspetivas futuras face ao EaD	82
Capítulo 2 – Metodologia	85
2.1. Delimitação do objeto de estudo	86
2.1.1. Definição do problema e objetivos da investigação	86
2.2. Tipo de investigação	88
2.3. Participantes e justificação da sua escolha	89
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	90
2.5. Procedimento	93
2.6. Técnicas de tratamento e análise de dados	93
Capítulo 3 – Apresentação dos dados	95
3.1. Dados relativos às entrevistas realizadas aos estudantes de mestrado	95
Capítulo 4 - Discussão dos dados	112
Conclusão	118
Referências bibliográficas	121
Anexos	131

O ensino à distância e o seu impacto na prática
supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Anexo 1 – Reflexão Individual (1.º CEB)
Referente ao ensino presencial

Anexo 2 – Reflexão Crítico-Reflexiva de situações de ensino e aprendizagem à distância (1.º CEB)
Referente ao ensino à distância

Anexo 3 – Planificação_ Exemplo (1.º CEB)
Referente ao ensino presencial

Anexo 4 – Planificação_ Exemplo (1.º CEB)
Referente ao ensino à distância e não implementada

Anexo 5 – Relatório Semanal_ Exemplo (Pré-Escolar)
Referente ao ensino presencial

Anexo 6 – Planificação_ Exemplo (Pré-Escolar)
Referente ao ensino presencial

Anexo 7 – Planificação_ Exemplo (Pré-Escolar)
Referente ao ensino à distância

Anexo 8 – Trabalho de Projeto (Pré-Escolar)
Realizado presencialmente

Anexo 9 – Projeto de envolvimento à família (Pré-Escolar)
Realizado presencialmente

Anexo 10 – Consentimento informado

Anexo 11 – Guião da entrevista aos estudantes

Índice de figuras

Figura 1 – Espaços verdes.....	17
Figura 2 – Campo de jogos	17
Figura 3 – Biblioteca	17
Figura 4 - Sala de aula	18
Figura 5 - Refeitório.....	22
Figura 6 - Sala Polivalente	22
Figura 7 – Espaço exterior	22
Figura 9 - Zona da biblioteca.....	23
Figura 8 - Sala de atividades.....	23

Índice de tabelas

Tabela 1 - Os Pilares da Educação
Tabela 2 - Principais características das gerações de ensino à distância
Tabela 3 - Codificação dos intervenientes
Tabela 4 - Bloco “Caracterização da atividade letiva na prática supervisionada”
Tabela 5 - Bloco “Alterações/adaptações ao nível da planificação”
Tabela 6 - Bloco “Desafios tecnológicos do Ensino à Distância”
Tabela 7 - Bloco “Diretrizes/orientações e apoios relativos ao EaD”
Tabela 8 - Bloco “Perspetivas futuras do EaD”
Tabela 9 - Bloco “Encerramento da entrevista”

Lista de abreviaturas

(AAAF) – Atividades de animação e apoio à família

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CNPD - Comissão Nacional de Proteção de Dados

DGE – Direção Geral de Educação

DGS – Direção Geral de Saúde

EaD – Ensino à Distância

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

IMAVE – Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NSE – Necessidades Saúde Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES1CEB I – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

PES1CEB II – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

PESEPE I – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I

PESEPE II – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II

RED – Recursos educativos digitais

RFE – Relatório Final de Estágio

RTP - Rádio e Televisão Portuguesa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

Introdução Geral

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (LBSE, 1986, art.º.1, n.º 2)

Nas últimas décadas, a educação sofreu inúmeras alterações muitas delas em prol de toda a evolução e desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, obtiveram-se grandes avanços nas mais distintas áreas, nomeadamente ao nível da educação. Assim, a nova visão da educação na atualidade tende a encaminhar-nos para uma reflexão mais aprofundada no que diz respeito ao ensino e de como o papel do educador/professor é muito mais vasto e alargado do que era há uns anos atrás, principalmente após o surgimento desta situação pandémica (Covid-19). De acordo com Chiavenato (1996), é indispensável colocar um fim ao paradigma educativo que até então tem sido dominante, uma vez que o mesmo acredita que este é o padrão que a sociedade protege e identifica como sendo o mais adequado.

Contudo, com o passar das décadas, todas estas ações requereram um olhar mais atento, ao ponto de necessitarem ser (re)pensadas e (re)criadas para que pudessem finalmente ser concretizadas, tornando assim exequível a mudança de paradigma pela qual tanto se almeja. Deste modo, e com o decorrer da pandemia Covid-19 (que veio espoletar um grande desafio ao nível do ensino), começamos a olhar para o processo de ensino-aprendizagem e para a educação de um modo diferente, procurando e recorrendo a variados pontos de vista e a várias conceções teóricas, no sentido de alcançar e de colmatar todos os desafios que surgiram nesta sequência.

Como já foi mencionado anteriormente, a Covid-19, nome conferido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) à doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que tende a causar infeções respiratórias graves, como a pneumonia, podendo até levar à morte, veio afetar todo o sistema educativo, não só em Portugal, mas em todo o mundo, levando ao encerramento dos jardins de infância, escolas, universidades, etc. Segundo Churchill (2021), a OMS decretou, em janeiro de 2020, surto de coronavírus como uma emergência internacional de saúde pública e, posteriormente, uma pandemia, em março do mesmo ano. Neste sentido, e recorrendo a um olhar atento sobre tudo o que acarretou este surto pandémico, muitas foram as mudanças que se deram ao nível da educação. Posto isto, de acordo com Sobral

(2021), a Covid-19 “não pode ser vista como tendo consequências positivas, mas como uma oportunidade para tomar consciência de que as catástrofes acontecem e que temos de estar preparados para situações limite” (para. 8).

Neste sentido, o presente Relatório Final de Estágio (RFE) tem como principal objetivo compreender quais os métodos empregues, as soluções encontradas e as limitações ao nível do estágio realizado pelos estudantes do ensino superior, que frequentaram a Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1.º CEB II, no ano letivo de 2019-2020, fazendo referência ao Ensino à Distância (EaD) como método alternativo de ensino. O objeto de estudo desta investigação resultou da observação e reflexão da situação de emergência que atravessámos, isto no sentido de melhor compreender o seu impacto nas práticas supervisionadas. Assim, este trabalho foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I e II (1.º CEB) e da unidade curricular Seminário de Investigação sobre as Práticas, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Neste sentido, as práticas supervisionadas tiveram uma grande importância no decorrer deste estudo, uma vez que nos permitiram vivenciar toda esta nova realidade em primeira mão. Esta situação fortaleceu-nos aos mais variados níveis, mas principalmente ao nível cognitivo, em que necessitámos de desenvolver novas competências e adquirir novos conhecimentos e saberes profissionais para que pudéssemos desempenhar funções enquanto professoras estagiárias, fora das escolas. Todo este processo foi fundamental e ajudou-nos a refletir tanto acerca dos pontos fortes, como dos pontos fracos da estagiária, isto, no que diz respeito ao sistema educativo, e tudo aquilo que dele advém, mediante as dificuldades acrescidas pelas quais passámos em virtude da situação pandémica que, inevitavelmente, experienciámos.

Como referido no parágrafo anterior, a reflexão foi uma das grandes aliadas em todo este processo. Nóvoa (1992) considera que a reflexão é algo que não pode faltar nas práticas pedagógicas, pois, a perspetiva crítico-reflexiva carece de ser estimulada para que daí possam surgir dinâmicas que possibilitem e potenciem a (re)construção dos conhecimentos ou futuros conhecimentos. Ainda nesta ordem de ideias, Nóvoa (2002, p.59) defende que, “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional”. O mesmo autor conclui ainda que, “a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (Nóvoa 2002, p.64). Esta temática foi escolhida

em virtude da situação que vivenciámos, tendo-se considerado pertinente abordar este assunto com vista a responder a um conjunto de questões que, com o passar do tempo e a evolução da pandemia Covid-19, foram surgindo. Outra das razões que nos levou a investigar sobre esta temática foi o facto de ainda não haver muita informação sobre o impacto que este surto causou ao nível escolar e desempenho dos alunos.

Posto isto, importa mencionar que este RFE é composto por duas partes: i) reflexão crítica sobre as práticas em contexto; ii) trabalho de investigação. Numa fase inicial, começamos por fazer uma reflexão crítica acerca das práticas em contexto de estágio, estas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, acompanhadas de uma caracterização das mesmas. Esta reflexão crítica é realizada tendo por base os Padrões de Desempenho Docente, preconizados no Despacho n.º 16034/2010, alínea a), do artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de julho, onde constam as dimensões que compõem as vertentes que caracterizam o desempenho profissional dos docentes. Ainda dentro desta primeira parte, apresentámos um conjunto de evidências relacionadas com as situações descritas.

Relativamente à segunda parte deste relatório, é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido no que concerne ao impacto causado pela pandemia Covid-19 na prática de ensino supervisionado do 1.º CEB na perspetiva dos estudantes de uma escola superior de educação da região centro de Portugal, com vista a compreender os métodos, limitações e possíveis soluções dispostas para o efeito. Numa primeira secção, é apresentada a revisão da literatura (Capítulo 1) cujo objetivo é fundamentar o estudo, recorrendo às pesquisas bibliográficas realizadas no contexto da investigação. Numa segunda secção, apresentamos a metodologia empregue (Capítulo 2), onde delimitamos o objeto de estudo, justificamos e damos a conhecer a sua relevância, definimos o problema e os objetivos do mesmo, apresentamos o tipo de investigação, participantes (e a justificação da sua escolha), as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o procedimento e, por último, as técnicas de tratamento e análise de dados. De seguida, numa terceira e quarta secções (Capítulos 3 e 4), damos a conhecer os dados recolhidos através de um conjunto de entrevistas efetuadas em prol da investigação no sentido de dar resposta à questão problema. Nesta fase, procedemos ainda à análise e interpretação dos dados, expondo as conclusões obtidas aquando da discussão dos mesmos. No final, são apresentadas as conclusões globais do RFE, bem como as conclusões da investigação empírica desenvolvida. Por último, apresentamos as referências bibliográficas e os anexos no sentido de fundamentar e comprovar, de forma legítima, todo o trabalho de investigação realizado.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

A primeira parte deste relatório consiste na apresentação e caracterização dos contextos de estágio, locais onde foram realizadas as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES1CEB) e Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar (PESEPE). Ainda nesta primeira parte, será apresentada uma reflexão crítica acerca dos conhecimentos, competências e aptidões profissionais desenvolvidas no decorrer de todas as práticas letivas/pedagógicas, tanto no 1.º CEB como na EPE. Esta primeira etapa do trabalho tem ainda como objetivo elucidar e clarificar o que é ser professor do 1.º CEB, bem como educador de infância recorrendo a evidências no sentido de as mesmas clarificarem todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio.

Todo o trabalho desenvolvido decorre também de várias reflexões, todas elas realizadas ao longo deste processo de aprendizagem. De acordo com Nóvoa (2007), tanto um professor do 1.º CEB como um educador de infância tendem a batalhar na procura da sua identidade enquanto docentes, uma vez que a mesma “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). Neste sentido, e no decorrer das práticas pedagógicas em contexto de estágio, é que nos apercebemos daquilo que é, realmente, ser professor e educador de infância; só desta forma é que percebemos a importância que temos na vida e no futuro, quer dos alunos, quer das crianças. De acordo com Portugal (2009), uma prática de ensino de qualidade só se proporciona quando todas as competências estão centradas nas crianças/alunos, promovendo desta forma um professor/educador que questione a sua ação educativa, privilegiando sempre o seu grupo/turma.

Nesta linha de ideias, Dewey (2002) defende que todas as ações (quer de professores, quer de educadores) devem ser planeadas de acordo com os propósitos que tem em mente, em consonância com aquilo que planearam e para o tipo de alunos/crianças pelos quais são responsáveis no seu contexto. Ainda segundo Dewey (2002), as práticas reflexivas só serão eficazes se possuírem uma intencionalidade e tiverem implicações na construção do conhecimento e identidade profissional. Posto isto, um educador/professor deve ser reflexivo no que diz respeito às suas práticas, ou seja, deve pensar sobre elas, sobre o que pretende realizar, sobre o que sabe e o que procura saber, atendendo sempre às necessidades e às situações dos contextos aos quais está ligado. Tendo subjacente a experiência retirada em contexto (1.ºCEB e EPE), e confrontando ambas as fases referentes às primeiras etapas de vida das crianças, é importante salientar as disparidades presentes entre a conduta do professor do 1.º CEB e a postura do educador de infância no que diz respeito ao grupo

pelo qual é responsável. Assim sendo, e embora o aluno/criança esteja sempre no centro da ação educativa, esta é proporcionada de forma distinta, ou seja, no 1.º CEB as aprendizagens e quem as organiza e propõe é o docente, embora os alunos possam dar sugestões, entre outros. Contudo na EPE, o mesmo não acontece, pois, normalmente é dada a oportunidade às crianças de decidir o que acontece na sala de atividades, levando a que o educador tenha sobretudo um papel de mediador. Enquanto no 1.º CEB as situações se centram na “iniciativa do adulto, que organiza e propõe tarefas” (Rodrigues, 2005, p. 18), na EPE as coisas seguem outro rumo, pois, o educador “estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança” (OCEPE, 2016, p. 12). De modo a reiterar o que foi referido, Oliveira-Formosinho (2000) afirma que estes profissionais da educação, embora considerem os alunos/crianças como o mais importante nas práticas pedagógicas, trabalham de formas distintas. O professor do 1.º CEB utiliza um método mais elucidativo e em torno das aprendizagens essenciais, já um educador de infância parte dos interesses das crianças para o desenvolvimento da mesma (ambas as visões/métodos comprovados em contexto de estágio).

Enquanto profissionais da educação temos o dever de garantir um futuro a todas as crianças/alunos com os quais nos cruzamos ao longo do nosso caminho. Na perspetiva de Nascimento (2006),

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (p. 23)

Como se depreende, educar é um grande compromisso e uma responsabilidade, pois, temos nas nossas mãos os futuros adultos de amanhã.

Ainda nesta primeira parte do RFE, damos conta da nossa perspetiva face ao 1.º CEB e face à EPE apoiando-nos nas aprendizagens efetivadas, em contexto, ao nível das intervenções pedagógicas, tendo por base os Padrões de Desempenho Docente redigidos no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, alínea a) do artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de julho. Assim sendo, e como já foi mencionado anteriormente, começamos por apresentar uma breve caracterização de ambos os contextos de estágio, concluindo com uma reflexão crítica acerca das

competências desenvolvidas, validando-as com evidências referentes à PES1CEB E PESEPE. O objetivo desta primeira parte do relatório é dar a conhecer o trabalho realizado ao longo das práticas de ensino supervisionado.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As práticas de ensino supervisionada I e II, ao contrário daquilo que acontece todos os anos, decorreram de forma diferente. No ano letivo de 2019/2020, e no que diz respeito à PES1CEB I (1.º semestre), a mesma decorreu dentro da normalidade tendo-nos sido dada a oportunidade de (re)conhecer e experienciar a realidade escolar, inclusive do ensino, numa turma de 4.º ano de escolaridade. No entanto, na PES1CEB II (2.º semestre) e devido a fatores externos – pandemia Covid-19 – foi-nos impossibilitada a lecionação no 1.º CEB, onde teríamos ao nosso encargo uma turma de 3.º ano de escolaridade. Como não houve possibilidade de o mesmo acontecer, apresentaram-nos outras propostas de trabalho, estas no sentido de colmatar as adversidades que surgiram. Assim sendo, as soluções encontradas para tal foram o ensino à distância e o microensino. A PES1CEB I e II têm como finalidade o aprofundamento de competências relacionadas com a docência, com a lecionação de forma coletiva, reflexiva e comunicativa. Importa também referir que, ambas as práticas foram realizadas/lecionadas em grupos de três elementos e tiveram momentos individuais e de grupo.

No que concerne à PES do 1.º semestre (PES1CEB I), e no que diz respeito ao contexto local, a instituição que tão bem nos recebeu pertence a um agrupamento de Escolas, localizado no concelho de Viseu. A mesma está implantada numa vasta área rural das periferias da cidade de Viseu, sendo os alunos oriundos, na sua maioria, das freguesias concernentes à área envolvente. Relativamente aos níveis de ensino, na escola em questão, existiam apenas dois, a EPE e o 1.º CEB. Relativamente à EPE, a mesma é composta por cinco salas de atividades (cinco grupos), duas salas de atividades de animação e apoio à família (AAAF), uma biblioteca e acesso ao espaço exterior (parque infantil). No que diz respeito ao 1.º CEB, o mesmo é composto por dez salas de aula (nove turmas) e uma biblioteca escolar, assim como a da educação pré-escolar.

Face à restante infraestrutura, podemos afirmar que, a construção é recente e moderna, possui bastantes zonas verdes (jardins que rodeiam toda a área escolar), campo de jogos, ginásio/polivalente, parque infantil, biblioteca, entre outros. É um espaço bastante amplo, agradável para o desenvolvimento das crianças uma vez que, proporciona as condições necessárias para que as mesmas aprendam e cresçam em segurança. Focalizando um pouco a atenção nos espaços de uma forma individual, e começando pelos espaços verdes (cf. Figura 1), estes são bastante grandes, estendem-se ao redor de toda a escola e estão cobertos com relva e passeios feitos de pavê de cimento (tipo de paralelos). Neste mesmo espaço, existem ainda alguns bancos espalhados e também algumas árvores ainda que não sejam de grande porte (limitando a sombra).

Figura 1 – Espaços verdes



Neste seguimento, temos o parque infantil, este espaço é pertencente à educação pré-escolar, apresenta grandes dimensões, é cercado e dispõe de baloiços, escorregas, triciclos, casinhas e outros brinquedos para as crianças usarem. Já o campo de jogos (cf. Figura 2), é constituído por um campo de futsal, acessível por todos os lados, uma vez que não é coberto ou cercado. No campo, os alunos realizam as mais variadas atividades, ou seja, não é exclusivamente utilizado para as aulas de educação físico-motora. Depois temos o ginásio, um espaço comum à cantina, pois existe apenas uma parede móvel que os separa. Neste espaço existem balneários, porém, em relação aos materiais, existem apenas uns bancos, umas mesas e uma coluna. O acesso ao ginásio é feito por um

Figura 2 – Campo de jogos



corredor também este ligado à cantina. Este espaço serve igualmente para os alunos brincarem quando não podem utilizar o espaço exterior. Já a biblioteca (cf. Figura 3), é um espaço relativamente pequeno, possui algumas estantes com livros divididos por áreas de conhecimento, mesas redondas, que possibilitam os trabalhos em grupo, um

Figura 3 - Biblioteca

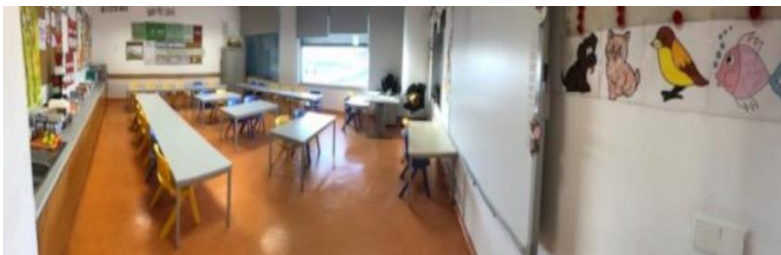


quadro interativo e um projetor. A mesma é bastante acessível uma vez que se situa logo na entrada da escola.

Posto isto, e relativamente à sala de aula (cf. Figura 4) onde foi realizado o estágio, podemos

Figura 4 - Sala de aula

afirmar que esta tem as dimensões adequadas, tendo em conta o número de alunos da turma, situa-se no 2.º



andar e possui uma boa acessibilidade, no entanto, esta é apenas acessível através das escadas, o que constitui um obstáculo para crianças que têm dificuldades de locomoção, uma vez que não existem elevadores. No interior da sala de aula, existe um conjunto de mesas organizadas em forma de “U” (cf. Figura 4) e ainda uma secretária destinada ao trabalho docente. Existem, ainda, dois quadros (um de giz e um interativo), um computador, um projetor e vários trabalhos dos alunos espalhados pelas paredes. A sala em questão possui uma parede cheia de janelas o que lhe confere uma excelente iluminação, o que contribui para um maior conforto para as crianças.

No que concerne ao contexto pessoal e escolar, trabalhámos de segunda a quarta-feira, das 09h00 às 12h30 e das 14h00 às 16h00 com a turma do 4º A, que era constituída por vinte alunos, sendo que onze deles eram rapazes e as restantes nove eram raparigas. A média de idades dos alunos era de nove anos. Destes alunos, existia apenas um com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), embora existissem três crianças com acompanhamento especial, ou seja, com algum tipo de apoio educativo. Na turma, nenhum dos alunos possuía retenções, mas existia uma aluna que não iniciou o ensino básico na escola em questão, integrando a turma apenas no ano em que foi realizado o estágio. A turma apresentava alguns problemas no que diz respeito ao seu comportamento, ao défice de atenção e concentração, à falta de métodos e hábitos de estudo e também dificuldades relativamente ao acompanhamento dos pais. No entanto, foram identificados alguns aspetos positivos, como a boa integração dos alunos na escola e na turma, a constante participação crítica dos alunos nas aulas, a existência de poucas retenções dos alunos e as boas capacidades cognitivas dos mesmos.

Em relação à PES1CEB II, e como já foi mencionado anteriormente, devido a fatores externos – pandemia Covid-19 – foi-nos impossibilitada a lecionação no 1.º CEB durante o 2.º semestre, onde teríamos ao nosso encargo uma turma de 3.º ano de escolaridade. Assim sendo, e uma vez que devido a este surto não se realizaram

as aulas presenciais, conseqüentemente não houve qualquer possibilidade de se realizarem os estágios que até então estavam programados. Neste sentido, sentiu-se a necessidade de criar alternativas viáveis que garantissem as aprendizagens a realizar neste contexto. Para tal, surgiram alternativas como o microensino e o ensino à distância. Relativamente ao microensino, este atua sobre uma sequência base que, segundo Sousa (2015), consiste em “Ensinar – Rever e Refletir – Reensinar”, podendo este tipo de ensino ser aplicado nos variados tipos de escolaridade. A principal finalidade do Microensino é a lecionação de mini-lições dadas por um professor estagiário, estas previamente planejadas e em breves momentos de duração (cerca de 30 minutos). Após a lecionação, é realizada uma reflexão final com o propósito de se fazer, ou não, adaptações nas estratégias utilizadas. Neste sentido, foi-nos solicitada a gravação e a produção de uma vídeo-aula com 30 minutos de duração, esta muito semelhante àquela realizada pelo estudo em casa na Rádio e Televisão Portuguesa (RTP). No caso do ensino à distância foi-nos pedido que, preparássemos uma aula (que abordasse todas as áreas disciplinares, inclusive as expressões e com conteúdos previamente selecionados e aprovados pelos orientadores) para lecionarmos via plataforma *Zoom* (para os nossos colegas de turma e professores), cuja finalidade seria ajudar na construção de novos saberes dentro desta área (Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC), bem como praticar/consumar o ensino nesta nova modalidade da educação.

Particularizando cada uma das tarefas e começando pela gravação da vídeo-aula (microensino) podemos afirmar que, apesar de nunca termos feito nada idêntico, foi uma experiência extremamente gratificante, permitindo conhecer e compreender outros métodos/estratégias de trabalho diferentes dos tradicionais, conseguindo desta forma inovar nas práticas pedagógicas. Face à segunda tarefa (lecionação via plataforma *Zoom*), houve mais facilidade pois obtivemos interação de parte a parte, estávamos a “construir saberes” com os nossos colegas, o que na gravação não aconteceu. Ainda referente a esta última tarefa, a mesma permitiu que conhecêssemos outras plataformas online (*Google Meets, Microsoft Teams...*) que possibilitam e, de algum modo, facilitam o trabalho dos professores, não só em casos extremos como o que vivenciámos, mas também na sua generalidade, servindo deste modo para auxiliar as práticas letivas. Todos os trabalhos realizados tiveram os seus altos e baixos devido à inexperiência face a este tipo de situações, porém para a nossa formação, constituiu uma mais-valia.

Neste sentido, e aludindo para o que se tem passado na atualidade, o ensino à distância e aquilo que com ele advém, tem sido uma mais-valia para as aprendizagens dos milhares de alunos que foram impossibilitados de se deslocarem às escolas.

Posto isto, um dos grandes aliados deste tipo de ensino foram, as TIC, uma vez que o desenvolvimento e evolução destas soluções tecnológicas (recursos tecnológicos) na área da educação tornaram-se excelentes auxiliares na concretização de aprendizagens reais, com inúmeras inovações ao longo destes últimos anos, mostrando ter um impacto positivo nos alunos e no processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

As práticas de ensino supervisionadas na EPE I e II foram realizadas num jardim de infância concernente a um Agrupamento de Escolas da cidade de Viseu . Ao contrário do que aconteceu em contexto de estágio no 1.º CEB, na EPE mantivemo-nos no mesmo jardim o ano inteiro, ou seja, durante os dois semestres. No entanto, a prática pedagógica da PESEPE I e II revelou-se novamente distinta uma vez que, devido ao surto pandémico, o estágio decorreu nas duas vertentes, quer presencial, quer à distância, esta última a partir de 22 de janeiro (relativa ao 1.º semestre), quando o Governo optou pelo confinamento geral, levando ao encerramento dos estabelecimentos de ensino.

Assim sendo, o 1.º semestre começou na vertente presencial nas primeiras semanas (com as restrições e normas face à Covid-19), mas como já referimos, acabámos por voltar ao EaD umas semanas antes de o semestre terminar. Já o 2.º semestre, decorreu dentro da normalidade, tendo sido sempre em registo presencial e com as devidas normas de segurança enunciadas pela Direção Geral de Saúde (DGS). Nesta linha de pensamento, e segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o ensino presencial tem como “objetivo específico acompanhar e monitorizar o percurso escolar destes alunos, ao longo dos anos letivos, numa perspetiva de continuidade educativa”. Deste modo, o ensino presencial em qualquer contexto escolar, principalmente na EPE, é de extrema importância pois oferece opções, métodos e estratégias que, com o EaD, não são possíveis nem, na maioria dos casos, concretizáveis, como por exemplo: os apoios especializados/personalizados; as relações pessoais e interpessoais entre o educador e as crianças e entre as mesmas; as explorações; as experiências e aprendizagens significativas, entre outros.

Fazendo agora uma menção ao contexto pessoal, escolar e ao grupo do qual fizemos parte, o mesmo era composto por catorze crianças sendo que oito delas eram do sexo feminino e os restantes seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No entanto, uma das crianças acabou por deixar o Jardim de Infância. Ainda no que diz respeito ao grupo e face às NSE, existia uma criança em processo de diagnóstico com suspeita de transtorno do espectro do

autismo, porém o desenvolvimento da situação em questão estava bastante demorado. Para além das crianças, a sala de atividades era constituída pela educadora cooperante, por uma educadora coadjuvante e uma assistente operacional; todavia, no momento das nossas intervenções, a educadora coadjuvante não estava presente devido ao excessivo número de pessoas dentro da sala (normas do jardim de infância relativas à Covid-19).

Focalizando-nos no 1.º semestre e em como tudo se processou, o confinamento geral decretado pelo Governo e o encerramento dos jardins de infância e escolas, levou a que voltássemos ao EaD o que impossibilitou a realização das práticas supervisionadas. Posto isto, foi necessário encontrar soluções que garantissem a continuação da PES e para tal o EaD foi novamente utilizado como alternativa (viável) para a concretização de todo este processo.

Fazendo então referência à metodologia utilizada nas práticas educativas (EaD), as mesmas consistiram em duas sessões de 30 minutos (segunda e sexta-feira, realizadas através da plataforma digital, *Google Classroom*), estas previamente pensadas e planificadas, consoante as temáticas a abordar expostas na planificação mensal (reestruturadas para o EaD). Ainda nesta sequência, e para além das sessões síncronas realizadas às segundas e sextas-feiras, foram também planificadas atividades para os restantes dias da semana (momentos assíncronos). Estas atividades, realizadas pelas crianças com o auxílio dos mesmos, foram sendo introduzidas pelos encarregados de educação ou familiares na plataforma digital escolhida para o efeito. Neste seguimento, foram também realizadas reuniões com a orientadora cooperante, tendo como objetivo a reflexão sobre o trabalho realizado e a melhoria das propostas de planificação para as semanas seguintes.

Concluindo, e uma vez que nos foi impossibilitada a realização de atividades, no ensino presencial, no contexto da EPE durante quase todo o 1.º semestre, a solução encontrada (EaD) ajudou-nos a ter outras experiências nesse mesmo âmbito, o que para mim enquanto futura educadora me proporcionou momentos de aprendizagem, preparando-nos para as eventuais adversidades. Ainda nesta linha de ideias, é essencial referir que, ainda nos possibilitou uma maior formação na área das TIC, revelando-se ser também uma mais-valia para o nosso futuro enquanto profissionais da educação.

Relativamente ao 2.º semestre, as situações já se processaram de forma diferente, uma vez que o mesmo decorreu dentro da normalidade, tendo-nos sido permitido voltar ao ensino presencial ainda que tivéssemos que ter todo um cuidado acrescido face à pandemia, ou seja, necessitámos de cumprir algumas regras de seguranças como foi o caso da higienização das mãos, utilização do calçado e

materiais, cuidados nas horas das refeições e higiene pessoal, utilização da máscara, bem com a troca da mesma sempre que necessário, proibição dos encarregados de educação/familiares e pessoas não autorizadas a entrar dentro do estabelecimento, realização de um teste à Covid-19 a cada 28 dias, isto para a segurança tanto das crianças como de todos os profissionais envolventes àquele espaço. Contudo, e no caso específico do jardim de infância onde estagiámos, as regras e todo o processo referente às mesmas foi bastante flexível (era permitido abraçar as crianças, ter um contacto mais próximo com as mesmas...) não descurando, claro, dos cuidados a ter diariamente e nas várias situações. Quanto ao horário, estagiámos de segunda a quarta-feira, das 09h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30.

Posto isto, importa mencionar aspetos referentes à caracterização do ambiente educativo do jardim de infância que tão bem nos acolheu. Este, apresenta espaços bastante reduzidos, tendo apenas duas salas de atividades (não muito grandes), um refeitório (cf. Figura 5) e uma cozinha pequena, uma sala polivalente (cf. Figura 6), casas de banho mistas para utilização das crianças e uma casa de banho para os educadores e

Figura 6 - Sala Polivalente



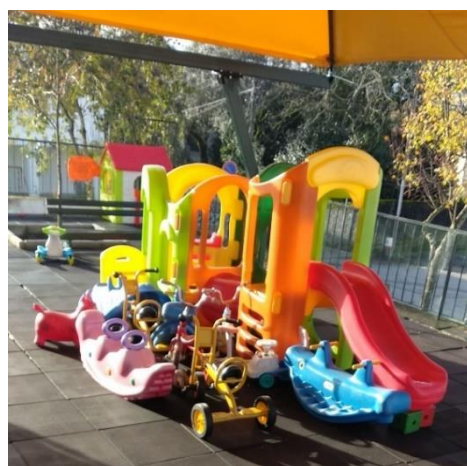
assistentes operacionais, um corredor que dá acesso a ambas as salas e à sala de isolamento para efeitos de Covid-19.

Para além dos espaços interiores, existe um espaço exterior (cf. Figura 7) de grandes dimensões que envolve toda a infraestrutura tendo bastantes recursos com baloiços, escorregas, casinhas de brincar, bolas, triciclos, trotinetes, espaço com areia, entre outros. O mesmo espaço conta ainda com uma pequena sementeira onde as crianças plantam ervas aromáticas e algumas verduras.

Figura 5 - Refeitório



Figura 7 – Espaço exterior



No que concerne à sala de atividades (cf. Figura 8), a mesma era bastante reduzida, todavia era uma sala muito apelativa, colorida, confortável e extremamente bem organizada para as crianças. Os trabalhos das crianças encontravam-se expostos por todas as paredes da sala, bem como pendurados no teto e de uma ponta à outra da sala. No que diz respeito à iluminação, a sala apresentava uma boa luz natural durante todo o dia. Face aos cantinhos/áreas de interesse dispostos na

Figura 8 - Sala de atividades



Figura 9 - Zona da biblioteca



mesma, estes dividiam-se em cinco zonas: a da biblioteca (cf. Figura 9), a da casinha, da garagem, do cabeleiro e dos jogos. A sala de atividades contava ainda com alguns meios tecnológicos, como um computador, rádio, internet, colunas, máquina fotográfica, entre outros. A criação destas áreas de interesse foi decidida pela educadora, em conjunto com as crianças. Posto isto, uma vez que a criança apresenta uma curiosidade natural própria da idade, é essencial que a mesma seja despertada na EPE, isto através de espaços, situações e experiências, por isso, a sala de atividades onde as crianças estão inseridas é um local muito importante. Concluindo, a sala de atividades, embora pequena, apresentava todas as características necessárias que permitiam a concretização das aprendizagens das crianças.

Reportando-nos agora ao grupo com quem tivemos contacto e para as suas características, eram crianças extremamente inteligentes e envolvidas em tudo aquilo que faziam. Eram crianças que passavam a vida a colocar questões sobre tudo aquilo que as rodeava tanto no jardim de infância como em casa. Em geral, era um grupo interessado, dinâmico, motivado e demonstrava gosto pelas aprendizagens e por fazer parte daquele jardim de infância. Havia alguns problemas ao nível comportamental, com algumas das crianças mais novas, o que acabava por influenciar o ambiente da sala de atividades e, por consequência, o restante grupo, gerando algumas birras e quebras nas regras impostas. Ao nível da autonomia, as crianças mais novas também tinham alguma dificuldade em executar tarefas básicas como apertar os atacadores,

abrir uma garrafa de água, abrir o pacote das bolachas, entre outros, porém, e com o avançar do tempo houve melhorias a esses níveis.

No que diz respeito às relações interpessoais, quer entre as próprias crianças, quer entre elas e os adultos presentes, as mesmas eram muito boas, havia bastante comunicação, conversas divertidas e espontâneas sobre os mais variados assuntos fossem eles dentro da temática a abordar, ou não. Já nos momentos em que necessitavam de ajuda, estes também não se coíbiam de pedir auxílio para a realização de atividades/tarefas ou outros.

Para concluir, e fazendo alusão ao trabalho realizado enquanto educadora estagiária, não podia estar mais grata pelas experiências pelas quais tive a oportunidade de passar. Todos os momentos serviram para aprender, refletir e fazer tudo de novo, mas cada vez melhor. Embora a pandemia tenha sido um entrave na consecução das atividades, por vezes, dos afetos e aproximação/intervenção da família e comunidade escolar, nem mesmo isso nos impediu de desenvolver excelentes competências e, principalmente, de proporcionar às crianças as melhores experiências e brincadeiras.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A educação, atualmente, mostra-se muito distinta daquilo que era há uns anos atrás, uma vez que a mesma foi progredindo em conformidade com as exigências da sociedade. Neste sentido, o papel da educação, ganhou ainda mais relevância e a reflexão tornou-se uma aliada neste processo. Daí a importância de se colocar fim ao paradigma tradicional dominante. Chiavenato (1996) acredita que, é um padrão que a sociedade tende a defender e a reconhecer considerando-o o mais compatível. Todavia, com o passar dos anos as transformações são cada vez mais necessárias (aos mais variados níveis) para que a verdadeira mudança na educação se concretize, atenuando as dificuldades que dela advém. Desta forma, e após o 25 de abril de 1974, quer a sociedade, quer o sistema educativo experienciaram notáveis mudanças, que vieram a influenciar a visão relativamente ao ensino. Neste sentido, e graças a uma maior acessibilidade às escolas, deu-se a democratização do ensino, onde as instituições escolares passaram a ser mais heterogéneas, uma vez que se tornaram acessíveis a todas as crianças, o que até então não era exequível. Por conseguinte, e no que diz respeito à democratização do ensino, as instigações profissionais dos docentes intensificaram-se substancialmente, intimando uma série de transformações,

tanto ao nível das metodologias e estratégias, como à relação com os seus alunos, isto porque o docente adquiriu uma maior relevância no ensino. Neste sentido, os desafios dos professores aumentaram, havendo assim necessidade de melhorar e desenvolver as práticas pedagógicas, indo ao encontro dos paradigmas atuais da educação. A procura de melhoria e desenvolvimento das práticas deve abranger as suas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, mas também questões relacionais, ou seja, relativas à interação professor-aluno, bem como à interação aluno-aluno.

De realçar que é igualmente importante que os profissionais da educação estejam em constante aprendizagem e melhoria das suas práticas, isto é, se a educação evolui, eles devem de progredir em simultâneo com a mesma. Nesta linha de pensamento, Freire (1996) alega que “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção” (p. 21), ou seja, os docentes da atualidade devem procurar modernizar as suas estratégias de ensino-aprendizagem, os materiais que utilizam, a forma como os utilizam, sabendo sobretudo adequá-los e torná-los eficientes para o tipo de alunos a quem eles lecionam. Isto acaba por originar a procura de novas práticas de ensino, assim como materiais e recursos didáticos, possibilitando um crescimento nos mais variados níveis, com o objetivo de reavaliar as ações dos professores, ou seja, torná-los mais conscientes sobre o ensino e aquilo que este envolve.

Posto isto, a particularidade da profissão docente, traduz-se na função de ensinar que, segundo Roldão (2005, 2007, citada por Roldão, 2009), é uma “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (p. 55), ou seja, é uma ação tomada pelos docentes sujeita a uma formação contínua que é compreendida como intervenção propositada, direcionada para a promoção de aprendizagens, personalizada e alicerçada em conhecimentos específicos. Assim sendo, esta função prevê a definição de um perfil profissional - padrões de desempenho docente - que se estabelece em quatro dimensões essenciais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estes padrões compõem um elemento de referência da avaliação de desempenho dos docentes, definindo características fundamentais da profissão e ainda tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes, bem como os requisitos da profissão. De um modo mais generalizado, estes padrões de desempenho docentes servem então para orientar as ações dos docentes, para despertar as autorreflexões, para interligar as

avaliações feitas mediante os seus desempenhos, e principalmente, para valorizar a sua profissionalidade.

Para concluir esta ideia acerca dos padrões de desempenho docente, podemos referir que o mesmo tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os professores implicados. Estas quatro dimensões são acompanhadas por domínios e indicadores, por níveis e descritores e ainda pela globalidade do processo de avaliação. Face aos domínios, estes preparam as dimensões em planos mais limitados, consentindo uma descrição mais clara dos aspetos relativos aos desempenhos do docente, bem como os deveres e responsabilidades dos mesmos. Já os indicadores traduzem o desempenho do docente em evidências, servindo para orientar as ações profissionais. Relativamente aos níveis e descritores, estes têm por base a descrição minuciosa dos desempenhos do docente para que seja mais fácil elucidar aquilo que se pretende avaliar. Os níveis relatam comportamentos suscetíveis de serem analisados e comprovados, de acordo com uma escala com cinco níveis de avaliação, como é o caso do Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente, que delimitam o seu grau de concretização. Por último, a globalidade do processo de avaliação, elucida que o desempenho dos docentes deve ser observado de forma global, no entanto, a avaliação final deve ser resultante de uma interligação dos vários desempenhos, ou seja, daquilo que foi descrito em cada domínio, bem como da relação entre as dimensões apresentadas.

Consequentemente, e numa perspetiva mais focada, abordamos cada uma das dimensões citadas elucidando-as com evidências retiradas da prática supervisionada no 1.º CEB. A primeira dimensão abordada é a profissional, social e ética, que exhibe a perspetiva deontológica e de responsabilidade social, evidenciando a postura face à prática da profissão. Nesta dimensão é ainda ressaltado o compromisso com o desempenho profissional, isto é, o sentido de responsabilidade pessoal, a aprovação da responsabilidade pela construção, da utilização dos saberes profissionais, bem como pela promoção da qualidade do ensino e da escola. Assim sendo, no decorrer das práticas supervisionadas, quer em contexto presencial, quer em contexto de EaD, tivemos o cuidado de pesquisar acerca das temáticas escolhidas para lecionar com o objetivo de relembrar e aperfeiçoar os conhecimentos, bem como no sentido de esclarecer os alunos nas suas dúvidas, caso necessário. Na perspetiva de Shulman e Shulman (2004), o conhecimento do docente deve passar por vários pontos dos quais destaca: o conhecimento dos conteúdos a lecionar, o conhecimento pedagógico e didático desses mesmos conteúdos e também o conhecimento curricular, ou seja, os professores devem ter em conta estes aspetos aquando das suas práticas. Enquanto docentes é imprescindível que façamos uso do nosso conhecimento profissional, bem

como refletir sobre o mesmo para que as nossas práticas letivas sejam melhoradas aula após aula.

Em momentos de estágio presencial, no final de cada aula, sentávamo-nos com a orientadora cooperante e, em conjunto, tentávamos compreender quais os momentos/ações em que falhámos, ou em que não estivemos tão bem. Por vezes, estas reflexões críticas, para além de serem realizadas pelos elementos do grupo e respetiva orientadora cooperante, eram também realizadas com os professores supervisores da ESEV que iam assistir às aulas. Contudo, semanalmente, também eram elaboradas reflexões individuais, por escrito (cf. Anexo 1). Já na vertente de EaD (2.º semestre), aconteceu o mesmo, porém, em vez de se realizarem presencialmente, eram feitas através da plataforma *Zoom* e apenas com os professores supervisores da ESEV uma vez que não tínhamos turma. As reflexões individuais, mantiveram-se, tendo sido acrescentada uma reflexão crítica, em grupo, relacionada com as situações de ensino e aprendizagem à distância (cf. Anexo 2).

Nesta linha de pensamento, a reflexão é o nosso grande aliado pois assume um papel importantíssimo nas nossas práticas letivas. Nesta perspetiva, Nóvoa (2002) assegura que é crucial “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 59). Nóvoa ainda refere que, “a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (p. 64). A reflexão possibilita ao professor fazer as suas descobertas, descobertas acerca dele próprio, assim como dos seus alunos e práticas letivas. Alarcão (2001) também considera que as reflexões são fundamentais pois compreendem o presente e transformam o futuro para que possamos evoluir da melhor forma.

Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento profissional é igualmente importante, pois, permite-nos progredir enquanto profissionais da educação. Assim sendo, compareci em alguns seminários, conferências e webinars, tais como, "A educação nos primeiros anos" [Via *Zoom*]; " Olhares sobre a Educação"; "Distributed Evaluation and Planning in Schools"; "I Congresso Internacional de Educação Infantil - A ação conjunta dos professores e das crianças na reinvenção cotidiana da escola" [Via *Youtube*]; Conferência "100 Anos Paulo Freire" [Via *Zoom*]; Conferência "Ciência ou Pseudociência?"; entre outros. Um outro documento tido em conta durante os estágios, com vista a um ensino com maior qualidade foi a matriz curricular do 1.º CEB - Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro - que esclarece quais as componentes

deste ciclo, bem como a carga horária do mesmo. Esta matriz demonstrou ser essencial relativamente à organização e consecução das nossas planificações.

Outro dos pontos-chave será a promoção de um desenvolvimento integral do aluno, bem como o investimento na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao docente desenvolver todo um conjunto de aprendizagens diversificadas, porém essenciais, que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes, assim como a prestação de ensino de qualidade. Neste sentido, tivemos sempre em conta as aprendizagens que pretendíamos que os alunos desenvolvessem (consoante as nossas planificações e a temática abordar) e, caso houvesse falhas (falta de compreensão acerca do tema, dificuldades nos exercícios, tarefas/atividades, etc.), tentávamos colmatá-las nas aulas seguintes, recorrendo a outro tipo de estratégias e metodologias. As planificações eram o aspeto mais exigente com o qual lidámos, pois, de acordo com Zabalza (1994), o docente deve incorporar uma série de saberes e experiências nas atividades que pretende delinear, no sentido de fundamentar as suas decisões, bem como aquilo que pretende alcançar, facultando aos alunos diretrizes de como as obter, apresentando, assim, as temáticas, as atividades/tarefas a realizar e a avaliação de todo o processo. Ainda no que concerne às planificações (cf. Anexo 3), as mesmas foram realizadas pelo grupo de estágio, seguindo aspetos básicos como: adaptação à turma para quem foi elaborada, congruência e compreensão, assim como concretização de experiências enriquecedoras. Todavia, e caso houvesse necessidade de fazer alterações às planificações, elas eram feitas de modo a proporcionar aos alunos aprendizagens ainda mais significativas. As mesmas foram realizadas sempre com rigor científico e tendo por base os programas e metas curriculares, assim como as aprendizagens essenciais do 1.º CEB.

Porém, o desenvolvimento integral dos alunos não diz respeito apenas aos conhecimentos científicos, mas também à sua formação enquanto ser humano. De acordo com Arroyo (2013), deverão ser também trabalhados aspetos como a cultura, os valores, a ética, a identidade, criatividade, a educação, entre outros. Assim sendo, é importante que haja uma valorização das culturas dos alunos cuja nacionalidade não é portuguesa, como era o caso de uma das alunas (PES1CEB I) que era de nacionalidade brasileira. Este tipo de situações era mais evidente em momentos específicos, como era o caso do Natal, *Halloween*, Páscoa, Dia do Pai/Mãe, em que trocávamos experiências, histórias, tradições e costumes das famílias, fazendo com que a aluna se sentisse incluída e valorizada na turma.

Nesta vertente ainda são referidos valores relativos à promoção de trabalhos colaborativos, assim como de projetos desenvolvidos na escola e na comunidade. Relativamente a este aspeto, no decorrer da PES1CEB, tanto ao nível presencial

como à distância, desenvolvemos trabalhos colaborativos com as colegas do grupo de estágio principalmente no que diz respeito às planificações e/ou construção de materiais (quer físicos como tecnológicos). Este trabalho de grupo revelou-se uma mais-valia, pois, permitiu que ultrapassássemos todos os obstáculos que iam surgindo. Corroborando esta ideia, Roldão (2007) salienta que o trabalho colaborativo é essencial na prática letiva uma vez que o considera um “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

Em relação a trabalhos colaborativos com a escola em si e com a comunidade escolar, os mesmos já não foram tão visíveis. Participámos, em grupo de trabalho, em pequenas atividades como atividades experimentais na biblioteca, dia da leitura, festa de Natal, entre outros. Segundo Alarcão e Canha (2013), a colaboração com os outros, implica confiança, valorização dos saberes, das experiências e, principalmente, admitir que é possível ir mais longe em grupo do que individualmente. Para concluir esta ideia, Roldão (2007) considera que o trabalho colaborativo entre docentes poderá ensinar mais e melhorar, podendo contribuir efetivamente, não só para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como também para o bem-estar dos mesmos.

A segunda dimensão consiste no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Esta é a dimensão central dos profissionais da educação e tem em consideração três aspetos essenciais que são a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens, estes marcados por um conhecimento científico e pedagógico-didático bastante notável e exigente. Falando um pouco de cada um dos aspetos que fazem parte desta segunda dimensão e começando pelo primeiro, podemos referir que a planificação acarreta uma orientação estratégica da ação, ou seja, implica que haja coerência, articulação e principalmente adequação nas tarefas e ações planeadas uma vez que é necessário ter em conta os alunos, as suas necessidades e, também, os contextos de onde são provenientes. Outro dos aspetos a ter em conta é a operacionalização que consiste na eficiência e rigor face à orientação e organização das atividades propostas; no entanto, implica igualmente que haja, por parte do docente, uma gestão eficaz relativamente à comunicação e interação dentro da sala de aula.

Por último, temos a regulação do ensino e das aprendizagens. Aqui é requerida uma análise das atividades/tarefas realizadas em contexto escolar, bem como a sua reorientação, isto é, no sentido de melhorar aspetos menos positivos no ensino e nos resultados obtidos. Assim sendo, e fazendo referência às evidências retiradas na PES1CEB I e II, é crucial que os docentes possuam um excelente conhecimento

científico, pedagógico e didático, este inseparável dentro das áreas curriculares. Devem igualmente procurar planificar de forma lógica e inovadora, propondo atividades pensadas para esse âmbito. Para isto é necessário recorrer a meios, recursos e tipos de avaliação distintos que estimulem e motivem os alunos. Segundo Caetano (2004), “o professor deve ser agente da mudança, mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade, do ensino. O papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância de o professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar” (p. 30). No nosso caso, e relativamente às planificações e aos recursos utilizados em estágio, os mesmos foram sempre pensados e repensados mediante o contexto, os alunos e os gostos dos mesmos. Porém, e ao contrário do que aconteceu no 1.º semestre, onde as temáticas a abordar nas planificações eram selecionadas pela orientadora cooperante, no 2.º semestre e devido ao EaD (cf. Anexo 4), as mesmas foram escolhidas por nós e com a aprovação dos professores supervisores da ESEV. Ainda no que diz respeito aos materiais, os mais usados, tanto no presencial como no ensino à distância, foram os recursos educativos digitais, pois, chamam bastante à atenção dos mais novos e mantêm-nos motivados para as aprendizagens. Outro dos pontos que se deve ter em conta nas práticas letivas é a articulação entre as várias áreas curriculares, bem como ofertas complementares, ou seja, fazer uso da interdisciplinaridade com o intuito de interligar as aprendizagens e integrar todas as vertentes do currículo do 1.º CEB. Na perspetiva de Pombo (1993), é preciso superar a dispersão existente no que diz respeito aos conhecimentos fragmentados. Ainda nesta ordem de ideias e de acordo com Piaget (2006) “mais cedo ou mais tarde, ultrapassamos as fronteiras da ciência em causa e penetramos no domínio das ciências vizinhas” (p. 59), ou seja, a interdisciplinaridade é uma mais-valia pois derruba as barreiras entre as áreas disciplinas de uma forma lógica não deixando para trás todas as aprendizagens imprescindíveis. Para tal, tivemos a oportunidade de realizar uma estratégia de ensino, cujo conceito em estudo foi a educação ambiental e onde articulámos algumas das áreas disciplinares, bem como a oferta complementar de educação para a cidadania, relativas ao 1.º CEB. De acordo com Roldão (2009, p. 57), a estratégia é uma “conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Este tipo de metodologias são uma mais-valia para os alunos que delas usufruem, pois, possibilitam-lhes uma abertura de horizontes, tendo sempre em conta as suas necessidades individuais.

Outro dos pontos a considerar são os ambientes de aprendizagem, estes ricos em interações entre professor, aluno, alunos. Neste aspeto, e durante a PES1CEB I (visto que a PES1CEB II foi à distância), tentámos criar estes momentos de interação entre nós e os alunos, bem como entre eles, por os considerarmos bastante importante para o desenvolvimento não só de si próprios como também dos conhecimentos. Rodrigues (1976) defende que, “a aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular” (p. 174), daí as relações serão tão importantes no ensino visto que os alunos olham para o professor como um modelo. Para desenvolver essa relação e proporcionar-lhes aprendizagens significativas, o uso de espaços exteriores para a dinamização de jogos coletivos, brincadeiras, etc. é fundamental, pois, na perspetiva de Gil (2016), apresenta benefícios aos mais diversos níveis, tais como: intelectual/cognitivo, cultural, socio-emocional e físico. A relação que o professor constrói com os seus alunos é essencial, principalmente com alunos desta faixa etária. A partilha de conhecimentos e experiências em sala de aula e em grande grupo pode ser uma grande ajuda no que diz respeito à melhoria destas relações. Outra das metodologias que funcionou bem foram os trabalhos de grupo que, embora decorressem de forma adequada na maioria das vezes, noutras havia algumas discussões e confusões, principalmente se os grupos fossem maiores (4/5 elementos), isto em contexto presencial.

Face à avaliação dos alunos, e de acordo com Peralta (2002, p. 29), “avaliar uma competência complexa é ter em conta não somente os diversos saberes e saberes-fazer que a constituem, mas também traços de sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afetividade do aluno”. Este é, sem dúvida, o ponto mais complicado no que diz às práticas letivas, uma vez que é extremamente difícil de se concretizar, nomeadamente devido à nossa inexperiência. Neste sentido, avaliámos os nossos alunos através da observação e verificação de algumas competências durante a realização de tarefas e atividades. Relativamente às fichas de avaliação sumativa, não tivemos qualquer participação nas mesmas.

Face à terceira dimensão, a mesma refere-se à participação na escola e a relação com a comunidade educativa. Esta dimensão aborda os aspetos da ação docente face à concretização das missões escolares, bem como a sua organização, mas também à relação existente entre a escola e a comunidade. Neste sentido, os professores, como profissionais da educação, são um interveniente fundamental na organização da escola, daí serem igualmente responsáveis pela sua orientação educativa, curricular e pela visibilidade do serviço público que a mesma presta à sociedade. Tudo isto em colaboração com os restantes colegas de trabalho e a

atuação destes para com a comunidade educativa, assim como com a sociedade no geral. No que diz respeito a esta dimensão, e face aos domínios descritos, não tivemos grande participação nestes aspetos relativos à escola e à comunidade educativa, uma vez que não participámos na construção dos documentos orientadores da mesma (projeto educativo, plano anual de atividades, etc.), tendo sido feitas apenas investigações e reflexões sobre os mesmos. Quanto à apresentação de melhorias na escola, também não houve participação nessa área. Participámos sim em alguns projetos escolares, como foi o caso da festa de Natal. Relativamente ao envolvimento da família na escola e nas práticas educativas, realizámos com os alunos um “diário de bordo” em que cada aluno registava, um de cada vez, uma tradição familiar, partilhando desta forma experiências e costumes das suas famílias. A participação da família na vida escolar dos filhos é muito importante. Marques (2001) defende que uma comunidade escolar ganha com a boa relação entre a família e a escola. Corroborando esta ideia, Pereira (2008) alega que “a educação precisa de mudar e que as mudanças podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância” (p. 39).

No que toca à última dimensão - desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida – a mesma resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é autenticado pelos seus conhecimentos específicos e pela independência e autonomia em que desempenham a profissão, o que exige a incessante reconstrução e reestruturação dos saberes profissionais concernentes. Diz-se conhecimento profissional, todo o conjunto vinculado de elementos imprescindíveis ao desempenho da ação, que compreende saberes e aptidões no setor do currículo, da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino-aprendizagem e da sua adaptação aos díspares contextos e carências dos alunos. Face a este ponto, é importante referir que durante toda a prática docente tomámos a iniciativa de desenvolver e atualizar conhecimentos profissionais, sejam eles de índole científica, didática ou pedagógica. Bastante relevantes na formação de um professor, são igualmente as reflexões, estas devem fazer parte do dia a dia do mesmo ajudando na melhoria das suas práticas. No ponto de vista de Nóvoa (1992), a reflexão não pode faltar, pois, a perspetiva crítico-reflexiva necessita de ser estimulada para que daí possam surgir novas dinâmicas que permitam a construção ou reconstrução dos conhecimentos ou futuros conhecimentos, bem como melhorias nas práticas letivas.

Concluindo, ao longo das práticas supervisionadas (PES1CEB I e II), as experiências e conhecimentos foram muitos mais do que aqueles que estão enunciados aqui nesta reflexão crítica. Tendo estes anos sido atípicos, tudo em torno

da educação sofreu inúmeras mudanças. A escola e instituições como esta são um marco na vida do estudante, são um espaço pelo qual a maioria das pessoas passa, que lhes permite aprender e desenvolver determinadas competências que lhes possibilitará ter uma melhor vida futura, não só em termos de trabalho, mas também no que diz respeito à formação de um cidadão ativo. Ensinar e aprender são dois dos processos mais importantes no que diz respeito ao trabalho realizado nas escolas. Nesse âmbito, e falando agora um pouco mais direcionado para a nossa formação enquanto professores, nós aprendemos enquanto ensinamos, e é para isso que servem as práticas supervisionadas, para nos permitir uma maior proximidade com aquele que será o nosso futuro. Os estágios são tão ou mais importantes que as restantes unidades curriculares pertencentes ao curso, uma vez que nos permitem colocar em prática tudo aquilo que nos foi ensinado na teoria. Relativamente às práticas supervisionadas no 1.ºCEB I e II, posso referir que aprendi imenso, desde como motivar e cativar os alunos para as aprendizagens até à lecionação via plataforma online. Todas estas experiências trouxeram inúmeras vantagens para a minha formação enquanto futura docente, uma vez que me permitiram o contacto com a realidade futura, proporcionando o domínio dos instrumentos teóricos e práticos, estes indispensáveis na concretização das nossas funções enquanto futuros profissionais da educação. Embora ambos os estágios tenham sido completamente diferentes um do outro, ambos se complementaram e foram uma mais-valia.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Em 1997, a educação pré-escolar sofreu uma grande mudança em Portugal, tendo sido criados vários estabelecimentos de EPE e jardins de infância pelo país estes sob alçada do estado. Nesta linha de pensamento, a EPE é vista como a primeira fase/etapa da Educação Básica, concebida e considerada em estreita ligação com o 1.º CEB uma vez que abrange crianças dos três aos seis anos de idade, proporcionando-lhes um contexto de aprendizagem ao longo dos seus primeiros anos de vida. Posto isto, EPE foi estabelecida como sendo um lugar de desenvolvimento e de aprendizagens aos mais variados níveis (social, emocional, cognitiva, entre outras), tendo esta especial importância no que diz respeito ao processo de transição das crianças (EPE para 1.º CEB), isto no sentido de as ajudar a superar de forma natural esta etapa para que as consequências menos positivas que possam vir a surgir sejam minoradas.

Ainda em 1997, foram apresentadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento orientador, que segundo as OCEPE (2016, p. 5), “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância”, este sendo da “responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”. Já na perspetiva de Katz et al. (1998), as OCEPE enfatizam a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (p. 114). Assim sendo, as OCEPE, emanadas pelo Ministério da Educação, acabaram por se tornar num documento orientador fundamental para a EPE, tendo um grande impacto nas práticas educativas dos educadores de infância. Segundo as OCEPE (2016, p. 4),

todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente.

Assim sendo, de acordo com o referido pelas OCEPE (2016), as crianças ganham um papel ativo nas suas aprendizagens, ou seja, as mesmas têm controlo sobre aquilo que desejam aprender, em que o educador deve ter o papel de mediador, aquele que proporciona experiências e oportunidades de evolução e crescimento às crianças com quem trabalha.

Nesta ordem de ideias, e com este novo destaque que ensino e a educação foram ganhando ao longo dos anos, os desafios dos educadores foram aumentando, tendo os mesmos que procurar aperfeiçoar e desenvolver as suas práticas pedagógicas indo ao encontro dos paradigmas atuais da educação. Essa procura pela melhoria e desenvolvimento das suas práticas deve consistir não só em alterações em termos cognitivos (aprendizagens significativas para as crianças), mas também em termos relacionais, ou seja, envolvendo a relação educador-criança, bem como entre crianças. Só deste modo é que o educador conseguirá proporcionar às crianças as melhores experiências, uma vez que terá sempre em conta os seus gostos, preferências e interesses, bem como as qualidades e dificuldades de cada uma, ajustando assim as suas práticas à situação em que se encontra.

Posto isto, e face ao que foi mencionado, é igualmente importante que os profissionais da educação, neste caso específico os educadores, estejam em constante aprendizagem e melhoria das suas práticas educativas, isto é, se a educação e a sociedade evoluem, há necessidade de os mesmos acompanharem essa mesma evolução para que possam proporcionar às suas crianças as melhores experiências. Fortuna (2005) defende que, “o futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir ativa e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana” (p. 21). Nesta linha de ideias Freire (1996) advoga que, “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção” (p. 21), ou seja, os educadores da atualidade devem procurar inovar, melhorar as suas práticas, sabendo principalmente adequá-las e torná-las eficazes para todas as crianças envolvidas e implicadas neste processo. Desta forma, a motivação pela procura de novas práticas assim como materiais e recursos didáticos, permite um crescimento aos mais variados níveis, cujo objetivo reflete-se nas ações dos educadores, ou seja, torná-los mais conscientes sobre a EPE e aquilo que esta envolve.

Assim, tal como na PES1CEB I e II, o documento orientador – Padrões de Desempenho Docente – foi utilizado no sentido de orientar as práticas supervisionadas e de sustentar uma melhor reflexão na PESEPE I e II, apresentando as competências e os conhecimentos desenvolvidos através das evidências recolhidas. Este documento consagra assim, uma série de conceitos essenciais sobre aquilo que representa integrar a profissão docente, conseguindo identificar conhecimentos, aptidões e atitudes que lhe conferem a especificidade no atual quadro da sociedade. Desta forma, os padrões de desempenho docente determinam as características basilares da profissão docente, bem como as tarefas profissionais que dela resultam, caracterizando a natureza, os conhecimentos e as exigências que advém da profissão, (re)direcionando a prática docente.

Assim sendo e de acordo com o redigido no Despacho 16034/2010, alínea a) do artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de julho, a qualidade/particularidade do ensino é o ponto mais significativo do progresso/desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e crianças, e, por essa mesma razão, é fundamental inquirir a qualidade dos profissionais da educação a quem cabe garantir o ensino, neste caso os educadores. Como já mencionei anteriormente, o mesmo é composto por quatro dimensões caracterizadoras da atuação profissional docente: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa;

desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Como tal a primeira dimensão é referente à vertente profissional, social e ética. Nesta dimensão é ainda salientado o compromisso com o desempenho profissional, isto é, o sentido de responsabilidade pessoal, a aprovação da responsabilidade pela construção, da utilização dos saberes profissionais, bem como pela promoção da qualidade do ensino e da escola.

Posto isto, é fundamental aclarar as evidências reunidas durante ambos os semestres (nas duas vertentes de ensino, presencial e à distância) levando-nos a verificar que nós, enquanto docentes, devemos fazer uso do nosso conhecimento profissional, bem como refletir sobre o mesmo para que as nossas práticas educativas sejam aperfeiçoadas dia após dia. Assim sendo, é essencial a reflexão e análise das práticas, bem como das atividades realizadas para que possamos perceber aquilo que funcionou e o que correu menos bem. Neste sentido, com a Covid-19 e o EaD, tornou-se fulcral esta análise diária daquilo que ia sendo feito ao longo das semanas, no sentido de melhorar e proporcionar aprendizagens significativas às crianças, o melhor que podíamos e sabíamos. De acordo com Shulman e Shulman (2004), o saber do docente/educador deve passar por várias fases das quais realça: o conhecimento dos conteúdos que pretende trabalhar com as crianças, o conhecimento pedagógico e didático desses mesmos conteúdos, bem como o ter em conta o documento orientador pelo qual nos devemos reger - OCEPE.

Neste entendimento, no decorrer das várias intervenções, tivemos o cuidado de pesquisar sobre as temáticas que tínhamos de abordar com as crianças, isto no sentido de compreender e aprofundar melhor os conhecimentos, para que conseguíssemos responder às dúvidas e/ou curiosidades das crianças. Outras das vantagens de conhecer e compreender bem os temas a desenvolver foi a possibilidade de criar uma série de experiências significativas partindo desse mesmo conhecimento pedagógico e didático, tornando tudo mais motivador, interessante e acessível para as crianças. No que diz respeito às reflexões críticas sobre as práticas, as mesmas aconteciam todos os dias de estágio ao final do dia (regime presencial - três vezes por semana) e, embora fôssemos um grupo de dois elementos, as práticas, e as reflexões eram realizadas individualmente devido à pandemia Covid-19. Assim sendo, sentávamo-nos com a educadora cooperante e debatíamos os pontos fracos e os pontos fortes daquilo que tinha sido feito durante o dia (atividades, a postura ao longo do dia, a forma como as crianças reagiram às atividades, o tipo de atividades e as suas inovações, etc.), tendo por base a experiência de trabalho da mesma, assim como os documentos orientadores. Já no caso do EaD as coisas decorreram de forma um pouco diferente; no entanto, reuníamos com a educadora sempre que possível e

necessário (via *WhatsApp*, *e-mail*, *Google Meets*) para que pudéssemos esclarecer as nossas dúvidas, debater e interligar possíveis temáticas dentro da planificação mensal já pré-estabelecida, bem como discutir com a mesma as atividades e definir concretamente os temas a trabalhar com as crianças durante as semanas de EaD. Foi uma educadora cooperante bastante presente em ambas as vertentes de ensino, colocando-nos sempre à vontade e disposta a ajudar-nos a todos os níveis. Para além destas reflexões assim como nas práticas anteriores, realizámos relatórios escritos individuais (cf. Anexo 5). Na perspetiva de Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão é crucial pois permite ao profissional de educação “progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (p. 31), ou seja, desta forma consegue refletir e compreender melhor tudo o que se passou, quer de bom, quer de menos bom. As reflexões escritas individuais foram essenciais para o nosso crescimento enquanto educadoras pois era nesse espaço em que refletíamos sobre tudo, o espaço, o ambiente, as atividades, as reações e emoções das crianças, a organização do grupo, o que funcionava, ou não entre outros aspetos. Nesta ordem de ideias, Nóvoa (2002) refere que refletir é indispensável pois assume um papel fundamental face às práticas educativas dos dias de hoje sendo que é importante “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 59). De modo idêntico, Sacristán (1999) afirma que “a coerência dos procedimentos de formação e aperfeiçoamento de professores (inclusive os da pesquisa - ação) apoia-se na natureza reflexiva da ação humana” (p. 105).

Outros dos pontos-chave foi a promoção de um desenvolvimento integral da criança, bem como o investimento na qualidade do processo ensino-aprendizagem, onde cabe ao educador desenvolver todo um conjunto de aprendizagens significativas e diversificadas que, possibilitem o desenvolvimento integral e holístico das crianças. Durante a PES em EPE e, neste caso em registo presencial, tivemos sempre em conta o tipo de atividades que preparávamos/propúnhamos às e para as crianças, bem como o efeito que as mesmas teriam nas suas aprendizagens, partindo por vezes daquilo que as crianças já sabiam e das quais já tinham experiências prévias.

Outro dos aspetos que tivemos em conta, eram os seus interesses, motivações, gostos, dificuldades, ou seja, tentávamos, de um modo geral, chegar a todas as crianças, pensando e analisando o que é que seria, ou não, significativo para cada uma delas, ponderando o contributo que poderia trazer, de forma individual, tendo em conta, mais uma vez, as suas características pessoais, uma vez que segundo as OCEPE (2016, p. 8), “num contexto de educação de infância existe uma

intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante”.

Neste sentido, durante as práticas individuais de estágio, caso as atividades, no momento em que fossem colocadas em prática não obtivessem o resultado esperado, elas eram alteradas na hora consoante os gostos e interesses das crianças (seguia o rumo que elas mostrassem querer). Esta situação aconteceu, de uma forma mais evidente, quando num dos dias de estágio entrou uma abelha dentro da sala de atividades, o que gerou nas crianças um misto de emoções, umas com muita curiosidade e outras com algum medo. Nesta situação em concreto, e durante a manhã, acabámos por nos sentar com as crianças na manta e conversámos com as mesmas sobre as abelhas. Deixámos que as crianças expusessem o que sabiam sobre o inseto alvo de atenção (que eram pretas e amarelas, pequeninas, faziam o mel e viviam em “casas pequeninas nas árvores” ...) e, neste seguimento, após tê-las ouvido, permitimos que explorassem ainda mais a temática, deixando que as crianças colocassem as suas dúvidas às quais fomos respondendo à medida em que as iam colocando. Esta conversa e exploração sobre as abelhas terminou quando o tema foi desvanecendo e eu entrei com a temática que iria trabalhar “Os cinco sentidos”. Para tal, abordámos o mel e a forma como era degustado fazendo referência ao paladar e a partir daí fomos entrando no assunto da semana. É essencial referir também que a quantidade de atividades não é o mais importante. O que importa sim são as aprendizagens retiradas das mesmas, porém convém ter sempre uma atividade extra na “manga” para eventuais situações.

No caso do EaD, tentámos ao máximo preparar atividades dinâmicas e criativas que desenvolvessem o mais possível as crianças (a todos os níveis), assim como no presencial. No entanto, o facto de estarmos à frente de um computador torna tudo muito mais difícil, nomeadamente perceber qual o impacto das atividades e as aprendizagens desenvolvidas nas crianças, isto, individualmente. Como já foi mencionado anteriormente, nós tínhamos dois momentos de 30 minutos via *Google classroom*, à segunda e sexta-feira, porém planeávamos atividades para toda a semana, ou seja, reuníamos com as crianças e respetivos familiares à segunda, conversámos com eles, contávamos uma história referente à temática (ou uma pequena dramatização com fantoches) e posteriormente, dávamos-lhes a conhecer o tema para a semana. Na terça-feira, logo pela manhã, colocávamos na *Google classroom* o roteiro das atividades, com as devidas informações, para realizar durante a semana. Por fim, na sexta-feira, falávamos acerca das atividades efetuadas ao longo dos dias e fazíamos uma atividade conjunta (uma canção com coreografia, tocar instrumentos...). Neste sentido, falando acerca das dificuldades sentidas, foi muito

complicado manter as crianças motivadas e entusiasmadas com as atividades, uma vez que não estávamos com elas e quando reuníamos via *Google Meets* não era a mesma coisa que em modo presencial. As crianças dispersavam com muita facilidade e a atenção era muito pouca, causando até momentos de birra e choro. Outra situação que, por vezes, dificultava a realização das atividades e dos encontros via online era a indisponibilidade dos familiares/encarregados de educação que muitas das vezes não compareciam e não realizavam as atividades disponibilizadas posteriormente na plataforma para o efeito (*Google classroom*). Outra das dificuldades relativas ao EaD reflete-se na falta de conhecimento na área das TIC tanto da nossa parte, por exemplo: o não saber trabalhar com o *Google meets* e com a *Google classroom* (tivemos de aprender) como no caso dos próprios pais e/ou encarregados de educação, que nunca tinham trabalhado com nada semelhante.

Ainda no contexto do desenvolvimento integral da criança, há que dar valor à sua formação enquanto ser humano e cidadão; neste sentido, e em ambas as vertentes de ensino, tentámos trabalhar essas mesmas questões que tão importantes são nos dias de hoje, como foi o caso do racismo e de algumas personalidades associadas a este tema, o 25 de abril de 1974, entre outros, isto em ensino presencial. Para trabalhar estes conteúdos, foi necessário sentar-nos na manta com as crianças, a conversar a respeito de cada temática, isto, de uma forma mais simples, deixando clara a importância destes assuntos na atualidade, demonstrando desta forma que devemos valorizar a formação das crianças nesta área. Também da responsabilidade do educador é demonstrar que valoriza outras culturas, principalmente, no caso de haver no seu grupo, crianças provenientes de outros países. Neste grupo havia duas crianças de nacionalidade brasileira. Assim sendo houve alturas em que proporcionámos momentos de partilha entre as crianças, onde algumas delas faziam perguntas e as outras respondiam e contavam a sua experiência. Por vezes, chegámos até a recorrer computador e projetor para mostrar algumas imagens, vídeos etc., isto em ensino presencial. Nesta linha de pensamento, Cardoso (1996) defende que, a multiculturalidade

é um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida. (p. 9)

Nesta dimensão ainda são referenciados aspetos relativos à promoção de trabalhos colaborativos, assim como de projetos desenvolvidos na escola e na comunidade. A experiência adquirida nesta área não é tão evidente uma vez que os únicos trabalhos colaborativos que realizados foram aqueles que feitos com a colega de estágio, bem como com a educadora cooperante (planificações, materiais, etc.), principalmente, ao nível do EaD uma vez que, no ensino presencial não podíamos ir as duas na mesma semana, ou seja, as planificações e materiais embora tivessem um cunho de ambas acabaram por ser mais individualizados e com alguma especificidade própria. No que diz respeito aos trabalhos colaborativos com o Jardim de infância, em regime de ensino presencial, não houve nenhuns em concreto, todavia trabalhámos sempre em colaboração com a educadora cooperante e os restantes órgãos da instituição. Os mesmos não se realizaram de uma forma mais evidente devido à pandemia covid-19, no entanto, podemos participar na festa de final de ano letivo do Jardim de Infância.

A colaboração entre docentes é essencial em todo o processo e uma mais-valia na educação, pois, segundo Lima (2002), “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8). Nesta linha de pensamento, Roldão (2007) considera que o trabalho colaborativo entre docentes e toda a comunidade educativa contribui de forma positiva para os mesmos, porém, contribui, não só para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, como também para o seu bem-estar. No caso do EaD, este trabalho colaborativo foi muito mais evidente pois, tivemos a participação/contributo da comunidade escolar (pais, educadores, assistentes operacionais, coordenadores, etc.) nas atividades que iam sendo propostas na *Google classroom*. Os participantes mais ativos para além de nós, educadoras estagiárias, foram a educadora cooperante, e principalmente, os pais das crianças que se revelaram bastante participativos e disponíveis, na sua maioria, para ajudar os seus filhos nas propostas de atividade que lhes eram solicitadas (momentos assíncronos), assim como nos momentos síncronos.

Quanto à segunda dimensão - desenvolvimento do ensino e da aprendizagem - esta é caracterizada por ter em consideração três aspetos fundamentais: a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens, estes assinalados por um conhecimento científico e pedagógico-didático bastante notável e exigente. Descrevendo brevemente cada um dos aspetos que fazem parte desta segunda dimensão, e começando pelo primeiro, podemos aludir que a planificação acarreta uma orientação estratégica da ação, ou seja, implica que haja coerência, articulação e principalmente adequação nas atividades e ações planeadas (propostas

as crianças), uma vez que é necessário ter em conta cada criança, individualmente, bem como as suas necessidades e contextos de que são provenientes.

Neste sentido, outro dos aspetos a ter em conta é a operacionalização que se constitui na eficiência e rigor face à orientação e organização das atividades propostas às crianças; no entanto, inclui igualmente, por parte do educador, uma gestão eficiente no que diz respeito à comunicação e interação (educador - crianças e crianças - crianças) dentro da sala de atividades. Por último, temos a regulação do ensino e das aprendizagens, onde é solicitada uma análise das atividades concretizadas em contexto escolar (principalmente na sala de atividades), bem como a sua reorientação, isto é, no sentido de melhorar aspetos menos positivos do ensino e nos resultados obtidos das suas práticas.

Neste seguimento, torna-se essencial fundamentar o referido anteriormente com as evidências recolhidas durante ambos os semestres (nas duas vertentes de ensino, presencial e à distância). Assim sendo, e de acordo os indicadores apresentados no despacho, é determinante que os educadores tenham um excelente conhecimento científico, pedagógico e didático (indissociáveis) para que dessa forma consigam planificar de forma lógica, dinâmica e inovadora, propondo atividades pensadas sob os interesses, motivações e gostos das crianças. Para isto, é necessário que os educadores recorram à observação (principalmente), a meios, recursos, materiais e tipos de avaliação distintos que estimulem e motivem as crianças com quem trabalham, contribuindo para o desenvolvimento integral do grupo, no sentido de corresponder às necessidades individuais de cada criança.

No nosso caso e face à realização das planificações (cf. Anexo 6), assim como dos recursos didáticos e materiais utilizados em estágio presencial, os mesmos foram sempre pensados e repensados em conformidade com as diretrizes da educadora cooperante, as OCEPE e, especialmente, os gostos e interesses das crianças. Todavia, em contexto, sempre que foi necessário fazer alterações no momento devido a situações externas, tal aconteceu. As planificações foram elaboradas com cuidado e tentámos sempre articular as várias áreas de conteúdo, tendo em especial atenção sobre que atividades realizar devido à criança (NSE) em processo de diagnóstico - suspeita de transtorno do espectro do autismo. Deste modo, de acordo com as OCEPE (2016), planificar na EPE implica que o educador tenha em consideração as “intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). Os materiais construídos ao longo das semanas para a Prática supervisionada foram produzidos tendo em conta as temáticas semanais, bem como as dinâmicas e as aprendizagens que os mesmos proporcionariam às crianças.

Já no EaD, as planificações (cf. Anexo 7), os recursos didáticos e os materiais tiveram de ser readaptados devido às circunstâncias (situação pandémica). Ainda no que diz respeito aos materiais, os mais usados, nesta situação, foram os Recursos Educativos Digitais (*RED*) (vídeos didáticos, histórias online, jogos em plataformas disponibilizadas pela educadora como é o caso do *WordWall*, etc.), pois, para além de chamarem bastante à atenção dos mais novos, era a solução mais viável, porém, pedimos aos pais que alguns dos materiais fossem construídos em casa, como é o caso de jogos, maquetas sobre a selva (um dos temas trabalhados), instrumentos musicais, máscaras para o carnaval, etc.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, a mesma existia, no entanto, não era tão evidente como aconteceu no 1.º CEB. A interdisciplinaridade acaba por ser uma mais-valia pois derruba as barreiras existentes entre as demais áreas de conteúdo, não descurando de todas as aprendizagens significativas que são tão imprescindíveis para as crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento holístico. Assim sendo, posso afirmar que nas planificações, quer no ensino presencial, quer no EaD, houve momentos de todas as áreas de conteúdo, estas articuladas entre si. A área de conteúdo mais trabalhada, ainda que por vezes de forma indireta, foi a Formação Pessoal e Social. Por outro lado, uma das áreas mais trabalhadas durante este ano de estágio na EPE foi, efetivamente, a área de Conhecimento do Mundo, uma vez que as temáticas abordadas ao longo do ano estiveram relacionadas com a multiculturalidade.

Nas últimas semanas de estágio presencial, realizámos algumas planificações extra, estas centradas em crianças específicas, ou seja, escolhidas por nós em conjunto com a educadora cooperante. Estas planificações visavam dar resposta às necessidades e/ou dificuldades da criança, detetadas através da observação da mesma no seu dia a dia.

Outro dos pontos a ter em conta são os ambientes de aprendizagem, (principalmente a de salas de atividade, a sala polivalente e o espaço exterior, isto, no caso do Jardim de Infância onde estagiámos), que necessitam ser ricos em interações entre o(a) educador(a) e crianças e entre as crianças. Neste aspeto, e durante a prática supervisionada, no ensino presencial, tentámos criar estes momentos de interação e relação entre a própria e as crianças, bem como proporcionar momentos para que houvesse essas interações e relações entre elas. Isto é, brincava muitas vezes com elas nos cantinhos (ao faz de conta), no recreio (à apanhada, às escondidas...), na biblioteca, quando me pediam para lhes contar uma história ou para as ouvir para as ouvir. Já entre as crianças, tentámos promover atividades (jogos, atividades, hora do conto...) que levassem à entreatajuda das mesmas (nomeadamente

entre crianças com idades distintas), isto por considerar bastante importante, para o desenvolvimento individual de cada criança e, dos pares, sendo que este tipo de situações acaba por proporcionar aprendizagens às significativas nas crianças que delas usufruem. Como já foi mencionado anteriormente, na PES1CEB, “a aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular” (Rodrigues, 1976, p. 74), daí as relações serão tão importantes no ensino, principalmente ao nível da EPE, visto que as crianças olham para o educador como um modelo.

Outro dos pontos fulcrais para criar estes momentos de interação e relação são os trabalhos realizados em grupo. No decorrer do estágio (em registo presencial) potenciámos momentos de trabalho em grande grupo e em pequenos grupos, permitido neste último que as crianças mais velhas ajudassem as mais novas nas atividades solicitadas. Hohmann e Weikart (2011) defendem que a cooperação e o trabalho entre crianças com idades diferentes promovem a aprendizagem ativa das crianças. Em grande grupo, a partilha e troca de ideias era maior, pois, não havia tanta inibição por parte das crianças. Já nos pequenos grupos, por vezes, era preciso dar “uma mãozinha” e lidar com algumas confusões e birras. Neste sentido, esta metodologia de trabalho contribuiu para que as crianças se relacionassem mais umas com as outras, aprendessem em conjunto e resolvessem os seus próprios problemas pois “colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (OCEPE, 2016, p. 25).

Ainda nesta dimensão, destacamos, um trabalho de projeto (cf. Anexo 8) realizado em contexto presencial, no 2.º semestre que tinha como tema, o sistema solar. Este tema surgiu em conversa com as crianças onde as mesmas após uma pergunta colocada por mim responderam o seguinte:

E: *“Se pudéssemos transformar esta sala, em que é que a gostavam de a transformar?”*

C: *“No sistema solar, com estrelas e o sol”.*

A partir daí, foi desenvolvido este trabalho de projeto com a ajuda e orientação tanto da educadora cooperante como dos professores supervisores da ESEV. Este trabalho deve ser encarado como um estudo que tem por finalidade explorar e aprofundar um determinado tema, escolhido em grande grupo, principalmente pelas crianças, com o auxílio do(a) educador(a). Importa mencionar que este trabalho de projeto teve uma participação bastante ativa por parte das crianças uma vez que, para

além de terem sido as mesmas a escolher a temática em questão, foram também as próprias que decidiram algumas das atividades, bem como procederam a pesquisas prévias relativas ao assunto. O trabalho de projeto para além de ajudar ao nível cognitivo, ou seja, proporcionando experiências e aprendizagens significativas, também ajudou a nível social, melhorando as relações entre as crianças, sendo que as mesmas tiveram de trabalhar em grupo. Segundo Vasconcelos (1998), a metodologia do trabalho de projeto encara a criança como um sujeito que assume um papel ativo na construção das suas aprendizagens, visto que é esta o centro deste processo, tendo a possibilidade de tomar decisões e todo o trabalho se reger pelos seus interesses, motivações, curiosidades e investigações.

Relativamente ao EaD, na perspetiva da estagiária, a parte mais afetada foram, de facto, as interações e relações afetivas. Foi muito difícil trabalhar este aspeto com as crianças neste registo (através do computador), porque não havia qualquer contacto físico e as sessões síncronas que realizámos eram apenas de 30 minutos e não chegava para que fossem criados momentos de interação entre e com as crianças, quebrando as relações já estabelecidas. Uma das situações observadas foi que, no início de cada sessão síncrona, as crianças sentiam muita necessidade de conversar umas com as outras e connosco (contar o que andavam a fazer, com quem, onde, mostrar os seus brinquedos etc.) e nós permitimos isso na fase inicial da sessão, isto também para quebrar um pouco o gelo sendo que, havia algumas crianças com vergonha de estar à frente do computador e de conversar com as restantes crianças.

No que diz respeito à avaliação, tal como na PES1CEB I, consistiu na observação do desempenho das crianças no decorrer das atividades propostas, assim como durante o brincar. No entanto, todas as semanas, nos relatórios semanais preenchíamos uma escala de implicação e bem-estar do sistema de acompanhamento de crianças de Portugal e Leavers (2018), que nos permitiu perceber qual o nível de implicação e bem-estar de cada criança do grupo, ou seja, possibilitou-nos compreender o que é que estava a funcionar e o que não estava a funcionar. Neste sentido, e na perspetiva das OCEPE (2016, p.15),

avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação.

Assim sendo, enquanto educadores conseguimos obter uma visão muito mais clara do grupo trabalhando para melhorar as dificuldades sentidas pelas crianças, bem como contribuir para o seu desenvolvimento em todos os níveis.

Relativamente à terceira dimensão, a mesma faz alusão à participação na escola e da relação com a comunidade educativa e neste sentido apresentamos as evidências retiradas de ambos os semestres e em ambas as vertentes de ensino, presencial e à distância. No que diz respeito a esta dimensão e face aos domínios descritos, não há muito a ser referido uma vez que não tivemos qualquer participação nestes aspetos relativos à escola e à comunidade educativa, ou seja, não tivemos oportunidade de colaborar na construção dos documentos orientadores da mesma (projeto educativo, plano anual de atividades, planificações mensais, etc.). Face à apresentação de melhorias no Jardim de Infância, também não houve qualquer participação nessa área. Relativamente às festividades, isto face ao 1.º semestre, participaríamos na festa de Natal e na festa do Dia dos Reis, caso não estivéssemos na situação pandémica em que nos encontrámos, assim sendo e neste sentido não nos foi autorizada a participação. Já no 2.º semestre, na festa de final do ano letivo, as coisas correram de forma diferente, sendo-nos possibilitada a entrada e comparência na mesma. Ainda face ao envolvimento da família na comunidade escolar, podemos destacar o projeto de envolvimento à família (cf. Anexo 9) cujo nome é “Multiculturalidade – Partilha de receitas típicas de África” que se prendeu com a temática que foi sendo abordada ao longo do ano e das nossas intervenções. Este projeto consistiu na partilha de receitas através de registos escritos e gráficos que iam passando de família em família, sendo posteriormente construído um livro de receitas para que pudessem levar para casa (cada um). Segundo, Formosinho e Costa (2011), a cumplicidade entre a escola e a família possibilita uma nova conceção perante aquilo que é o processo educativo, isto é, através desta participação e cooperação será possibilitado aos pais/famílias acompanhar a evolução e o desenvolvimento das suas crianças.

A última dimensão fala acerca do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida e resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é certificado pelos seus conhecimentos característicos e pela independência e autonomia com que os educadores/professores desempenham a sua profissão, o que impõe a incessante reconstrução e reestruturação dos saberes profissionais

concernentes. Em relação a este ponto, é relevante aludir que, durante toda a prática supervisionada tomámos a iniciativa de desenvolver e atualizar conhecimentos profissionais, sejam eles de índole científica, didática ou pedagógica, isto porque, para além de fornecer mais segurança às práticas pedagógicas, acaba também por ser benéfico para as crianças, pois, seremos capazes de lhes proporcionar outro tipo de aprendizagens e experiências significativas. Na linha de pensamento de Shulman (2005), o educador deve ser capaz de ler e analisar as suas práticas pedagógicas, isto no sentido de as melhorar no futuro, ou seja, o mesmo deve ser capaz de ser crítico consigo mesmo. Bastante pertinentes na formação de um educador/professor, são igualmente as reflexões, que devem fazer parte do seu dia a dia ajudando-o na melhoria das suas práticas. De acordo com Nóvoa (1992), a reflexão deve estar sempre nas nossas práticas, pois, a perspetiva crítico-reflexiva necessita de ser estimulada para que daí possam surgir novas dinâmicas que permitam a construção ou reconstrução dos conhecimentos ou futuros conhecimentos, bem como melhorias nas práticas letivas. Perrenoud (2002) defende que, a reflexão é indispensável para o trabalho docente, portanto, a prática pedagógica deve ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido.

Ainda neste sentido, e fazendo alusão para a situação pandémica, torna-se ainda mais importante a procura incessante de novas formas de desenvolver as aprendizagens nas crianças, proporcionando-lhes outros tipos de atividades, materiais e atualmente recursos digitais educativos, estes últimos uma mais-valia para reforçar e motivar as aprendizagens significativas das crianças.

Para finalizar, não podemos deixar de referir o quão importante é a EPE na vida das crianças. Os jardins de infância são um marco fundamental na vida do ser humano, uma vez que é um espaço onde os mesmos passam a maior parte do seu tempo e onde desenvolvem todas as suas aptidões e características futuras, quer a nível pessoal, social, como cognitivo, emocional, etc.

Neste sentido, e direcionando-nos para a nossa formação enquanto futuros educadores, é fundamental que tenhamos acesso às práticas supervisionadas, pois, é no decorrer destas unidades curriculares que os nossos conhecimentos teóricos são postos em prática, permitindo-nos uma maior proximidade com aquele que será o nosso futuro. Assim sendo, os estágios são a parte essencial da formação, sendo estes tão ou mais importantes que as restantes unidades curriculares.

No que concerne às práticas supervisionadas destes dois semestres (1.º e 2.º semestres), posso afirmar que ambas decorreram de forma atípica, principalmente o 1.º semestre, uma vez que voltámos a passar pela fase do EaD, ainda que de uma

forma menos intensa, quando foi decretado pelo governo um novo confinamento geral. Esta situação veio a complicar todo o trabalho que seria realizado durante uma parte do 1.º semestre, impossibilitando-nos de realizar o estágio presencialmente. Todavia, aprendemos muito com este novo modelo de lecionação, desde formas de motivar e cativar as crianças até ao uso de várias plataformas online e outros recursos digitais educativos que nos permitiram a concretização de diversas atividades educativas e divertidas. Todas estas experiências trouxeram incalculáveis benefícios para a formação enquanto futura educadora uma vez que, possibilitaram o contacto com uma possível realidade futura proporcionando-me o domínio dos instrumentos teóricos, práticos e tecnológicos, estes indispensáveis na concretização das minhas funções enquanto futura profissional da educação.

Relativamente ao 2.º semestre, este decorreu como muito mais naturalidade, sendo apenas necessário cumprir as normas de segurança estipuladas pela Jardim de Infância em questão. Neste sentido, o estágio decorreu presencialmente, possibilitando-nos a realização de atividades neste âmbito, bem como o trabalho de projeto para o qual faço uma alusão especial. O trabalho de projeto concretizado no âmbito do estágio do 2.º semestre foi, sem dúvida, uma ferramenta de trabalho bastante útil para a nossa formação, considerando-o fascinante por se basear na liberdade de expressão das próprias crianças no que diz respeito às suas aprendizagens, isto é, nos seus interesses e motivações, interesses esses pertencentes ao cerne da questão-problema levantada inicialmente. Neste sentido e de forma a concluir esta linha de pensamento, trabalhar com esta metodologia de trabalho foi crucial para a nossa formação enquanto profissionais da educação, pois, permitiu-nos levar na “bagagem” mais conhecimentos/saberes para utilizar num futuro. Aprendemos também que é fulcral valorizar o papel da criança, enquanto participante ativo do seu processo de aprendizagem. Em suma, e fazendo uma conclusão transversal a ambos os níveis de ensino (EPE e 1.º CEB), posso afirmar que existem grandes diferenças entre ambos, porém em qualquer um dos dois o centro são as crianças e os alunos. É neles que nos devemos sempre focar para que lhes possamos proporcionar as melhores experiências.

Síntese global da reflexão sobre as práticas em contexto

O estágio e a conseqüente reflexão sobre o mesmo fazem de nós melhores profissionais de educação, pois, é a partir de ambos que compreendemos e concretizamos as nossas aprendizagens na área da docência. Distintas das demais, estas práticas supervisionadas revelaram-se completamente diferentes daquelas a que estávamos habituados face ao período de emergência em que nos encontramos. Neste sentido, o trabalho realizado em contexto de estágio foi bastante difícil, contudo foi um trabalho que se revelou fundamental para a nossa formação, uma vez que estamos em constante aprendizagem e também pelo facto de termos de estar preparados para eventuais situações imprevistas como esta.

Ainda sobre o estágio e a sua importância nas nossas práticas futuras, podemos afirmar que é a partir do mesmo que desenvolvemos as nossas competências e capacidades na área, isto é, experienciamos e (re)pensamos em contexto real. Nesta perspetiva, Lima (2001) declara que “o aluno estagiário recebendo a influência do estágio pode, assim, elaborar o seu conhecimento, trabalhando com conteúdos concretos indissociáveis da realidade social, através da reflexão e da troca de experiências” (p. 24). Nesta ordem de ideias, os estágios são muito importantes daí que a sua principal finalidade seja a criação de um elo de ligação, aproximação de nós, estagiários, com a nossa futura realidade profissional.

Assim sendo, efetivamente, podemos referir-nos às PES (tanto no 1.º CEB como em EPE) como criadoras de oportunidades, permitindo-nos conhecer as nossas inseguranças, limitações e fragilidades, bem como os nossos pontos fortes e aptidões. Ainda nesta linha de pensamento, na perspetiva de Pimenta (2008) e Teixeira (2008) os estágios são imprescindíveis para a formação, uma vez que garantem uma maior proximidade com todo o ambiente educativo, permitindo-nos ganhar experiência nas mais variadas situações como o ouvir, o questionar, o observar, o refletir, o escolher os conteúdos a lecionar, ter em atenção a visão holística, a heterogeneidade discente, a convivência com os restantes professores, assim como com as pessoas do meio envolvente da comunidade escolar.

Neste seguimento, e após esta breve reflexão acerca da importância do estágio na nossa formação, passamos a efetuar uma síntese global relativamente às práticas realizadas em contexto. Tendo em conta, todo o trabalho desenvolvido, podemos considerar que estes anos foram bastante desafiantes, nomeadamente ao nível da educação. Vimo-nos obrigados a (re) pensar as nossas práticas, a adaptá-las, a reestruturá-las e, principalmente, a inová-las, recorrendo à utilização de novas metodologias, bem como a Recursos Educativos Digitais (RED), plataformas online

como o *Zoom*, entre outros. Foram tempos difíceis e que requereram de ambas as partes muito esforço e dedicação para que, no fim, os resultados fossem os mais positivos possível.

Fazendo referência à PES1CEB I do 1.º semestre, a mesma ocorreu dentro da normalidade esperada, uma vez que o estágio se realizou na vertente presencial. Deste modo, e nesta metodologia de ensino, a maior dificuldade centrou-se na gestão do tempo e, conseqüentemente, nas atividades desenvolvidas uma vez que nem sempre tivemos tempo de concluir as planificações pensadas e planeadas previamente. Outras das potencialidades do ensino presencial foi o facto de podermos ter tido o contacto direto com todas as crianças e dessa forma compreender que todas elas são distintas umas das outras o que nos leva, enquanto docentes, a não nos acomodar perante as dificuldades que vão surgindo (quer na interação, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível comportamental) ao longo do tempo.

Aludindo ainda para a PES1CEB II, mas agora na vertente de ensino à distância, como já foi mencionado anteriormente, esta revelou-se bastante trabalhosa, pois, vivenciámos situações pelas quais nunca tínhamos passado, o que levou a que tivéssemos que investigar, aprender e melhorar as nossas práticas letivas, no sentido de proporcionar às crianças as melhores experiências e aprendizagens dentro do panorama do EaD.

Relativamente à PESEPE I e II, é importante mencionar que a mesma decorreu por um período mais longo, uma vez que acompanhámos o mesmo grupo durante dois semestres. Este estágio efetuou-se também em ambas as vertentes de ensino, sendo que em regime presencial foram cumpridas todas as normas de segurança e higiene face à Covid-19. Inicialmente foi difícil a integração neste ambiente, pois, a utilização de máscaras com crianças pequenas nem sempre é fácil, uma vez que não veem o nosso rosto e mostram dificuldade em ganhar confiança connosco.

Assim sendo, e não só neste aspeto tentámos ao máximo ser flexíveis, tendo em conta o ritmo do grupo de crianças, não só ao nível da aprendizagem, mas também ao nível das interações, isto nas duas vertentes de ensino. Neste sentido, a promoção de atividades e brincadeiras estimulantes e motivadoras foram bastante importantes, pois, dessa forma conseguimos cativar e captar a atenção dos mais novos, bem como ganhar um pouco mais de proximidade. No EaD, principalmente em EPE, a presença dos pais e/ou restantes familiares foi fundamental para criar este elo de ligação entre nós, as crianças e as aprendizagens. Fazendo uma retrospectiva destes estágios é crucial mencionar que a nossa principal preocupação consistiu em assegurar o bem-estar emocional de todas as crianças/alunos, a sua implicação nas atividades propostas, assim como a concretização das aprendizagens.

Depois de desenvolvidas as práticas supervisionadas no 1.º CEB e em EPE, consideramos pertinente referir que existem diferenças evidentes entre ambos os profissionais da educação. Um professor do 1.º CEB tende a preocupar-se mais com fatores ligados às aprendizagens, nomeadamente na área do Português e da Matemática, descurando um pouco das restantes áreas do conhecimento. Já um educador de infância dá importância a todas as áreas, principalmente no domínio da formação pessoal e social. Outros dos aspetos onde a diferença foi mais evidente tem a ver com a importância que é dada à família, embora em ambos os contextos isso exista, é mais visível na EPE, onde o acompanhamento familiar é notável. Contudo, no caso da situação pandémica, as famílias foram cruciais para a concretização das aprendizagens em ambos os ensinamentos. No que diz respeito às avaliações, as mesmas são o parâmetro onde existem mais diferenças entre os contextos, uma vez que na EPE, a avaliação é realizada através da observação das crianças (principalmente a nível comportamental), em que analisamos o desenvolvimento holístico da mesma. Já no 1.º CEB, as avaliações são realizadas através de uma ficha de avaliação individual, onde são avaliados os conhecimentos da cada uma, nas diversas áreas.

Relativamente às dificuldades sentidas em cada contexto, posso afirmar que, em ambos os estágios, elas estiveram ligadas às interações e relações, pois, com a pandemia, na perspetiva da estagiária, este foi o aspeto mais afetado, uma vez que nem nós nem as crianças e os alunos estávamos preparados para tal. Outra das dificuldades foi a adaptação dos recursos e materiais para esta vertente de ensino, sendo que os nossos conhecimentos na área das TIC eram insuficientes. Concluindo assim esta síntese global, podemos aferir que o conhecimento nunca é demais, principalmente quando de repente somos surpreendidos por um vírus que muda por completo as nossas vidas. Todavia, ganhámos experiência de trabalho e experiência de vida ao conviver com este surto pandémico e com todas as alterações que dele advieram. Posto isto, na minha perspetiva, a possibilidade de haver uma articulação do ensino presencial e do EaD seria vantajoso, uma vez que estes dois tipos de ensino, trabalhando em conjunto, colmatariam as dificuldades e as desvantagens que cada um possui. Contudo, com o evoluir da sociedade e da educação talvez isso não esteja tão longe de acontecer. Futuramente, espero poder colocar em prática tudo aquilo que aprendi e vivi ao longo destes cinco anos de estudos e aprendizagens.

Parte II

Trabalho de Investigação

Introdução

O presente trabalho de investigação tem como principal finalidade entender qual o impacto causado pela pandemia Covid-19 na prática letiva, bem como compreender quais os métodos, limitações e possíveis soluções organizadas para o efeito, ao nível do estágio realizado pelos estudantes que frequentaram uma instituição de ensino superior da região centro de Portugal. O interesse pela temática surgiu por motivos óbvios relacionados com o aparecimento da pandemia na sociedade e, em conversa com as orientadoras considerámos pertinente abordar esta temática, procurando compreender os efeitos da mesma, tanto os positivos como os negativos, ao nível da lecionação.

Por considerarmos o tema tão importante, pretendemos, com este estudo empírico, perceber como e de que forma é que a pandemia afetou a ação educativa, elucidando toda a comunidade com os resultados obtidos durante a investigação. Neste sentido, e fazendo referência à segunda parte do RFE, esta parte destina-se a dar resposta àquele que é o problema deste trabalho de investigação: *Qual o impacto causado pela pandemia Covid-19 na prática de ensino supervisionada do 1.º ciclo do ensino básico, na perspetiva dos estudantes de uma instituição de ensino superior da região centro de Portugal?*

De forma a iniciar esta segunda parte do trabalho, começamos com a apresentação da revisão da literatura, onde explicitamos a organização e as especificidades do ensino no 1.º CEB, esclarecendo quais as características do mesmo, a monodocência, a sua organização face às grandes áreas curriculares, bem como uma análise crítica referente às aprendizagens essenciais. Continuando, abordamos a temática central do estudo, a Covid-19, iniciando pela definição da mesma, seguida da comparação e distinção entre o ensino à distância vivido entre os anos de 1960 e a atualidade, quais os desafios tecnológicos do EaD, as diretrizes/orientações e apoios relativos ao EaD, as adaptações ao período de confinamento e ainda os aspetos positivos e negativos do mesmo. De seguida, refletimos acerca das inovações e perspetivas futuras face ao EaD.

Por último, no que diz respeito à metodologia que orienta toda a investigação, sustentamos a mesma com a delimitação do objeto de estudo, definição do problema, assim como os objetivos da investigação e a justificação e relevância do mesmo. Ainda referente à metodologia, apresentamos o tipo de investigação utilizado, os participantes e a justificação da sua escolha, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas de tratamento e análise dados. Posteriormente,

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspectiva dos estudantes

realizamos a análise de todos os dados recolhidos e a sua consequente discussão, apresentando por fim as conclusões e dificuldades da investigação desenvolvida.

Capítulo 1 – Revisão da literatura

1.1. Ensino no 1.º CEB: organização e especificidades

Dando início à investigação e começando pela revisão da literatura, importa caracterizar o ensino no 1.º CEB, o objeto de estudo, relativamente à sua organização e especificidades. Neste sentido, em termos históricos, o Sistema Educativo Português tem sofrido bastantes alterações, principalmente ao longo dos últimos anos. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, esta aprovada a 14 de outubro de 1986 (Lei n.º 46/86), mas com modificações introduzidas em 1997, 2005 e 2009, o ensino melhorou significativamente, pois, segundo Formosinho (2013), a LBSE

estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa. (p. 31)

Contudo, para além da LBSE, existem outros documentos cujo objetivo é fortalecer e consolidar a autonomia pedagógica das escolas. Neste sentido, são indicadas soluções pedagógicas e didáticas que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos. Com base no referido, os princípios orientadores da educação, são um bom exemplo uma vez que, dizem respeito à organização e gestão do currículo do 1.º CEB, bem como à avaliação das aprendizagens e desenvolvimento curricular do mesmo. Tal encontra-se descrito no Decreto-Lei nº. 55/2018 de 6 de julho, que

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p. 2929)

No entanto, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 julho também é bastante útil pois é o mesmo que salvaguarda

os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (p. 2019)

Todavia, e devido à pandemia Covid-19, também existem documentos orientadores que possibilitam a organização e a operacionalização do currículo (numa tentativa de auxiliar os professores e todos os visados nesta situação), tal como a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro que

procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto - Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como o regime de frequência. (p. 18)

Posto isto, o 1.º CEB visa garantir aos alunos uma formação geral, aos mais variados níveis, possibilitando-lhes o desenvolvimento das suas aprendizagens, aprendizagens essas necessárias para o prosseguimento dos estudos. Porém não é tudo, para além das competências que necessitam de ser adquiridas, é também nesta fase que se desenvolvem outras características importantes nas crianças, como por exemplo ao nível das atitudes e valores, como ao nível da socialização, interação, partilha, entre outros. Consequentemente, para além do processo de ensino-

aprendizagem, onde são contruídos/desenvolvidos os conceitos/conteúdos, as crianças desenvolvem também características individuais e pessoais, tornando-as conscientes do papel ativo que tem e terão no mundo.

No que diz respeito às interações, no 1.º CEB, tende a haver mais dependência da criança face o adulto, a relação professor-aluno é mais acentuada pela necessidade de auxílio acrescida. Relativamente ao tempo e ao espaço, o docente tem novamente uma posição mais ativa, uma vez que decide o que os alunos vão fazer e durante quanto tempo, ou seja, existe um controlo maior das atividades e da possibilidade de escolha das mesmas. No entanto, face à independência e à sua autonomia, a mesma acaba por aumentar um pouco após a transição da EPE para o 1.º CEB, elas carecem ainda da ajuda do docente para a grande maioria das situações, quer para as tarefas, quer para outros aspetos do dia a dia, contudo não de forma tão acentuada. No que concerne ao trabalho de pares, no 1.º CEB dá-se mais protagonismo ao trabalho individual, os jogos/atividades lúdicas surgem como recompensa. Já os trabalhos em conjunto, ou em pequenos grupos/pares, são uma metodologia de trabalho utilizada, mas não com muita frequência, quando comparado, por exemplo, com a EPE. Relativamente às aprendizagens, embora se dê ênfase à aquisição de conhecimentos e competências ao nível da escrita, leitura, estudo do meio e matemática, não é tão evidente o trabalho ao nível das atitudes e valores, assim como das emoções. Posto isto, o ensino no 1.º CEB apresenta uma estrutura pouco flexível e sustentada pelas aprendizagens consideradas formais e obrigatórias, estas relativas às áreas de conteúdo (Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões). Todavia, dependendo do professor, o currículo e quaisquer opções metodológicas/didáticas, se podem tornar mais ou menos flexíveis.

Desta forma, sendo esta uma fase tão marcante na vida das crianças, o 1.º CEB carece de mudanças em resposta às exigências decorrentes do desenvolvimento da sociedade, que permitam às crianças ser estimuladas, motivadas e preparadas, quer para a vida escolar, quer para a vida enquanto cidadãos. Perante a evolução social a que estamos sujeitos, somos então obrigados a (re)pensar em soluções que nos permitam organizar a educação nas escolas, que nos permitam reestruturar os conteúdos, as aprendizagens, as metodologias, as pedagogias, tornando-os mais atuais e próximos da sociedade que nos rodeia.

Como já foi mencionado anteriormente, embora no 1.º CEB o grande domínio sejam os das aprendizagens académicas, como a iniciação à escrita, o cálculo, a leitura, o conhecimento do mundo, entre outros, etc., existem outras competências que vão sendo desenvolvidas ao longo do 1.º CEB como é o caso da socialização/interação, quer entre alunos, quer entre aluno e professor, que

suplementa e completa a sua formação. Neste sentido, segundo Masetto (1998), "o processo de aprendizagem realiza-se por meio do relacionamento interpessoal muito forte entre o aluno e o professor, aluno e aluno, professor e professor, enfim, entre toda a comunidade escolar" (p. 32).

Contudo, a prática letiva deste ciclo de ensino distancia-se bastante dos restantes níveis de ensino, uma vez que a faixa etária em que se encontram as crianças leva a que a relação professor-aluno seja muito mais dependente, ou seja, implica que haja uma relação afetiva muito mais próxima, tanto entre professor-alunos como entre os próprios alunos. Isto porque, a passagem da EPE (jardim de infância) para o 1.º CEB nem sempre é fácil e requer, por parte dos docentes, um acompanhamento muito mais próximo, pois, segundo Formosinho (1997), "quase tudo aproxima a educação básica primária e a educação pré-escolar" (p. 25). Neste sentido, uma articulação entre ambos os níveis, será bastante proveitosa. No entanto, é fulcral que os docentes envolvidos no processo aumentem os seus conhecimentos em termos de articulação curricular, isso é articulando as competências e os saberes com o objetivo de simplificar/facilitar a transição da EPE para o 1.º CEB, promovendo o sucesso, quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível das atitudes e valores e relações interpessoais. Na perspetiva de Serra (2004), o educador e o professor são os grandes facilitadores desta transição pois criam as condições fundamentais para tal acontecer, ou seja, incentivam a transição através de atividades e práticas conjuntas. De acordo com Niza (2002), a transição pode, perfeitamente, ser feita sem causar quaisquer danos no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. O autor considera também que a transição é um processo natural pelo qual as crianças têm de passar e que com o mesmo crescem ganhando outras competências essenciais à sua vida. Rematando, Santos (2002) afirma que as "transições não têm de ser negativas, pelo contrário, podem constituir uma oportunidade de crescimento" (p. 67).

Dando continuidade à caracterização do ensino no 1.º CEB, o mesmo é caracterizado por variadas especificidades, nomeadamente pela monodocência. A este propósito, importa mencionar o significado da mesma e para tal será feito um cruzamento de ideias de vários autores que se pronunciaram sobre o mesmo. Segundo a LBSE, a monodocência é "um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único" (Lei n.º 46/86, artigo 8º, alínea 1c). Isto é, um regime de ensino em que um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares. Cruz e Neto (2012) afirmam que a monodocência é caracterizada por ter um professor polivalente, capaz de integrar, articular e lecionar distintas áreas e conteúdos programáticos.

Deste modo, o professor assume “total” responsabilidade pela evolução/desenvolvimento holístico da criança, não só face às aprendizagens (aquisição de saberes/competências), mas também ao nível emocional, moral e afetivo. Estes pontos, relativos às práticas, são mais evidenciados devido ao regime de monodocência. Esta vertente de ensino, permite ao docente conhecer os seus alunos de uma forma global, tanto ao nível cognitivo como no que diz respeito aos seus interesses e gostos, possibilitando assim ao professor adequar as suas práticas letivas às necessidades de cada criança. Porém, é importante que os alunos sejam acompanhados pelo mesmo docente ao longo do 1.º CEB.

A polivalência curricular é um traço característico da monodocência, o que significa que o docente é capaz de lecionar uma série de conteúdos de diferentes áreas curriculares. Todavia, e devido à complexidade do mundo exterior, existem certos pontos aos quais os professores carecem de um apoio especializado como é o caso das NSE. Nesta perspetiva, era também importante haver uma articulação com pessoas da área, no sentido, de melhor orientar o docente titular de turma a “cobrir” também este ponto, pois, segundo Formosinho (1998), “as mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado ou, numa solução mais avançada, transformar a monodocência individual em pluridocência globalizante de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa” (p. 31). Contudo, o facto de um professor assumir total responsabilidade por uma turma, incluindo assumir todas as áreas de conteúdo e as atitudes e valores, não significa que a monodocência seja sinónimo de ausência de trabalho colaborativo ou de ausência de práticas dinâmicas e ativas.

Assim sendo, a vertente de monodocência, ainda que só aconteça num nível de ensino (1.º CEB), tem alguns pontos a favor, como é o caso da proximidade criada entre alunos e professores (principalmente no processo de transição da EPE para o 1.º CEB), o acompanhamento especializado tendo em conta os interesses e as dificuldades das crianças, metodologias e pedagogias adequadas ao tipo de alunos em sala de aula, entre outros. Já os pontos negativos, podemos verificar quando falamos em casos mais específicos, como é o caso dos alunos com NSE, onde os professores titulares carecem de apoios especializados nessa mesma área. No entanto, face ao exposto, a monodocência, embora tenha as suas desvantagens, apresenta também vantagens que contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação do percurso escolar.

Relativamente às grandes áreas do 1.º CEB, o mesmo encontra-se dividido em Português, Matemática, Estudo do Meio, e Expressões Artísticas (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música). Todavia, a componente de Cidadania

e desenvolvimento, bem como a de Educação Física, também estão presentes. Estas áreas, estão contempladas nas Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico, documento orientador emanado da Direção-Geral da Educação que auxilia o trabalho do docente. De acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho, as aprendizagens essenciais

correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (2018, para. 6)

As aprendizagens essenciais foram construídas com base em documentos já existentes. Apresentam as especificidades de cada disciplina assim como as ações estratégicas direcionadas pelo perfil dos alunos, tendo em conta o desenvolvimento das áreas de competências. Constituem-se também como um referencial de base às deliberações tomadas pelas instituições concernentes à contextualização e adaptação nas várias características do desenvolvimento curricular, tais como, a planificação e a concretização do ensino e das aprendizagens, assim como nas avaliações (das aprendizagens), sejam elas internas e/ou externas. Não descurando que, as aprendizagens essenciais são efetivadas e sustentadas por uma equipa de trabalho educativo, ao nível do conselho de docentes. Este documento faz um cruzamento dos conteúdos a serem lecionados com as ações estratégicas que deverão ser executadas, no sentido de melhorar e tornar as aprendizagens mais significativas, isto para cada ano e disciplina, especificando também as capacidades e atitudes que cada aluno deve desenvolver ao longo do seu percurso.

Porém, e devido à pandemia, as aprendizagens essenciais sofreram algumas alterações, isto é, segundo o Ministério da Educação (2020)

a cada departamento e / ou grupo disciplinar caberá, pois, através de um trabalho colaborativo, identificar para cada ano de escolaridade as aprendizagens que, quando não realizadas, inviabilizam a progressão. Trata-se da identificação das aprendizagens do ano anterior que se afiguram como

necessárias ao desenvolvimento de novas aprendizagens do ano atual e que, por isso, possam vir a impedir o aluno de progredir. (p. 15)

Ou seja, garantindo que as aprendizagens são concretizadas não comprometendo a evolução/progresso do aluno. Posto isto, o ensino do 1.º CEB é caracterizado por uma série de especificidades e particularidades próprias, apresentando-se como sendo um ensino globalizante e pensado para satisfazer as necessidades e os interesses de todos os envolvidos nesse processo.

1.2. Conceito de Ensino à Distância (EaD)

Tendo em conta a temática central deste trabalho - *O ensino à distância e o impacto da Covid-19 nas práticas de ensino supervisionadas no 1.º CEB* – importa compreender a repercussão que o mesmo causou a nível educativo. Neste sentido é essencial que façamos uma apresentação do mesmo para que possamos fazer o enquadramento do tema. Em virtude do contexto da pandemia, as aulas presenciais deixaram de ser permitidas, tendo sido necessário pensar em alternativas viáveis que, permitissem continuar a construção dos conhecimentos nos vários níveis de ensino. Para tal, despontou como opção o EaD que, embora surgisse como uma possível “metodologia” de ensino, o mesmo já havia sido usado há algumas décadas atrás com a Telescola, aulas dadas através de uma televisão, em sala de aula, embora houvesse um professor. Contextualizando brevemente, este sistema (Telescola) assumiu um papel fundamental na educação em Portugal nos anos de 1970, 1980 e 1990. Todavia, esta modalidade de ensino, em 2004, acabou por ser extinta. Desta forma e embora as circunstâncias sejam completamente distintas das vividas em décadas anteriores, o EaD poderá vir a ser uma realidade bastante presente na educação atual, não só devido à pandemia que o mundo está a atravessar, mas também pela evolução da sociedade em si (Almeida, 2020). Como o autor supracitado refere, enquanto método alternativo, o EaD é uma excelente opção pois “é uma forma de os jovens darem continuidade aos estudos. Também é bom por uma questão de segurança, não há contacto direto entre alunos e professores, por isso. Desde que haja vontade, considero muito positivo” (p. 3).

Assim sendo, é crucial dar a conhecer as características deste mesmo tipo de ensino confrontando ideias/conceitos de vários autores, iniciando com a Direção-Geral de Educação (DGE). Neste sentido, e na perspetiva da DGE (2021), o EaD “é uma modalidade de ensino que se constitui como uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, alicerçada na

integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (para. 3). Nesta ordem de ideias, o mesmo funciona através de plataformas digitais com recurso à internet, organizadas para e por um público-alvo, bem como ano e ciclo de escolaridade, apresentando meios de trabalho síncrono e assíncrono. Consequentemente, esta modalidade constitui-se como uma alternativa de grande qualidade para as crianças e alunos que, devido à pandemia, foram impossibilitados de frequentar creches, jardim de infância, escolas e universidades. Esta modalidade, como já foi mencionado, está assente na integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem com vista a que todos tenham consigam ter acesso à educação em pleno. Atualmente, e segundo a portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro,

os avanços no domínio dos sistemas tecnológicos permitem a configuração de ambientes virtuais de aprendizagem, com funcionalidades de integração pedagógica, permanentemente acessíveis a todos os participantes no processo educativo, em especial aos professores e aos alunos. Esta modalidade é sustentada em novas abordagens pedagógicas nos modos de ensinar e aprender, bem como em inovações ao nível da organização e gestão curricular, que atendam às necessidades específicas dos seus destinatários e aos contextos particulares em que se encontram, garantindo, em simultâneo, a necessária segurança da informação. (p. 17)

Assim sendo, o conceito de EaD é considerado como sendo amplo e com a possibilidade de ser aplicado a qualquer nível de ensino, desde a educação pré-escolar até à universidade, todavia necessita ser pensado, planeado e adequado cuidadosamente. O EaD é então usado em situações onde alunos e professores estão separados em termos de espaço físico, recorrendo assim às TIC e à internet. Posto isto, e dando continuidade ao confronto de ideias entre autores, DePryck e Zuid (2006) consideram que, o ensino à distância se refere “ao uso de técnicas variadas (Tecnologias da Informação e Comunicação) para tornar a aprendizagem possível através da superação da distância espacial e, por vezes, temporal entre professores e aprendentes” (p. 9). No entanto, e na perspetiva de Litto (2009) existem vários termos para definir o ensino à distância tais como: “aprendizagem a distância, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, aprendizagem autónoma, aprendizagem online, estudos independentes, entre outros” (p. 45). Ainda nesta linha de pensamento, Trimer (2012)

afirma que o EaD “é uma área em que se encontra uma conjunção rara de tecnologia, conhecimento e criatividade e alcançou êxitos formidáveis no desenvolvimento de estratégias e ferramentas de aprendizagem, utilizando todo o espectro de meios a sua disposição” (p. 26). Contudo, para Moran (2002), o mesmo revela-se como sendo um processo de ensino-aprendizagem onde os alunos e os professores não necessitam de estar juntos, fisicamente, para dar continuidade à construção de conhecimentos, necessitam apenas de estar conectados através da internet, bem como através de recursos tecnológicos semelhantes. Corroborando esta ideia, o portal do MEC define o EaD como sendo uma

modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, é necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Esta modalidade é regulada por legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior .
(p. 1)

Por conseguinte, o EaD embora já tivesse sido utilizado há décadas, remete-nos para uma fase de transição e mudança na educação. Este tipo de ensino surgiu como uma alternativa ao ensino presencial em virtude da situação pandémica que atravessamos e assume-se como um intermediário entre professor - aluno - alunos, em que estes intervenientes educativos não precisam de estar presentes, fisicamente, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Para o efeito, o EaD socorre-se de recursos tecnológicos para as suas práticas. Para isso, e para que tudo aconteça de forma ativa, eficaz, motivadora e dinâmica é necessário que haja um grande trabalho por de trás de qualquer plataforma utilizada para o efeito. Em geral, o EaD pode ser descrito como um processo de aprendizagem, baseado na interatividade, energia e inovação. O mesmo tem constituído uma das principais tendências da educação em todo o mundo, uma vez que, está a modificar a forma como as pessoas adquirem novos conhecimentos e desenvolvem novas competências e capacidades. Rurato et al. (2004) descrevem o EaD como sendo,

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos. (p. 2)

Posto isto, importa referir que, segundo (Lagarto et al., 2020), existe uma distinção entre o EaD e ensino online de emergência. O EaD

caracteriza-se por uma separação física entre professor e aluno, e por um desenho cuidado e prévio dos conteúdos a serem ministrados, do planeamento das atividades dos alunos, e de uma avaliação formativa ao longo do processo de ensino. A aprendizagem realiza-se com base no ambiente virtual. Esta aprendizagem poderá ter momentos síncronos e assíncronos conforme o tipo de atividade formativa, e resultará sempre de um modelo cuidado em que as instruções e os materiais para os alunos têm um impacto na qualidade da aprendizagem. (p. 6)

Já o ensino online de emergência, embora seja igualmente caracterizado pela separação física entre alunos e professores, apresenta outras particularidades, tais como, a separação não planeada, esta resultante de uma situação de emergência tal como aquela que estamos a atravessar. Neste sentido, a tendência é de

transportar para a distância os conteúdos e o formato das aulas presenciais, e manter os alunos num regime de aulas síncronas e de acordo com os horários estabelecidos para as aulas presenciais. Os materiais originalmente construídos não foram previamente preparados para um regime de distância e, por isso, devem ser adaptados para o contexto. (p. 6)

Desta forma, e fazendo alusão à Covid-19, podemos referir que o tipo de ensino evidente na educação na altura em que a pandemia surgiu, foi o “ensino online de emergência”, pois, não estávamos a contar com a situação pandémica. Contudo, e com o avançar do tempo, o mesmo revelou-se como sendo “ensino à distância” pois o processo de ensino-aprendizagem evoluiu.

Nesta sequência, e após algumas leituras sobre a temática em questão, no que se reporta à educação, Giusta (2003, citado por Costa, 2016) considera pertinente fazer uma analogia entre os quatro pilares que norteiam a educação - “aprender a

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

conhecer”; “aprender a fazer”, “aprender a conviver”; e “aprender a ser” presentes no Relatório da Unesco: Educação para o século XXI - e o EaD. Para tal, a autora supracitada sintetiza toda a informação numa tabela onde demonstra a compatibilidade existente entre os quatro pilares e a modalidade do ensino à distância.

Tabela 1
Os pilares da educação

Pilares da Educação	Unesco Delors (1996)	Ensino à Distância (EaD)
Aprender a conhecer	Significa muito mais o domínio dos instrumentos do conhecimento do que a aquisição de um repertório de saberes; implica também o “aprender a aprender” pois diz respeito ao desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender.	O EaD preconiza que nenhum ser é capaz de dar conta da infinidade de informações que circulam, hoje, no mundo. Por isso mesmo, está ancorada na reflexão sobre as informações e não na aquisição delas. Trabalha a sob ótica da ressignificação de conteúdos e, com isso, na produção de conhecimento. Este conhecimento é mediado pelas TIC que são instrumentos de acesso às informações.
Aprender a fazer	Significa muito mais que adquirir uma qualificação profissional, mas desenvolver competências que tornem a pessoa apta a enfrentar situações diversas e a trabalhar em equipa.	A dinâmica do EaD prepara o aluno para a realidade profissional, na medida em que o coloca em diversas situações-problema, como o estudo caso, análise de fatos reais, debate com os colegas, desenvolvendo nela a capacidade de gerenciar essas situações e saber discuti-las e resolvê-las em equipa.
Aprender a conviver	Significa compreender o outro, aceitar e conviver com as diferenças, respeitar o pluralismo; realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos.	A cooperação, as colaborações são vitais ao bom andamento de um curso na modalidade EaD. A noção de construir conhecimento juntos, de refletir em conjunto, faz com que as pessoas envolvidas neste processo desenvolvam a habilidade de lidar com o outro (colegas e tutores).
Aprender a ser	Desenvolver a sua personalidade agindo com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal; a educação como instrumento de formação integral do indivíduo.	O desenvolvimento da autonomia do estudante é essencial para o bom andamento de um curso de EaD. É necessária para que o estudante dê continuidade aos seus estudos e garanta pleno êxito em qualquer área, já que domina o “aprender a aprender”.

Fonte: Adaptado de Giusta, 2003 (citado por Costa, 2016, p. 16)

Posto isto, o EaD é pautado pela diferença devido à sua flexibilidade e autonomia; contudo, flexibilidade não significa liberdade sem responsabilidade por parte do aluno, significa apenas que é permitido ao aluno o uso do seu tempo, espaço e materiais/recursos de uma forma mais aberta. Uma aprendizagem flexível, segundo Lee e Mcloughlin (2010) caracteriza-se como sendo um

conjunto de abordagens e sistemas educativos que fornecem aos alunos maior escolha, conveniência e personalização adequadas às suas necessidades. Em particular, a aprendizagem flexível fornece aos alunos opções sobre onde, quando e como a aprendizagem ocorre, recorrendo a uma variedade de tecnologias para apoiar o processo de ensino e de aprendizagem. (p. 2)

Neste sentido, a utilização das TIC passou a ser uma grande aliado e parte integrante deste novo modelo de ensino, possibilitando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Todo este processo, embora seja mais flexível, não descarta a participação ativa do professor, porém à distância através de plataformas online. Costa (2016) considera ainda que o tanto o diálogo como a reflexão são de extrema importância no EaD, pois, só desta forma é que o mesmo se poderá tornar uma modalidade de ensino eficaz. Ainda de acordo com a autora supracitada, o EaD “pretende ser concebido com base na construção do saber, através de uma educação autónoma e reflexiva” (p. 31). Porém, e fazendo referência à reflexão, aspeto fundamental no que diz respeito ao EaD, importa mencionar que o mesmo exige um maior grau de compromisso e disciplina. Rurato et al. (2004) caracterizam o EaD como sendo *aberto*, devido à sua diversidade e atendendo à quantidade de níveis e estilos de aprendizagem distintos; *flexível*, face ao tempo, espaço, ritmos de aprendizagem, articulação entre família, estudos e trabalho; eficaz, na medida em que o indivíduo é “dono” do seu próprio conhecimento, aprendendo e avaliando as próprias aprendizagens; *contínuo*, uma vez que ao nível profissional existe muita procura para dar continuidade à educação, bem como ao desenvolvimento de valores e interesses (formação permanente); *económico*, pois evita deslocações e ausências; e a padronizado, pois, evita a transmissão dos conhecimentos de uma forma diferenciada.

Podemos concluir que, de acordo com a maioria dos autores que escreveram sobre o EaD, consideram-no como, uma alternativa viável e bastante eficaz face à

situação pandémica vivida. O EaD caracteriza-se por ser uma estratégia educativa tendo como seu grande aliado as TIC, permitindo que o ensino progredisse apesar das complicações geradas por este surto imprevisto.

1.2.1. Comparação e distinção entre o EaD vivido entre os anos de 1960 e a atualidade

O EaD não é novidade no seio do sistema educativo português embora tenha surgido na atualidade, como alternativa viável face ao surto pandémico, e com o intuito de compensar a impossibilidade de lecionar presencialmente. Assim sendo, em Portugal, Nunes (2001, citado por Vidal, 2002) refere que as estratégias utilizadas para explanar a evolução do EaD podem ser definidas em duas fases: *I. Utilização de um meio de comunicação simples* (escrito) podendo ser através de correspondência que, segundo Quental (2002, citado por Vidal, 2002), foi a origem deste método de ensino. Ainda no que diz respeito ao ensino por correspondência, o mesmo foi criado em 1928, na área da contabilidade e, posteriormente, foi empregue noutras instituições, tais como, o “Centro de Estudos por Correspondência, a Escola Lusitana de Ensino por Correspondência nos anos 40, a Escola Comercial Portuguesa por Correspondência e o Instituto de Estudos por Correspondência nos anos 50” (Vidal, 2002, p.10). Neste seguimento e em 1958, os correios criaram também um curso por correspondência, direcionado para os seus trabalhadores repartidos por todo o país.

Temos, numa segunda fase: *II. Ensino à distância através de emissões de rádio e televisão*. De acordo com Vidal (2002), em 1964, surgiu o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) este criado dentro do Ministério da Educação Nacional que tinha como principais objetivos, “a produção, compra, difusão e gestão de programas educativos através da radiodifusão e da jovem televisão” (p. 10). Foi então que surgiu a Telescola – *tele* proveniente do grego que significa *longe*, ou seja, traduzindo à letra, à distância - aulas dadas através da televisão, isto é, aulas emitidas pela RTP. Em 1965, com a telescola, segundo Carmo (1997, citado por Vidal, 2002), ocorreu também a primeira utilização dos media em contexto educativo. Ainda relativamente ao ensino via telescola, podemos referir que o mesmo era exigente e estritamente planeado, quer nos conteúdos a serem lecionados, quer nos seus processos, com vista a melhorar as insuficiências da formação dos agentes de ensino. Embora a Telescola não fosse considerada, em geral, um exemplo de EaD, esta apresentou-se como o primeiro modelo de referência no país. Contudo, a Telescola foi extinta em 2004 tendo como denominação “Ensino Básico Mediatizado”, contando

com cerca de 5200 alunos, essencialmente, de zonas rurais e/ou escolas sobrelotadas.

Neste sentido, e ainda relativamente ao sistema educativo português, em 1989, é criada a Universidade Aberta cuja intencionalidade era a de promover um ensino à distância que possibilitasse a obtenção de licenciaturas. Face ao referido, Gil (2018) afirma que a Universidade Aberta tinha um modelo que se estabelecia “na autoaprendizagem que mobilizava diferentes recursos didáticos: emissões de televisão e de rádio (canal aberto), audiocassetes, vídeos cassetes e manuais em formato papel” (p. 6). Assim sendo, o ensino à distância teve um grande impacto na sociedade e foi-se desenvolvendo com o surgimento dos sistemas de comunicação bidirecional, comunicação essa que, segundo Vidal (2002), se caracteriza pela

correspondência em papel, telefone, audioconferência (...). A comunicação bidirecional tem como objetivos principais manter um grau elevado de motivação no formando, facilitar a sua aprendizagem, informá-lo pedagogicamente ou tecnicamente e dotá-lo de capacidades cognitivas adequadas à sua progressão no estudo das matérias. (p. 16)

Este tipo de comunicação tira proveito das capacidades de som, movimento, e imagem para a difusão dos saberes/conhecimentos, bem como para a inserção de instrumentos que proporcionem uma maior flexibilidade. Posto isto, importa sintetizar toda esta informação referente à evolução desta metodologia de ensino e, para tal, recorreremos a uma tabela síntese com as principais características do ensino à distância nas diferentes gerações.

Tabela 2

Principais características das gerações de ensino à distância

	1.ª Geração de EaD	2.ª Geração de EaD	3.ª Geração de EaD	4.ª Geração de EaD	5.ª Geração de EaD	6.ª Geração de EaD
Designação	<i>Ensino por correspondência</i>	<i>Telensino</i>	<i>Multimédia</i>	<i>E - learning¹</i>	<i>M - learning²</i>	<i>Mundos virtuais</i>
Representação e mediatização dos conteúdos	<i>Mono média</i>	<i>Múltiplos média</i>	<i>Multimédia interativa</i>	<i>Multimédia colaborativa</i>	<i>Multimédia conetiva e contextual</i>	<i>Multimédia imersiva</i>
Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos	<i>Imprensa</i>	<i>Emissões radiofónicas e televisivas</i>	<i>CDs e DVDs</i>	<i>Internet - Web</i>	<i>PDA's, telemóveis, leitores portáteis de mp3/mp4, smartphones</i>	<i>Ambientes virtuais</i>
Frequência e relevância dos momentos comunicacionais	<i>Quase inexistente</i>	<i>Muito reduzida</i>	<i>Muito reduzida</i>	<i>Significativa e relevante</i>	<i>Significativa e relevante</i>	<i>Significativa e relevante</i>

Fonte: Adaptado de Gomes, 2008 (p. 198)

Assim sendo, a Tabela 2 referente às principais características das várias gerações de EaD demonstram um esforço sistemático e numa constante evolução das suas práticas para que, de ano para ano, se sintam as verdadeiras mudanças aos mais variados níveis, ou seja, quer no que diz respeito à representação e mediatização dos conteúdos, quer aos suportes tecnológicos, quer face aos momentos relativos à comunicação. Neste sentido, como já foi mencionado, o ensino à distância é um método a que já se recorreu há algumas décadas, contudo é bastante evidente que o EaD da atualidade é distinto daquele vivido antes. Atualmente, o mesmo encontra-se muito mais desenvolvido e atende às necessidades exigidas pela sociedade, esta que se encontra em constante evolução. O EaD amplia conhecimentos, supera

¹ Segundo Gomes (2008) , o *E-Learning* é uma modalidade de ensino referente à aprendizagem, porém à distância e com recurso à internet e a um computador. O mesmo ocorre através de plataformas online e pode ter participações síncronas e assíncronas.

² Na perspetiva de Rodrigues (2007), o *M-Learning* ao contrário do *E-Learning* utiliza dispositivos móveis como plataformas para viabilizar as aprendizagens. Neste caso são usados telemóveis, tablets usando aplicativos e matérias didáticos.

adversidades e proporciona principalmente, oportunidades de concretizar quaisquer aprendizagens.

1.3. Desafios tecnológicos do EaD

Face às circunstâncias vividas devido à pandemia, muitos foram os desafios vividos ao longo deste processo, nomeadamente ao nível da educação, uma vez que, com as escolas e restantes instituições fechadas, o ensino presencial deixou de ser opção. Desta forma, num contexto em que as mudanças foram necessárias, as TIC foram o forte aliado em todo este processo de adaptação. Neste sentido, o sistema educativo viu-se obrigado a propiciar novas oportunidades educativas e foi então que o EaD em articulação com as TIC entrou em vigor.

O papel das tecnologias na educação é cada vez mais reconhecido e a sua utilização, embora evidente em ambas as vertentes de ensino, tornou-se um elemento fundamental na consecução das aprendizagens ao nível do ensino à distância. Na perspetiva de Trindade (2002), e face ao contexto de EaD “as tecnologias e o potencial que lhes está associado são elementos determinantes, quer em termos de mediatização dos conteúdos de ensino e aprendizagem, quer em termos de mediatização da relação pedagógica” (p. 23). Neste sentido, e com as ferramentas tecnológicas corretas, os docentes podem claramente aperfeiçoar as suas práticas letivas e tornar o EaD tão vigoroso como o presencial; porém, existem sempre aspetos que complicam esta prática pedagógica acabando, por vezes, por se tornar um desafio.

Posto isto, e embora saibamos o quão importantes são as TIC nesta vertente de EaD, também sabemos que por vezes existe falta de familiaridade, principalmente da parte dos docentes com mais idade, com determinadas ferramentas e/ou recursos digitais. Neste sentido, e sendo estas fundamentais para o desenvolvimento e concretização das aprendizagens aquando do EaD, as TIC passaram a ser um grande aliado da educação. Deste modo, podemos afirmar que as tecnologias nos dias de hoje são cada vez mais diversificadas e que quando comparadas àquelas que eram utilizadas antigamente são bastante mais avançadas. Contudo, os docentes, bem como toda a comunidade escolar, família e alunos, nunca haviam experimentado trabalhar em regime de EaD, através de plataformas *online*, como o *Zoom Colibri*, o *Google Meets* ou o *Microsoft Teams*, desta forma foram necessárias semanas de trabalho e adaptação para dominar esta prática.

Consequentemente, o grande desafio que se coloca é o de aliar as tecnologias à concretização das aprendizagens, ou seja, conseguir que através de plataformas

online e/ou recursos digitais, os conhecimentos sejam adquiridos por parte das crianças ainda que de forma não convencional. Neste sentido, e para que as aprendizagens se concretizem é necessário que a educação, para além de eficaz seja motivadora, uma vez que as TIC por si só, não fomentam o processo de ensino, principalmente sendo o mesmo à distância. Este tipo de ensino pode, efetivamente, ocorrer com qualidade, contudo é necessária uma adaptação não só por parte dos alunos, como das escolas/jardins de infância e dos professores/educadores, levando-os a compreender o potencial que estas novas ferramentas trazem para as salas de aulas e salas de atividades.

Posto isto, importa referir que a junção a um mundo tecnológico, ainda que forçada, exige uma mudança de mentalidade, isto é, tomar conhecimento de que esta mudança aconteceu e que não há possibilidade de regredir. Assim sendo, e havendo insegurança e falta de conhecimento acerca desta nova vertente de ensino e daquilo que com ela advém, é necessário procurar garantir e atualizar os nossos saberes face ao assunto em questão para que, dessa forma, consigamos garantir as aprendizagens das crianças ou de alunos à nossa responsabilidade. Lima (2017) refere que é necessário pensar numa educação “mais além”, isto é, para além das aprendizagens que necessitam ser garantidas, é também imprescindível “despertar nos alunos a vontade de inovar” (p. 15).

Desta forma, o principal desafio em relação às novas tecnologias foi a dificuldade que os professores e restante comunidade tiveram em adaptar-se à nova realidade e ao novo modelo de educação. Nicolini e Medeiros (2020) afirmam que, embora estas propostas educativas referentes ao ensino à distância já tinham sido pensadas e algumas delas desenvolvidas a algum tempo atrás, esta nova reviravolta que se deu relativamente ao ensino “transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo” (p. 284). Nesta ordem de ideias, de acordo com Penteado e Costa (2021) o EaD, uma modalidade educativa em que o processo de ensino-aprendizagem decorre tendo por base as TIC, mostrou-se um facilitador das aprendizagens nesta fase em que o ensino presencial foi inviabilizado. Contudo, nem sempre o *feedback* foi positivo, pelas mais variadas razões. Assim sendo, embora as novas tecnologias tenham sido um grande aliado da educação, também trouxeram uma série de desafios para todas as pessoas diretamente envolvidas, nomeadamente crianças e alunos, familiares, professores e educadores e restante comunidade educativa. Sabemos que a adaptação à realidade e a esta nova modalidade de ensino, por parte de todos os implicados, é uma das fases mais difíceis, bem como a inovação ao nível das metodologias e ferramentas a serem usadas que por vezes e consoante o tipo de alunos/crianças nem sempre é fácil

de atingir, tendo de ser melhoradas com base naquilo que observam e experimentam com o avançar dos dias.

Neste sentido, é extremamente importante encontrar um equilíbrio entre ambas (a educação e as TIC) consciencializando os alunos e todos os intervenientes educativos, face às TIC e às melhorias que advêm da utilização da mesma em consonância com a educação. Posto isto, cabe aos professores, educadores e comunidade escolar encontrar ferramentas e metodologias acertadas que influenciem, com sucesso, o processo de ensino-aprendizagem. O EaD veio trazer-nos facilidade e alguma consistência no que diz respeito ao ensino, porém, foi e ainda são necessários ajustes aos mais variados níveis, uma vez que nada se compara ao ensino presencial. Deste modo, o EaD é uma prática que proporciona um equilíbrio entre as necessidades e capacidades a desenvolver, todavia é importante dar aos profissionais da educação referências a seguir, isto é, metodologias que lhes permitam adequar e inovar o ensino e que garantam a motivação, o envolvimento/implicação e autonomia das crianças e alunos incluídos no processo.

Na perspetiva de Kesley (2020), as estratégias de EaD são essenciais no que diz respeito à “redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas sem a interação presencial” (p. 44) Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2020, p. 15) afirma que muitos têm sido os desafios encontrados com o avançar do tempo e da situação pandémica a que fomos expostos, nomeadamente, “o suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, a normatização das ações e dos procedimentos, a formação dos professores”, entre outros, principalmente ao nível social e psicológico.

Outro dos aspetos que é igualmente importante e que não deve deixar de ser abordado é a parte psicológica e social da situação em questão. Importa lembrar que enfrentar uma pandemia desta grandeza e por tanto tempo é um desafio constante e é necessário conviver com sentimentos que até então não estavam tão evidenciados na maioria das pessoas. As mesmas tiveram de aprender a viver em isolamento social, a viver com inseguranças, com medos, com a ideia da impotência, com a ideia da morte. Com isto, foi necessária a adaptação a uma nova realidade não só relativamente ao ensino, mas no geral. A instabilidade emocional passou a ser bastante evidente tanto nos alunos e crianças/família como nos docentes e restante comunidade escolar, esta provocada principalmente pelo isolamento social. Assim sendo, de acordo com Morales (2020),

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

adaptar-se a uma nova rotina não é tão simples para muitos alunos, que relatam problemas com ansiedade e sono desregulado. A situação e o contexto do ensino remoto fazem com que os estudantes se sintam ligados o tempo todo. Além disso, muitos deles, em situação de vulnerabilidade, precisaram acrescentar atividades domésticas no seu dia a dia. (p. 19)

Com base no referido, a pandemia afetou imenso vida de todos os indivíduos e muitos foram os fatores que contribuíram para o desencadear da ansiedade, da instabilidade emocional, entre outros. Portanto, e na perspetiva de Morales (2020), é essencial criar momentos de reflexão onde seja possível estabelecer

uma rotina funcional e viável, considerando as diferentes formas de lidar com a situação e os contextos familiares distintos. [...] Outra dica importante quando se fala de rotina é ver quais são as tarefas que devem ser realizadas no dia e alternar momentos de estudo, de convivência familiar e de relaxamento. (p. 21)

Neste sentido, e face aos desafios que trouxe esta situação pandémica, podemos afirmar que nem todos foram a nível escolar, mas também a nível social, emocional e psicológico que, por sua vez, tende a afetar as restantes áreas da vida de qualquer indivíduo.

1.3.1. Diretrizes/orientações e apoios relativos ao EaD

Como já mencionámos, o EaD não surgiu pela primeira vez em 2019/2020. Este já havia sido usado em décadas anteriores, contudo, com o surgimento desta pandemia foi necessário pensar em alternativas viáveis e rápidas que, de certa forma, mantivessem o ensino em funcionamento. Desta forma, o governo, em consonância o Ministério da Educação, determinou que o ensino à distância seria uma modalidade de oferta educativa que seria regulamentado pela Portaria 359/2019 de 8 de outubro de acordo com o preconizado na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este Decreto-Lei define então, quais as regras e procedimentos a seguir no que diz respeito à preparação e organização, bem como a operacionalização do currículo. Neste sentido, o EaD foi a modalidade selecionada, por quem de direito, como alternativa viável e de excelência para os alunos e crianças que se viram impedidos de frequentar as aulas no regime presencial, aliando-se às

TIC para permitir que, de um modo geral, a educação e as aprendizagens chegassem a todos.

Nesta ordem de ideias, o Ministério da Educação criou também um roteiro que expõe os 8 princípios orientadores para a implementação do EaD nas escolas. A função deste mesmo roteiro consistiu em “garantir que todas as crianças e todos os alunos continuam a aprender no presente contexto (...) tendo em conta a sua realidade e o curto espaço de tempo de que dispõem” DGE (2020, para. 1). De acordo com a DGE (2020) os 8 princípios são:

1. *Mobilizar para a mudança* que consiste no envolvimento da comunidade educativa na procura de um plano de ensino à distância o mais adequado possível tendo em conta os recursos disponíveis e qual o público-alvo. Este tipo de plano contém as seguintes etapas: “Definição das estratégias de gestão e liderança; Estratégia e circuito de comunicação; Modelo de ensino a distância; Plano de monitorização e avaliação” (para. 6). É também importante mobilizar parceiros disponíveis para trabalhar colaborativamente, assim como procurar determinar um papel para a liderança na identificação e concretização das orientações pedagógicas. O trabalho em equipa, no sentido de dar resposta às questões emergentes, é igualmente essencial.
2. *Comunicar em rede* que permite o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre toda a comunidade escolar. Esta comunicação deverá “nortear-se por uma mensagem central; adequar-se aos destinatários; seguir uma estratégia; ser transmitidas nos momentos e através dos meios/canais mais adequados” (para. 17).
3. *Decidir o modelo de ensino à distância* que nos permite determinar a carga horária semanal dos alunos, incluindo as suas pausas. Esses mesmos horários, em contexto de EaD, devem ter em conta os seguintes aspetos:

mancha horária semanal fixa ou flexível; adaptação da carga horária semanal de cada disciplina; definição do tempo de intervalo entre cada tarefa proposta (tarefas com um máximo de 20/30 minutos, conforme as faixas etárias); flexibilidade temporal na execução das tarefas; diferentes ritmos de aprendizagem (para. 19).

Neste aspeto, a organização das equipas pedagógicas no sentido de conceber os planos de trabalho dos alunos é extremamente importante, principalmente no que diz respeito à realização dos trabalhos à distância em ponderação com as sessões síncronas.

4. *Colaborar e articular* - proporcionar a interajuda entre todos os envolvidos, nomeadamente os docentes, isto é, “incentivar a colaboração e o espírito de equipa, conferindo, assim, segurança aos professores, num momento de experimentação de novos modos de ensinar”. (para. 24).
5. *Utilizar metodologias de ensino* que sejam apelativas, inovadoras e motivadoras. Este roteiro explana que as mesmas devem ser diversificadas, reflexivas, que propiciem a autonomia dos envolvidos, que promovam um papel ativo dos alunos face às próprias aprendizagens, não desvalorizando nunca os valores como sentido crítico, as relações, a comunicação, o bem-estar, entre outros.
6. *Selecionar os meios tecnológicos do ensino à distância*, ou seja, é importante encontrar os meios tecnológicos adequados para trabalhar neste contexto de pandemia, bem como disponibilizar os apoios necessários aos docentes quer ao nível técnico quer ao nível pedagógico.
7. *Cuidar da comunidade escolar* desenvolvendo atividades promotoras de sentido de pertença à turma pensando no bem-estar dos alunos, incentivando a entreajuda e prevenindo o isolamento.
8. *Acompanhar e monitorizar*, criando uma equipa responsável para supervisionar os planos de EaD, visando o grau de satisfação dos envolvidos, assim como as aprendizagens dos alunos.

Este documento foi essencial para a orientação e concretização, ainda que numa fase inicial, do EaD.

Face ao sucedido, foram criados, neste âmbito, uma série de sites de apoio às escolas, nomeadamente aos alunos, respetivas famílias e docentes. Um desses sites intitula-se *Apoio às Escolas* que disponibiliza aos demais um conjunto de recursos de apoio às aprendizagens, assim como à gestão escolar, cujo objetivo consiste na valorização, melhoria e enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos em contexto de pandemia. O site em questão foi criado em 2020 pela

Direção-Geral da Educação em concordância com a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, tendo vindo a tornar-se uma referência e um grande aliado no decorrer da situação que atravessamos. O projeto *Apoio às Escolas* encontra-se em constante atualização, possibilitando a consulta de documentos, orientações, diretrizes, roteiros e comunicados que dão resposta aos problemas atuais que vão surgindo. Todavia, constituiu-se também um local onde são partilhadas inúmeras coisas, desde sugestões de práticas, saberes e conhecimentos, bem como recursos digitais ou outros, para todos os níveis e anos de ensino. Este site tende também a disponibilizar notícias, *Webinars*, projetos, entre outros, referentes à educação não só em Portugal, mas também em todo o mundo.

Neste seguimento, foram surgindo outros sites como foi o caso do *Estudo em casa – um portal educativo*, que tem como parceiros a Rádio e Televisão de Portugal (RTP) e a DGE. Este site tem como principal finalidade promover uma escola mais próxima de todos, desenvolvendo um trabalho árduo para dar apoio aos alunos que se encontram em casa devido à pandemia Covid - 19. Deste modo, asseguram um conjunto de blocos pedagógicos, ou seja, foi criada uma ferramenta digital para auxiliar não só os alunos, mas também docentes e restante comunidade escolar. Neste site foram colocados conteúdos referentes a todas as disciplinas, bem como a todos os anos e níveis de ensino. Esses mesmos conteúdos foram gravados numa espécie de vídeo aula, com uma duração de 30 minutos cada, recorrendo a professores certificados que se disponibilizaram para fazer a gravação e explicação das matérias/conteúdos a abordar. Para além dos vídeos de aulas, o site disponibiliza também vídeos educativos sobre os mais variados temas (Educação para os Media, Filosofia, Ciência, Economia, Artes, Geografia, Cidadania, entre outros) e ainda vídeos com histórias, músicas, conteúdos, curiosidades, entrevistas, etc. As transmissões dos vídeos de aulas ocorriam, diariamente, no canal RTP Memória (os utilizadores tinham acesso a um horário onde podiam verificar a que horas era transmitida determinada aula), entre as 09h00 da manhã e as 16h30 da tarde, trazendo conteúdos descritos nas aprendizagens essenciais. Nesta ordem de ideias, importa também mencionar que foi criada uma *app* intitulada de *#estudoemcasa* que fornecia os mesmos conteúdos, mas para uma versão em *tablet* ou *smartphone*.

Dando continuidade ao tópico a abordar, outro dos apoios disponibilizados foram formações no âmbito do ensino à distância onde nos deram a conhecer metodologias, recursos e ferramentas tecnológicas que nos facilitassem os trabalhos a desenvolver. Aprendemos a trabalhar com plataformas digitais como o *Zoom Colibri*, *Google Meets*, *Microsoft Teams*, estes na área da comunicação via videochamada; no

entanto, aprendemos também a trabalhar com os RED que nos simplificaram e diversificaram o nosso trabalho enquanto futuros docentes. Dentro dos recursos educativos digitais, podemos mencionar algumas das ferramentas com que trabalhamos: *Trello* (é uma ferramenta colaborativa online); *Kahoot* (criação de jogos de perguntas online podendo ser jogado por mais que uma pessoa ao mesmo tempo); *Wix* (criador de sites online); *Scratch* (criação de jogos, histórias e animações online, tendo como opção a partilha dos mesmos pelo mundo); *Padlet* (permite a criação de um mural dinâmico e interativo que possibilita o registo e partilha de conteúdos multimédia); *Geogebra* (software matemático para todos os níveis de ensino que reúne conteúdos como a álgebra, geometria, cálculo, etc.); *Wordwall* (criação de variados jogos); E-learning, entre outros. Estas formações foram dadas na sua grande maioria pelos docentes da ESEV na unidade curricular de Didática e Tecnologia Educativa. As TIC foram de facto uma mais-valia neste contexto, pois, quando bem utilizadas as mesmas tornaram-se um excelente instrumento de aprendizagem, potenciando novos conhecimentos, bem como divertimento na sua concretização. Posto isto, a Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) disponibilizou também uma série de orientações relativas à utilização das novas tecnologias como suporte ao ensino à distância. Este documento destina-se a todos os intervenientes envolvidos neste processo, isto é, professores, alunos, encarregados de educação e tem como principal objetivo “apoiar os estabelecimentos de ensino de modo a garantir a segurança na educação à distância” (CNPd, 2020, p. 3). A CNPD apresenta ainda uma série de recomendações na expectativa de garantir que o processo educativo decorra dentro da normalidade e do previsto.

Ainda face aos apoios e diretrizes referentes ao EaD, para além dos documentos orientadores e ferramentas fornecidas pelo Ministério da Educação, muitas escolas, individualmente, também conceberam e forneceram os seus próprios documentos com as orientações que consideraram necessárias para o bom funcionamento do ensino nesta vertente à distância, não se regendo apenas pelas diretrizes emanadas pelo governo. Estes documentos podem ser provenientes da escola em questão, como também do agrupamento de escolas em que a mesma se encontra inserida.

Para concluir, consideramos importante mencionar que o repentino surgimento do surto pandémico, veio a trazer inúmeras alterações ao nível da educação e não só. Neste sentido, a criação destes apoios foi essencial para que conseguíssemos ultrapassar, ainda que não na totalidade, as dificuldades sentidas e que foram surgindo com o avançar da pandemia.

1.3.2. Adaptações ao período de confinamento

Nesta situação adversa, as adaptações ao período de confinamento foram bastante duras, uma vez que nunca tal tinha acontecido antes e não havia qualquer preparação para este tipo de cenário. Este processo, com o decorrer dos meses, trouxe sérias consequências, principalmente ao nível da saúde mental que, de entre os vários problemas causados pela pandemia, talvez tenha sido o impacto mais negativo na população, tanto nas crianças e adolescentes como também nos adultos.

Como referido anteriormente, a mesma provocou inúmeros distúrbios, acarretando para os envolvidos (docentes e crianças) ansiedade, isolamento, insónias, mal-estar, ataques de pânico, frustrações, entre outros, tendo sido bastante difícil o período de adaptação ao confinamento. Porém, de acordo com Ramalho (2021), as crianças, relativamente a este processo, foram muito mais “elásticas no que se refere à adaptação” (para. 1), ou seja, muito mais flexíveis e abertas à situação embora passassem pelos mesmos desafios. Contudo uma das áreas mais afetadas nas crianças foi ao nível emocional e social. Nesta área, as crianças sofreram muito mais, nomeadamente com a falta de convívio, das brincadeiras, da socialização com outros, das rotinas, entre outros. Assim sendo, e na perspetiva de Ramalho (2021), é importante que durante este período algumas das rotinas permaneçam como por exemplo, manter as atividades e tarefas de estudo, as revisões dos conteúdos, isto no sentido de se reforçarem as aprendizagens, bem como manter o ritmo das mesmas. Desta forma, as crianças vão conservando algumas das suas rotinas não desfazendo claro, da hora das refeições, dos momentos de descanso, espaço para brincadeiras, etc. A falta dessa mesma rotina pode ter um impacto bastante negativo na vida das mesmas, levando a que as crianças se sintam desinteressadas/desmotivadas, isoladas, ansiosas e frustradas. É também importante que os adultos, em fases como esta, oiçam as suas preocupações, os seus medos e receios de modo que estes possam ser tranquilizados, e posteriormente, resolvidos.

Neste sentido, de acordo com Nearchou et al. (2020), podemos afirmar que a pandemia e as soluções encontradas para lidar com a mesma, afetaram bastante a saúde mental e o bem-estar de todos os envolvidos; porém as crianças, embora tenham mais facilidade em adaptar-se, foram, definitivamente, um dos “grupos” mais afetados. Ainda nesta linha de ideias, Keilhofner e Forsyth (1997) defendem que as restrições impostas ao longo e com o avançar da pandemia, levaram a que houvesse alterações nas rotinas e no dia a dia das crianças, o que afetou em bastante a vida das mesmas, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível emocional e social.

Também a DGS (2021) afirma que, é crucial que se mantenham as rotinas, bem como permitir a criação de novas rotinas, não esquecendo de incluir momentos de aprendizagem, de brincadeira e de relaxamento em segurança.

No entanto, e como seria de esperar, esta pandemia afetou igualmente os professores, sobrecarregando-os com excesso de trabalho, tarefas e aprendizagens, que tiveram de construir ao longo deste processo, nomeadamente ao nível das novas tecnologias. Tal, como as crianças, a nível emocional e social, os adultos também passaram por algumas alterações, tornando-os mais ansiosos, insatisfeitos, e principalmente, cansados com o decorrer da situação. Assim sendo, e na expectativa de aperfeiçoar e adquirir novas aprendizagens, os docentes necessitaram de recorrer aos mais variados recursos, tais como, *webinars*, palestras, formações ou até autoformação, esta na maioria dos casos, por falta de tempo e disponibilidade para que as aprendizagens dos seus alunos/crianças não ficassem comprometidas.

Outro dos fatores negativos da pandemia foi o acentuar das desigualdades económicas e sociais, o que foi bastante visível nas escolas. Desta forma, com o encerramento das mesmas, muitos foram os alunos que deixaram de ter acesso aos equipamentos informáticos necessários para a consecução dos trabalhos, como o computador e a internet, sendo necessárias adaptações a este nível. Deste modo, os alunos sem acesso ao material acabam por ficar isolados e sem condições para aprender e coube às escolas, em parceria com as câmaras municipais, arranjar computadores e internet para aqueles que careciam desses mesmos meios tecnológicos.

Assim sendo, muitas foram as adaptações necessárias a este período de confinamento desde a adaptação das práticas pedagógicas ao saber gerir as emoções e a falta de socialização. Contudo, e relativamente às aprendizagens, multiplicaram-se os apoios, as formações, os recursos informáticos, as palestras, as estratégias especificamente desenvolvidas para a recuperação das aprendizagens, entre outros. Ao nível emocional e social, foram também surgindo ajudas embora não tão evidentes e rápidas como ao nível escolar. Contudo, e numa situação tão exigente como esta, o esforço de todos foi e será sempre, a melhor resposta para que consigamos ultrapassar esta fase tão desafiante e que, inevitavelmente, mudou as nossas vidas e nos fez aprender ainda mais.

1.3.3. Aspetos positivos e negativos do EaD

Ao longo da revisão da literatura, os pontos positivos e negativos desta vertente de ensino (EaD) foram sendo demonstrados (ainda que superficialmente), porém, é importante expô-los e analisá-los. Como é de senso comum, o EaD, surgiu como alternativa ao ensino presencial devido à impossibilidade de este último decorrer na sua normalidade. O EaD sucedeu dentro daqueles que eram os seus limites, ultrapassando os obstáculos à medida em que os mesmos iam surgindo, tentando ao máximo colmatar as dificuldades sentidas durante a presente situação.

Na perspetiva de Mishra et al. (2020), este processo de mudança na educação tornou-se bastante difícil, deixando expostos, principalmente, os aspetos negativos, colocando assim o ensino numa posição vulnerável. O processo de transição de um tipo de ensino para o outro (ensino presencial para EaD) careceu de rapidez, trazendo consigo inúmeras implicações entre as quais alterações aos mais variados níveis, inclusive na formação e recursos adequados, plataformas online viáveis, modificação das metodologias, o (re)pensar as aprendizagens, as avaliações, etc. Porém, Lima (2020), defende que as soluções encontradas vieram potencializar as funcionalidades e, principalmente, minimizar os efeitos causados pela ausência social. Assim sendo, como já foi mencionado, esta vertente de ensino apresenta pontos positivos e pontos negativos que, passaremos a explicar.

Relativamente aos aspetos positivos, o EaD tornou-se um grande aliado nas aprendizagens diárias e, possivelmente futuras, dos alunos que com o mesmo conseguiram manter-se “na escola” e continuar as suas aprendizagens ainda que de um modo diferente. Segundo Santos (2000, citado por Vidal, 2002), o ensino à distância garante aspetos que o ensino presencial não consegue, tais como, o alargamento da oferta de variados programas e plataformas online adequados às necessidades individuais de cada um; uma maior partilha de experiências entre alunos; formação a grande escala e com um menor custo; a facilidade da compatibilização com a vida diária, inclusive com a dos pais, estes responsáveis pelo seu acompanhamento; a possibilidade de realização e assistência a formações, palestras, entre outros, fora da área de residência; rapidez e quantidade de informação imediata; elevada flexibilidade de horários; a motivação proporcionada ao aluno; o trabalho com pessoas do outro lado do mundo, entre outros. Um dos pontos mais fortes deste tipo de ensino, é a possibilidade que o mesmo tem de oferecer aos alunos, processos de ensino-aprendizagem variados e adaptados ao estilo e possibilidades de cada um durante a pandemia. No entanto, outra das suas grandes

vantagens do EaD é a possibilidade de ser criado um regime híbrido onde ambas as vertentes de ensino são viáveis e se complementam uma à outra.

Contudo, não são apenas aspetos positivos, os negativos também estão presentes aquando da implementação deste tipo de metodologias, principalmente, numa situação como a presente, que surgiu de repente e onde tudo ocorreu com bastante rapidez. Ainda que tenha sido uma mais-valia, o ensino à distância ainda carece de muitas alterações para um melhor funcionamento. Assim sendo, na visão de Santos (2000, citado por Vida, 2002), o EaD impossibilita muitas situações, como por exemplo, a ausência de reações imediatas aos conteúdos a serem explorados (dúvidas, questões, curiosidades, partilhas, etc.); a confiança reduzida daquilo que consta na internet; as alterações das práticas letivas/pedagógicas de modo a que estas sejam mais abertas e onde haja uma maior partilha de experiências; a quebra das relações, interações e partilhas diárias, não havendo quaisquer laços (típicos em sala de aula); o facto de que, a imagem do EaD ainda que tenha melhorado, continuar pouco credível e difícil de aceitar por uma minoria; o custo dos materiais necessários para a sua consecução (computador, internet, etc.), que nem sempre estão ao alcance de uma maioria, deixando clara a desigualdade económica e de acesso a tais materiais, entre outros. Todavia, o ponto negativo mais evidente foi, sem dúvida, a ausência de socialização e interação entre os alunos/crianças e os professores, educadores e restante comunidade escolar.

A pandemia e o conseqüente encerramento das escolas e creches, obrigou a que de um momento para outro, fosse necessário um ajustamento abrupto das novas regras e realidades. Segundo Figueiredo (2020), pediatra no Hospital CUF de Cascais, a pandemia Covid-19 trouxe inúmeros desafios à sociedade especialmente para as crianças e jovens. Desta forma, e sabendo que as interações são imprescindíveis para o ser humano, principalmente para as crianças, as mudanças drásticas a este nível trouxeram conseqüências negativas para o seu desenvolvimento social, emocional e até cognitivo. Assim sendo, o impacto desta pandemia foi bastante negativo, causando uma série de problemas emocionais, comportamentais e dependências. Figueiredo (2020) afirma que, de acordo com um estudo realizado na China, os efeitos da pandemia afetaram psicologicamente os adolescentes e as crianças e os comportamentos mais frequentes foram a “distração, irritabilidade, medo de que os elementos da família fossem contaminados, dependência excessiva dos familiares, perturbação do sono e pesadelos, falta de apetite, sintomas físicos e agitação” (para. 6-7). No entanto, devemos também fazer alusão às crianças que, de algum modo, já sofrem de doenças do foro mental e psicológico que, com a pandemia, só se vieram a agravar.

Ainda na perspetiva de Figueiredo (2020), “as mudanças súbitas da rotina diária têm consequências e podem potenciar sintomas já existentes, aumentando o risco de complicações emocionais, comportamentais e do relacionamento.” (para. 8), ou seja, a probabilidade de haver um agravamento da doença é muito maior. A permanência em casa, a limitação do contacto com as pessoas e com o ar livre contribuiu para piorar muito mais a situação em que as crianças e adolescentes já se encontravam. Por exemplo, em crianças com perturbação do défice de atenção, hiperatividade, entre outros, a agitação, impulsividade e irritabilidade vão surgir com muito mais frequência e tornar-se-á muito mais difícil o seu controlo. Já para crianças com a perturbação do espectro de autismo, o isolamento social irá condicionar ainda mais a sua vida, levando ao aumento da dificuldade de relacionamento com outros. Posto isto, é importante ter um olhar atento sob as crianças na sua generalidade, uma vez que, para além do que foi mencionado acima, os mesmos podem desenvolver outras doenças, tais como, a ansiedade, comportamentos obsessivo-compulsivos, depressão, etc. (Figueiredo, 2020).

Embora a família, nesta situação de EaD, tenha desempenhado um papel fundamental no acompanhamento dos seus educandos, a escola também tem um papel importantíssimo neste processo, que é permitir e ajudar a que a criança se liberte dos laços familiares, dando-lhe a conhecer outras ferramentas que lhes permite aprender mais sobre si, sobre os outros e o mundo, transportando-as e auxiliando-as num processo de reconhecimento de novas ideias, perspetivas, comportamentos, alterações, entre outros aspetos, capazes de potenciar o desenvolvimento dos mesmos enquanto cidadãos à medida que estes se confrontam com a dificuldade em lidar com as adversidades que a pandemia trouxe para as suas vidas.

Neste sentido, apesar de todos os esforços realizados para manter as aprendizagens ainda que à distância, esta nova vertente de ensino não foi o suficiente, uma vez que ao longo do tempo fomos conseguindo perceber as lacunas que a mesma ia deixando. As crianças e os jovens, para aprenderem e para se sentirem motivados a tal, necessitam de experiências concretas, de momentos de partilha e descoberta e as aulas online são insuficientes, principalmente, para as crianças com mais dificuldades de aprendizagem. O confinamento teve efeitos muito negativos nas crianças e nos jovens, segundo Figueiredo (2020):

se por um lado existem os benefícios das tecnologias no encurtamento das distâncias, por outro, o tempo excessivo de ecrãs, os perigos relacionados com

a internet e o *cyberbullying* podem levar a problemas diversos na saúde física e mental dos mais jovens. (para. 22)

Assim sendo, o “voltar às escolas” e ao ensino presencial poderá vir a ser complicado, sendo necessário encontrar um equilíbrio e alguma flexibilidade. Para tal, o melhor caminho será voltar às rotinas ainda que não na sua totalidade. As rotinas são imprescindíveis, pois, de acordo com Oliveira–Formosinho (1998), é “algo constante, estável e previsível para a criança” (p. 71), transmitindo-lhes segurança e previsibilidade acerca do que vai acontecer a seguir, o que numa situação pandémica é bastante importante. Portugal (2011) considera que as rotinas são fundamentais no dia a dia das crianças, não só no pré-escolar como nos restantes anos de ensino, considerando as mesmas como ferramentas cruciais para a gestão e organização do tempo assim como dos trabalhos pedagógicos a realizar. Nas suas palavras, “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p. 9). Portugal (2011) menciona ainda que, para além de todas as oportunidades de aprendizagem que proporciona, as mesmas promovem a autonomia, o que será um excelente (re)começar.

Concluindo, com todo este processo de mudança pudemos experienciar e passar por uma fase de maior agitação, por períodos de menor tolerância, pelo isolamento social, pela ansiedade, pelo imediatismo das novas tecnologias, por novas aprendizagens, pela falta de maturidade e motivação das pessoas, contudo, hoje estamos melhores e muito mais preparados para um futuro que poderá ser incerto.

1.4. Inovação e perspetivas futuras face ao EaD

O EaD é uma estratégia de inovação pedagógica que surgiu como solução viável após o país e o mundo se encontrarem numa situação tão crítica e tão pouco conhecida como a pandemia Covid-19. Neste sentido, o EaD ganhou um grande espaço na educação tendo sido necessário fazer alterações educativas mediante tal estratégia de ensino implementada.

Posto isto, e de acordo com Sebarroja (2001), com a evolução da sociedade, as escolas requerem alterações e melhorias nas suas práticas. Assim, e com o surgimento da crise epidémica, as reformas educativas foram forçadas a surgir ainda que de forma precoce e pouco “estudadas”. O mesmo autor menciona ainda que, as reformas educativas representam

uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula. (p. 16)

Estas tendem a afetar, posteriormente, a estrutura do sistema educativo, ou seja, uma vez que estas mudanças surgiram todas em prol da situação corrente, não houve tempo nem espaço para que estas reformas fossem pensadas, analisadas e assumidas com a calma que as mesmas exigem. Contudo, e fazendo novamente menção à situação pandémica e à impossibilidade de as aulas se realizarem presencialmente, o EaD trouxe à educação e ao ensino a inovação que, segundo Tavares (2018), é entendida como algo positivo, que altera as práticas letivas, introduzindo novas metodologias, materiais, etc., com o objetivo de melhorar o ensino, e de proporcionar aos alunos melhores aprendizagens, bem como experiências, acompanhando sempre a evolução da sociedade. Nesta linha, Fullan (2007) sublinha que a inovação reúne três dimensões; a introdução e utilização de novos materiais, tecnologias e metodologias; o uso de novas estratégias, atividades experiências que contribuam para o processo de aprendizagem; e a alteração do pensamento por parte dos intervenientes.

Neste sentido, o EaD, embora já tenha sido usado anteriormente, voltou a surgir, porém, com bastantes melhorias, indo ao encontro da situação e das exigências da sociedade atual. As novas tecnologias são o ponto fulcral do EaD, uma vez que foi através das mesmas que o ensino se manteve. Todavia, esta modalidade de ensino é provisória, pois, visa diminuir/colmatar as falhas deixadas pela impossibilidade de existir ensino presencial. Contudo, *será possível, futuramente, existir um regime híbrido onde as duas vertentes de ensino funcionam em simultâneo em prol do processo de aprendizagem dos alunos? Poderá o ensino à distância ser uma ferramenta complementar do ensino?*

Respondendo a esta questão, é importante referir que o ensino presencial é essencial devido a tudo o que mesmo proporciona, especialmente, pelas interações e relações que são cruciais para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Já o EaD deve ser visto como um plano alternativo/secundário; contudo, não deverá ser

colocado de parte, uma vez que viabiliza o acesso alargado à educação, ajusta as formas de aprender e de ensinar, (re)aproxima as famílias dos filhos e do seu processo educativo, entre outros aspetos. A utilização do EaD veio, de um certo modo, desmistificar a ideia de que as tecnologias não são ferramentas viáveis e úteis para o ensino, colocando “em cima da mesa” a possibilidade de haver um regime misto. Uma vez que, o EaD incentiva a autonomia, a curiosidade, o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e aprendizagem autodidata dos alunos, a aplicação de um regime híbrido seria uma mais-valia pois acrescentaria muito mais aos alunos.

Com a junção de ambas as modalidades, o ensino e os alunos ganham muito mais, pois, fora do horário de aulas, poderá manter-se o contacto com os docentes e até mesmo com os restantes colegas de turma. Por exemplo, tirando dúvidas, partilhando curiosidades, atividades, sites interessantes e relacionados com os conteúdos trabalhados, deixando sugestões de trabalho, *PowerPoints* (ou outros documentos trabalhados em sala de aula), experiências, vídeos, músicas, etc., isto utilizando as ferramentas de trabalho online certas para tal. O EaD poderá ser um excelente complemento para o ensino presencial permitindo ainda um melhor acompanhamento ao processo de aprendizagem dos envolvidos.

Neste seguimento, passamos para o segundo capítulo, onde abordaremos as metodologias utilizadas para a consecução desta investigação.

Capítulo 2 – Metodologia

O ser humano procurou sempre aplicar os seus conhecimentos de modo a conseguir conhecer e compreender o mundo que o rodeia. Segundo Barros e Lehfeld (2007), inicialmente, todo este processo era na base da tentativa-erro, havendo mais liberdade; no entanto e com o avançar dos anos, o ser humano evoluiu e com a sua evolução foram criadas técnicas e instrumentos de pesquisa que permitiram conhecer e compreender a natureza dos fenómenos e situações, bem como o comportamento do Homem.

Nesta ordem de ideias, Fonseca (2002) analisa a palavra metodologia considerando que *methodos* significa organização/estrutura e *logos* significa pesquisa, estudo sistemático, investigação; ou seja, a palavra metodologia é o estudo da organização, de todo o processo percorrido no sentido de se realizar uma pesquisa e/ou estudo cujo objetivo é fazer ciência. Significa, então, o estudo do percurso e dos instrumentos utilizados para se fazer uma pesquisa científica.

Importa evidenciar que existe uma diferença entre a metodologia e os métodos. A metodologia tende a interessar-se unicamente pela viabilidade do caminho selecionado, isto com o intuito de se chegar ao fim designado pela pesquisa. Assim sendo, não deve ser confundida com a teoria, nem com os procedimentos, métodos/técnicas empregues para chegar ao pretendido. A metodologia é muito mais que do que apenas a descrição dos métodos e/ou técnicas; porém, são termos indissociáveis, pois, segundo Minayo (2007) devem “ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (p. 44).

A investigação pode ser então definida como um procedimento formal e contínuo, alicerçado na aplicação da metodologia científica, a fim de se descobrirem respostas para os problemas (Gil, 2008). Assim sendo, para que uma investigação científica se desenvolva e concretize com sucesso é necessário utilizar uma correta metodologia. Na perspetiva de Pardal e Lopes (2011), esta “consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção e mudança na realidade estudada” (p. 44). Ainda nesta ordem de ideias, Fortin (2003) refere que, este processo de investigação inclui três fases: a conceptual, a metodológica e a empírica. É nesta fase (metodológica) que o investigador procede à escolha do tipo de investigação, dos participantes (população/amostra), das técnicas e dos instrumentos de pesquisa, das atividades a desenvolver, bem como das técnicas de análise e tratamento dos dados. Ainda segundo Fortin (2003), estas escolhas metodológicas são fulcrais no que diz

respeito ao processo de investigação, mas principalmente devido à viabilidade e qualidade dos resultados que serão recolhidos posteriormente.

2.1. Delimitação do objeto de estudo

É um facto que muitas têm sido as mudanças na sociedade, nomeadamente na educação, tendo havido inúmeras alterações no ensino com decorrer dos anos. Após o 25 de abril de 1974, o sistema educativo sofreu diversas transformações que influenciaram o papel do professor (isto é, o que é que podemos fazer para melhorar as práticas pedagógicas) e, conseqüentemente, a visão face ao ensino. Posto isto, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as aulas presenciais, no que concerne ao ensino, são essenciais e têm como “objetivo específico acompanhar e monitorizar o percurso escolar destes alunos, ao longo dos anos letivos, numa perspetiva de continuidade educativa” (para. 5). Face ao referido, o ensino presencial apresenta características e metodologias que outros tipos de ensino não detêm, tais como, apoios personalizados a cada aluno, relações pessoais e interpessoais entre professor-aluno(s) e entre aluno-aluno(s), bem como interações sociais, entre outros. No entanto, e devido ao surto pandémico vivenciado, o ensino sofreu grandes mudanças, decorrentes da impossibilidade de haver aulas presenciais, dando lugar ao EaD que surgiu em alternativa como forma de minorar as graves conseqüências causadas pela situação de pandemia, evitando assim um colapso a vários níveis. Embora o EaD tenha surgido como um meio facilitador e concretizador de aprendizagens face a toda esta situação, é importante perceber quais foram os efeitos, sejam eles positivos ou negativos, que este tipo de ensino provocou na educação. Por conseguinte, o objeto de estudo desta investigação resultou da observação e reflexão sobre a situação de emergência atravessada (Covid-19), no sentido de compreender o seu impacto nas práticas supervisionadas.

De acordo com Vergara (2008, p. 28), podemos antecipar a resposta para um suposto problema se este for “formulado sob a forma de pergunta; a hipótese ou a suposição o são sob a forma de afirmação”.

2.1.1. Definição do problema e objetivos da investigação

A investigação científica, de acordo com Gil (2008, p. 26), resulta de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” para que os seus objetivos sejam atingidos com sucesso. Nesta linha de ideias podemos definir a investigação científica

como um método ininterrupto, constante e intencional cuja finalidade é ver respondidas as questões inicialmente colocadas. Segundo Kerlinger (1980, p. 35), “todo este processo começa com um problema, ou seja, como uma questão que demonstra necessidade de discussão, investigação, decisão ou solução”.

Posto isto, dado que toda a investigação científica principia com a escolha e enunciado de um problema (elemento impulsor do trabalho científico), formulámos a questão central da investigação nos seguintes termos: *Qual o impacto causado pela pandemia Covid-19 na prática de ensino supervisionada do 1.º ciclo do ensino básico, na perspetiva dos estudantes de uma Escola Superior de Educação da região centro de Portugal?*

Nesta sequência, e após definido o problema foram definidos também os objetivos deste trabalho de investigação, uma vez que na perspetiva de Fortin (2003), os objetivos são uma peça fundamental neste processo, pois, são eles mesmo que apontam “claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo” (p. 40).

Assim sendo, e com base naquele que é o problema em análise, foram definidos vários objetivos, a saber:

- Conhecer as particularidades da atividade de cada estudante na PES, tendo em conta a sua perspetiva.
- Perceber a magnitude das alterações/adaptações ao nível da planificação.
- Saber quais foram os principais desafios que enfrentou e a forma como foram superados.
- Compreender as exigências que os desafios tecnológicos colocaram aos estudantes.
- Conhecer as principais dificuldades enfrentadas no contexto de EaD.
- Saber quais foram as aprendizagens que realizou no contexto de EaD.
- Perceber se os apoios facultados foram suficientes e como contribuíram, ou poderiam ter contribuído, para o funcionamento do EaD.
- Compreender o papel de várias instâncias diretivas nas alterações/adaptações à planificação e atuação docente.
- Conhecer a opinião dos estudantes acerca das perspetivas futuras sobre o EaD.
- Compreender quais foram os principais desafios colocados pela interação/atuação com a(s) turma(s), *quando aplicável*.

2.2. Tipo de investigação

A palavra investigação é proveniente do latim *“investigatio – in+vestigium”* onde o *“in”* significa – ação de entrar e o *“vestigium”* representa marca, sinal, vestígio (Sousa, 2005). De acordo com este autor, em termos etimológicos, investigar alude para a “ação de entrar” e procurar nos “vestígios” os conhecimentos necessários. Assim sendo, a investigação é pró-ativa em relação à procura interrupta de factos, premissas, procedimentos metodológicos, todos eles ligados ao pensamento reflexivo. Ainda nesta ordem de ideias, Lakatos e Marconi (2003) referem-se à investigação como um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento” (p. 54). A investigação científica é então, um domínio desenvolvido pelo ser humano, cujo objetivo é procurar descobrir e/ou validar/refutar determinados aspetos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Com esta investigação, procuramos compreender o impacto causado pelo EaD nas práticas supervisionadas no 1.º CEB, na ótica dos intervenientes envolvidos (estudantes). Posto isto, e de acordo com aqueles que são os objetivos de investigação deste projeto, desenvolvemos uma investigação exploratória e de caráter compreensivo, enquadrada num paradigma qualitativo, recorrendo à entrevista como técnica privilegiada de recolha de dados, a fim de dar resposta aos objetivos definidos neste âmbito.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa consiste numa metodologia que inicia o seu trabalho de campo, com a interpretação dos fenómenos a ser estudados. Os autores referem que utilizam a expressão *“investigação qualitativa”* como

um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. (p. 16)

Este tipo de investigação segue uma linha mais ampla que tende a ficar mais definida à medida que se desenvolve a pesquisa, existindo flexibilidade no processo e nos métodos de investigação, isto é, “devem ser de natureza mais aberta e devem

revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 209). Ainda nesta ordem de ideias, Neuman (2013) afirma que uma das principais particularidades da investigação qualitativa é o cuidado que presta aos contextos onde ocorrem os fenómenos, atendendo que, as interpretações são estabelecidas em contexto social.

2.3. Participantes e justificação da sua escolha

No que concerne aos participantes e à justificação da sua escolha, Fortin (2003) refere que os dados recolhidos são “relativos a uma população, de maneira a estabelecer as características dessa população ou de uma amostra desta” (p.163). Hill e Hill (2009) afirmam que, todos os resultados alcançados “só se aplicam à amostra, não podendo ser generalizados” (p. 50). Esta investigação teve como população alvo um grupo de os estudantes do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que frequentavam a Prática de Ensino Supervisionado do 1.º CEB, de uma Escola Superior de Educação da região centro de Portugal. Foram selecionados para a entrevista, quinze alunos (n.º de total de alunos da turma), no entanto, só dez é que se dispuseram a responder à entrevista.

Trata-se de uma amostra de conveniência (Hill & Hill, 2009), cuja escolha foi devida ao facto de os participantes estarem acessíveis e diretamente envolvidos nas práticas supervisionadas. A todos foi pedido o consentimento informado (Cf. Anexo 10).

Na perspetiva de Brandão et al. (2017), a presença do investigador nos contextos a estudar tem, sem dúvida, potencial para diligenciar a mudança, ou seja, é essencial que o investigador esteja atento ao impacto que a sua presença poderá causar no objeto de estudo, para que não haja quaisquer tipos de condicionamentos. Isto acontece quando, a presença do investigador no contexto condiciona os participantes selecionados, alterando assim os seus comportamentos, visões e respostas. Neste sentido, a relação entre o investigador e o investigado deve basear-se na confiança e no à vontade entre ambos, causando, desta forma, o mínimo de deturpações possíveis. Assim sendo, e nesta linha de pensamento, Alarcão (2014) defende ainda que, o investigador

observa, distanciando-se para dar sentido à realidade sem a deturpar com a sua visão, embora tenha de conceder-se que, ao olhá-la, não é totalmente neutro. Mas tem de disciplinar-se para o ser tanto quanto possível. Ou então,

se quiser mesmo apresentar a sua visão pessoalizada, terá de o dar a conhecer claramente aos seus leitores/ouvintes. (pp. 114-115)

Nesta sequência, passamos a apresentar e a analisar os dados alusivos aos dez participantes deste estudo. Os participantes são exclusivamente do sexo feminino, isto porque a turma em questão conta apenas com um elemento do sexo masculino, que não participou por motivos pessoais.

No que concerne, à distribuição dos estudantes por idade, podemos constatar que as faixas etárias variaram entre os 22 e os 25 anos de idade, sendo que há uma estudante com 22 anos e outra com 25 anos. Com 23 e 24 anos, existem 4 estudantes em cada, perfazendo um total de 10 participantes.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No sentido de existirem novos conhecimentos e teorias, é imprescindível a pesquisa e a procura sistemática sobre determinados temas, isto com vista na evolução e desenvolvimento dos mesmos. No entanto, é essencial apurar sempre a veracidade de tais factos e é aí que nos socorremos das técnicas de investigação, capazes de fornecer dados de investigação que sejam fidedignos. No nosso caso, para a consecução dos objetivos e recolha dos dados indispensáveis ao estudo, recorreremos ao inquérito por entrevista de tipo semiestruturado.

A entrevista é considerada, segundo Pardal e Lopes (2011), uma “técnica de recolha de dados de larga utilização na investigação social” (p. 85). De acordo com Richardson (1999), a palavra entrevista é constituída por duas palavras, “entre” e “vista”, sendo que o “vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo”. Já o termo “entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” (p. 207).

Por sua vez, Moreira (2002) define entrevista como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (p. 54) conhecida por ser bastante flexível. Consequentemente, a entrevista tem vindo a ser uma técnica de recolha de dados cada vez mais utilizada por parte dos investigadores da área das Ciências Sociais sempre que estes necessitam de recolher dados que os mesmos não conseguem obter de uma forma, ou por pretenderem dados mais aprofundados sobre os fenómenos. Na perspetiva de Gil (2008), podemos definir a entrevista como uma técnica de recolha de dados, em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe coloca uma série de perguntas, tendo como finalidade a obtenção dos dados

essenciais para a realização da investigação. Esta é bastante adequada no que diz respeito à obtenção de informações acerca daquilo que as pessoas creem, acreditam, preveem, experimentam ou desejam. Podemos igualmente assegurar que a entrevista é, sem dúvida, uma técnica de excelência na investigação social. Contudo, a entrevista, como qualquer outra técnica de recolha de dados, tanto apresenta vantagens como desvantagens.

De acordo com Gil (2008), podemos destacar as seguintes vantagens: possibilidade de obtenção de dados sobre os mais diversos temas face à vida social; apresenta-se como uma técnica bastante eficaz para a recolha de dados em profundidade no que diz respeito aos comportamentos humanos; os dados adquiridos são adequados a classificações e a quantificações. No que diz respeito às desvantagens, Gil (2008) afirma que as mais visíveis são: a falta de motivação do entrevistado face às questões que lhe possam ser colocadas; incompreensão das perguntas; respostas falsas (conscientes ou inconscientes); incapacidade do entrevistado para responder adequadamente devido à insuficiência vocabular ou a problemas do foro psicológico; domínio exercido pelo aspeto do entrevistador sobre o entrevistado; influência das opiniões do entrevistador; custos com o treino de pessoal e, por último, a limitação existente face à recolha de informação sobre assuntos delicados. Ainda nesta ordem de ideias, Gil (2008) refere que, todas estas limitações poderão comprometer a qualidade e viabilidade de qualquer entrevista. Porém devido à flexibilidade que a mesma possui, existe a possibilidade de contornar esses aspetos.

No que diz respeito aos tipos de entrevista, estes são distinguidos consoante o nível de estruturação existente. Ghiglione e Matalon (2001) dividem as entrevistas em três tipos: as não diretivas (ou livres), as semidiretivas e as diretivas ou standardizadas. Utilizando uma outra terminologia, para Gil (2008) as mesmas dividem-se em não estruturadas (ou livres), semiestruturadas e estruturas.

Neste trabalho, utilizámos a entrevista semiestruturada, que segundo Pardal e Lopes (2011), “nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com caráter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori” (pp. 86-87). O entrevistador possui um conjunto de questões, suficientemente abertas, que vão sendo lançadas ao entrevistado, permitindo que o seu discurso seja livre e fluído e que se possa expressar à vontade acerca do tema proposto. Posto isto, há sempre aspetos que o investigador deverá ter em atenção, tais como a preparação do roteiro da entrevista, o contacto visual, a formulação das perguntas, o estímulo a respostas completas, a manutenção do foco durante a entrevista, a atitude perante questões delicadas, o registo das respostas e condução da entrevista.

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que, embora seja bastante flexível, exige bastante concentração em toda a elaboração/construção da mesma. Um dos aspetos fundamentais é a correta elaboração das questões, isto para que consigamos atingir os principais objetivos da investigação em curso, tendo em conta os participantes que fazem parte deste trabalho. Assim sendo, para esta investigação foi adaptado um guião de entrevista direcionado para os estudantes do ensino superior a frequentarem um mestrado de formação de professores. Importa referir que este guião foi desenvolvido no âmbito do projeto do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), intitulado “Conhecimento científico/didático em ação na prática pedagógica – formação de professores dos primeiros anos”.

Neste seguimento, este guião apresenta questões variadas, cuja finalidade é a de recolher o máximo de respostas para a consecução dos objetivos em estudo (cf. Anexo 11). Este é composto por 9 blocos entre os quais: legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade; caracterização dos participantes; caracterização da atividade letiva na prática supervisionada; alterações/adaptações ao nível da planificação; desafios tecnológicos do EaD; interação com os alunos/a(s) turma(s) (*quando aplicável*); diretrizes/orientações e apoios relativos ao EaD; perspetivas futuras do EaD; encerramento da entrevista. Dentro de cada um dos blocos existe um conjunto de perguntas que nos permitem compreender a visão dos estudantes inquiridos relativamente ao impacto que a Covid-19 causou nas práticas de ensino supervisionadas.

Inicialmente, e antes de o guião da entrevista ser aplicado aos participantes do estudo, foi feita uma análise a todo o guião, em conjunto com as duas orientadoras deste estudo, no sentido de compreender se o mesmo estava apto a ser empregue. Depois foi realizado um pré-teste a dois elementos, a fim de nos assegurarmos da sua clareza e acessibilidade. Na perspetiva de Pardal e Lopes (2011), esta fase é essencial, uma vez que nos permite assegurar a qualidade das respostas e do trabalho desenvolvido “para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida” (p. 85). Após a fase de pré-teste foram marcadas e realizadas todas as entrevistas.

2.5. Procedimento

Para que fosse possível a concretização desta investigação, foi necessário o planeamento de todos os passos e diligências necessárias para a realização da entrevista. Os estudantes do 2.º ano de mestrado da formação de professores da instituição de ensino superior em estudo foram contactados com vista a participarem nesta investigação. Cada participante foi contactado individualmente e depois foram marcadas datas e horas para a realização das entrevistas. Estas tiveram, em média, uma duração de 40 a 45 minutos, embora algumas tenham excedido 1 hora, e foram concretizadas através da plataforma online *Zoom Colibri* (onde lhes foi pedido o consentimento para a gravação de imagem e áudio), uma mais-valia em todo este processo, caso contrário a consecução das entrevistas teria sido bastante mais morosa e difícil. Ainda nesta ordem de ideias, os entrevistados foram informados acerca do anonimato da entrevista. Os estudantes mostraram-se entusiasmados e recetivos com a participação neste estudo, uma vez que vivenciaram tudo em *primeira mão* e quiseram deixar o seu testemunho.

Após realizadas as entrevistas, as mesmas foram transcritas e analisadas tendo como finalidade a obtenção de dados sobre o objeto de estudo, garantindo sempre a viabilidade das respostas, isto no sentido de dar resposta aos objetivos da investigação.

2.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

Após todo este processo, terminada a recolha de dados, foi feita a organização e sistematização dos mesmos, com vista à sua posterior análise e interpretação, dando assim resposta ao problema enunciado. Para o efeito, recorreremos à análise de conteúdo, uma vez que os dados recolhidos são de tipo qualitativo.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo define-se como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 48). Fazendo um cruzamento de ideias, Bauer (2007) afirma que a análise de conteúdo é “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (p. 191). O mesmo autor realça ainda que esta técnica é híbrida pois apresenta características tanto qualitativas quanto quantitativas. Segundo Bardin (2016), as regras a seguir nesta análise deverão ser cumpridas de modo a obter

investigações e resultados fiáveis. Neste âmbito, Bardin (2016), alude a três fases fundamentais da análise de conteúdo, sendo elas: a pré-análise/organização do material; a exploração do material recolhido conforme a classificação; categorização e/ou codificação; e, por último, a interpretação dos dados.

Nesta linha de pensamento, de acordo com Bardin (2016), a primeira fase, designada de pré-análise, tem como objetivo a organização do material com vista a sistematizar todas as ideias iniciais, começando pela leitura dos documentos selecionados, seguindo-se a seleção do que será analisado, a formulação de hipóteses e a elaboração dos indicadores. Após esta fase, segue-se a exploração do material, esta referente à codificação do material e à definição das categorias de análise. Esta é considerada uma das fases mais importantes, pois possibilitará o desenvolvimento das interpretações e conclusões. Já a última fase compreende o tratamento dos dados, das interpretações e conclusões. Para o mesmo autor, este último momento, é espaço para a análise crítico-reflexiva.

A próxima secção destina-se à apresentação dos dados recolhidos e tratados através da análise de conteúdo.

Capítulo 3 – Apresentação dos dados

Neste terceiro capítulo, apresentamos os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos estudantes do 2.º ano do mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB. Começamos então por apresentar a caracterização dos participantes, seguido da caracterização da atividade letiva na prática supervisionada, posteriormente, as alterações/adaptações ao nível da planificação, interação com os alunos/a(s) turmas(s) (quando aplicável, o que não foi o caso), diretrizes/orientações e apoios relativos ao EaD e, por último, perspetivas futuras.

Assim sendo, no sentido de facilitar a leitura e compreensão dos dados, estes são apresentados em tabelas, seguidas da sua respetiva análise reflexiva.

3.1. Dados relativos às entrevistas realizadas aos estudantes de mestrado

Nas tabelas apresentadas estão patentes os dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos estudantes do 2.º ano de mestrado de uma Escola Superior de Educação da região centro do país. Em cada tabela, consta o bloco referente à categoria e respetiva subcategoria, os indicadores e o número de respostas ou menções. Posteriormente, é feita uma análise detalhada e reflexiva da informação de cada tabela. Na Tabela 3 apresentamos constam o grupo de participantes e o seu respetivo código.

Tabela 3

Codificação dos participantes

Grupo de participantes	Participantes	Código de participante
ESTUDANTES	ANA	E1
	ARI	E2
	CAR	E3
	CAT	E4
	DAN	E5
	DAN	E6
	MAR	E7
	MAR	E8
	NAD	E9
	TAT	E10

Dando início à análise dos dados recolhidos, começamos com o bloco referente à caracterização da atividade letiva na prática supervisionada.

Tabela 4
Bloco “Caracterização da atividade letiva na prática supervisionada”

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º DE RESPOSTAS
<i>Particularidades da atividade de cada estudante na prática de ensino supervisionada</i>	Nível de ensino a que lecionou	1.º ano de escolaridade	1
		2.º ano de escolaridade	3
		3.º ano de escolaridade	1
		4.º ano de escolaridade	5
	N.º de turmas, de alunos por turma e disciplinas lecionadas	Menos de 20 alunos ³Port./Mat/Em/Ex	1
Mais de 20 alunos Port./Mat/Em/Ex		5	
25 ou mais alunos Port./Mat/Em/Ex		4	
Horário síncrono	Não houve horário síncrono	10	
Horário assíncrono	Vídeo aula e Aula via zoom	10	
Total			40

Neste primeiro bloco, procurámos, de uma forma mais detalhada, perceber qual a caracterização da atividade letiva na prática supervisionada dos estudantes envolvidos no estudo.

No que se refere às particularidades da atividade de cada estudante nas práticas supervisionadas, podemos constatar que a maioria dos estudantes lecionou ao 4.º ano de escolaridade, seguindo-se o 2.º ano e, posteriormente, os restantes, ao 1.º e 3.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao número de alunos/turma e às disciplinas lecionadas, foi perceptível que a maioria dos estudantes deu aulas a turmas com mais de vinte alunos, embora, quatro inquiridos tivessem lecionado a turmas com mais de vinte e cinco alunos; só um estudante é que lecionou a uma turma com menos de vinte alunos.

³ Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Relativamente às disciplinas lecionadas, em todos os casos, foram o português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões. Quanto aos horários, não houve horário síncrono. Devido à pandemia Covid-19, não houve ensino presencial, como atestam algumas das respostas dos envolvidos: “09h -12h e das 14h – 15h30 em contexto presencial, depois viemos para casa devido à Covid-19. Pronto, então, depois não tive crianças.” (E1); “09h -12h e das 14h – 15h30 em contexto presencial, depois viemos para casa e já não houve horário síncrono.” (E3); já no que diz respeito ao horário assíncrono, todos os estudantes prepararam/realizaram dois momentos, uma vídeo aula do género do estudo em casa e uma aula via plataforma Zoom, como podemos evidenciar nas seguintes respostas: “O horário assíncrono foi a realização de um vídeo e de uma aula zoom com a duração de 30 minutos, cada.” (E4); “Tivemos experiências de microensino. 30 minutos de estudo em casa e 30 minutos em zoom.” (E7);

Tabela 5
Bloco “Alterações/adaptações ao nível da planificação”

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º DE RESPOSTAS
<i>Magnitude das alterações/adaptações ao nível da planificação, desafios que enfrentou e a forma como foram superados</i>	Conteúdos	Adaptação dos conteúdos	7
		Mantiveram-se os conteúdos	3
	Objetivos	Adaptação dos objetivos	5
		Mantiveram-se os objetivos	5
	Estratégias e metodologias de trabalho	Dinâmicas/Inovadoras	6
		Tecnologias	3
		Práticas	1
		Diferenciadas	1
	Tarefas	Simples/Práticas	4
		Não/pouco alterei	2
		Interessantes/Dinâmicas	2
		Difíceis de adaptar	3
	Recursos	Difíceis de encontrar	2
		Digitais/Educativos	8
		Diferentes	3
Gestão do tempo	Interativos	4	
	Mais fácil de controlar	5	
	Diferente	2	
Processo de avaliação	Mais difícil	3	
	Difícil de avaliar	4	
	Mais reflexivo	4	
	Manteve-se igual - E.P ⁴	2	
	Não realizamos	1	
Complexo	2		

⁴ Ensino Presencial

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

<i>Integração do estudo em casa nas práticas</i>	Integração das emissões do estudo em casa	Utilizei nas atividades	4
		Tirei algumas ideias	5
		Não utilizei	1
Total			92

Relativamente ao segundo bloco, o mesmo alude para as alterações/adaptações ao nível das planificações e para a integração do estudo em casa nas práticas letivas. Assim sendo importa compreender a magnitude das transformações a esse nível e de que forma foram superadas. Neste sentido, os participantes nesta investigação responderam a um conjunto de tópicos relacionados com as suas planificações, de entre os quais, os conteúdos, os objetivos, as estratégias e metodologias de trabalho, tarefas, recursos, gestão do tempo e o processo de avaliação.

Face aos **conteúdos** e às suas alterações, as opiniões divergiram, mantendo-se entre dois grandes tópicos, a necessidade de adaptar os conteúdos ao ensino à distância, esclarecendo que dessa forma os alunos compreenderiam muito melhor os conteúdos e os estudantes afirmaram não ter feito qualquer adaptação aos conteúdos. Citando alguns dos envolvidos: *“Então em relação aos conteúdos, no meu caso tive de mudar mais os conteúdos principalmente na parte de ciências e da matemática.* (E6); *“Quanto aos conteúdos e aos objetivos seguimos o que estava nos programas e também as orientações que nos eram dadas.* (E4); *“Ao nível dos conteúdos e objetivos não houve grande alteração porque nós tivemos que seguir os conteúdos que estavam nos programas e também os objetivos das metas”.* (E7);

No caso dos **objetivos**, as opiniões também divergiram em dois sentidos, ora houve estudantes que asseguraram necessitar de alterar os objetivos, torná-los mais concretos e práticos como outros afirmaram ter mantido os existentes. Citando um dos intervenientes: *“Em relação aos objetivos senti que ao não ser uma aula síncrona, não consegui perceber bem se consegui alcançar os objetivos que tinha planificado.”* (E6);

No que se refere às **estratégias e metodologias de trabalho**, as respostas já foram mais variadas; a maioria dos inquiridos revelou que as alterações se deram mais ao nível da inovação e da dinâmica na proposta de novas metodologias de trabalho, ou seja, procuraram ser mais dinâmicos e inovadores nas suas práticas, assim como ao nível da utilização das tecnologias. Os restantes mencionaram que procuraram apenas tornar as suas estratégias mais práticas e diferenciadas. Citando alguns dos estudantes: *“Em relação às estratégias, acho que acabei por fazer ser mais expositiva uma vez que não tinha alunos e os vídeos que realizei eram muito expositivos.”* (E6); *“Quanto às estratégias e metodologias acho que tivemos de*

recorrer a estratégias mais inovadoras que cativassem os alunos e que os motivassem para a aprendizagem, se calhar não tão expositivas, mais construtivas - construir o conhecimento e jogos... O que também se refletiu nas tarefas, tarefas mais dinâmicas. (E4); *“Depois ao nível das estratégias e metodologias de trabalho, o que o meu grupo de estágio que fez foi, nós tentámos a realizar muitos vídeos, jogos (no Scratch, Kahoot), assim coisas mais práticas”.* (E7).

Continuando, relativamente às **tarefas** propostas, a maioria afirmou que, procurou que as mesmas fossem o mais simples possível, bem como práticas. No entanto, houve estudantes que afirmaram não ter feito qualquer alteração face às tarefas e que as propuseram de igual modo. Ainda dentro das tarefas, outros procuraram ser o mais dinâmicos e envolventes possível e outros consideraram ainda ser muito difícil de encontrar e adaptar tarefas ao nível do EaD. Fazendo menção ao referido pelos envolvidos: *“Em relação às tarefas umas das dificuldades foi encontrar tarefas em que os alunos ao precisarem de algumas materiais que fossem materiais que os mesmos tivessem em casa. Procurar tarefas que dessem para fazer com o que eles tinham em casa.”* (E6); *“Depois ao nível das tarefas lá está o que eu estava a dizer, foram muito práticas, tudo mais de resposta aberta, tudo muito simples.”* (E7).

Quanto aos **recursos** utilizados, a maioria dos estudantes inquiridos referiu que, utilizou tudo na base de recursos educativos digitais e os restantes mencionaram que procuraram recursos diferentes e interativos que os ajudassem com as suas práticas letivas no EaD. Citando alguns dos entrevistados: *“Em relação aos recursos procurei usar bastantes vídeos apesar de ser complicado haver essa disposição de recursos na internet.”* (E6); *“Os recursos, recorreremos aos RED’s, PowerPoint’s interativos, ou seja, recursos mais interativos.”* (E4); *“Dos recursos, foram os recursos digitais, predominantemente (...). Os recursos foram os digitais predominantemente, mas depois tentámos sempre encontrar uma adaptação para os recursos que deveriam ser utilizados nesse caso, na expressão físico-motora.”* (E7).

No que concerne à **gestão do tempo**, as opiniões dividiram-se novamente; a maioria considerou que é mais fácil gerir o tempo no EaD e que no ensino presencial é muito mais difícil. Destacando algumas das respostas dos estudantes: *“A gestão do tempo também foi um desafio pois só tínhamos 30 minutos o que dificultou um pouco porque achei que era pouco tempo para trabalhar determinados conteúdos.”* (E6); *“Na gestão do tempo eu acho que até foi mais fácil porque sabíamos que tínhamos aqueles 30 minutos concentrados, então achei que se calhar era mais fácil.”* (E4).

Por último, e relativamente ao processo de avaliação, as ideias divergiram, para a maioria dos estudantes. Os processos de avaliação são muito mais difíceis, pois acaba por não haver uma avaliação propriamente dita, uma vez que estamos à

distância, contudo, é importante salientar os restantes pontos de vista dos inquiridos. Os estudantes mencionaram também que, a avaliação à distância é um processo muito mais complexo e reflexivo e outros referiram que a mantiveram igual ao ensino presencial. Aludindo às respostas dos envolvidos: *“Quanto aos processos de avaliação foi mais difícil avaliar as crianças porque não contávamos com uma observação tão direta, tínhamos que ver as suas respostas tendo em conta que estavam no ambiente familiar e também não sabíamos se eles tinham ou não auxílio.”* (E4); *“Em relação ao processo de avaliação, não realizamos diretamente uma avaliação, mas perspetivamos aquilo que poderíamos avaliar caso eles estivessem presentes.”* (E6); *“E depois o processo de avaliação, para nós também foi um pouco diferente porque nós tivemos o professor (...) como o supervisor, então nós a nível de avaliação, na grelha da avaliação da planificação, nós tínhamos que meter todos os critérios que iríamos avaliar, por exemplo, quando as crianças estavam a ler, nós tínhamos que avaliar os itens todos, fluência, coerência, todas essas coisas... aqui não, nem sequer tivemos contato com as crianças, portanto não houve aqui um processo de avaliação propriamente dito.”* (E7).

Ainda dentro deste bloco, e fazendo alusão à integração do estudo em casa nas práticas letivas, a maioria dos entrevistados referiu que tirou algumas ideias das emissões televisivas e que as usaram para se inspirarem. Citando algumas das respostas: *“Tirei algumas ideias, nomeadamente na avaliação que no estudo em casa eles faziam sempre a avaliação através de smiles e também recorri a isso porque achei que era uma estratégia que os envolvia e conseguia perceber se eles construíam ou não aprendizagens.”* (E4); *“Sim, sim em ambas, utilizei tanto na aula gravada de escola em casa como na aula pelo Zoom, guiei-me sim pelas emissões do estudo em casa, ajudaram-me e foram uma mais-valia sem dúvida.”* (E3); contudo, alguns dos inquiridos utilizaram essas emissões nas suas propostas de atividades. Apenas um participante mencionou que não as utilizou, *“Não utilizei”* (E9)

Tabela 6
Bloco “Desafios tecnológicos do Ensino à Distância”

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º DE RESPOSTAS
<i>Exigências que os desafios tecnológicos colocaram aos estudantes e as principais dificuldades enfrentadas no contexto de EaD</i>	Dificuldades enfrentadas no contexto de EaD - momentos síncronos e momentos assíncronos.	Criação/gestão dos materiais	3
		Dificuldades tecnológicas	7
		Tarefas	4
		Falta de informação	3

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

<i>Aprendizagens que realizou neste contexto</i>	Aprendizagens realizadas no contexto de EaD - momentos síncronos e momentos assíncronos	Construção das aprendizagens	5
		Criação das tarefas	3
		Utilização de novos recursos tecnológicos	6
<i>Formação disponibilizada e/ou frequentada</i>	Formação e entidades promotoras. Autoformação.	Autoformação	5
		██████████/Webinars	4
		Não recorri a nada	1
Total			41

No que concerne ao bloco referente aos desafios tecnológicos do EaD, pretendemos compreender quais as exigências que os desafios tecnológicos colocaram aos estudantes, as principais dificuldades enfrentadas nesse mesmo contexto, que aprendizagens realizaram neste âmbito e quais as formações frequentadas.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas no EaD, os estudantes entrevistados mencionam várias, desde a gestão dos materiais, dificuldades tecnológicas, ao nível da realização das tarefas, até à falta de informação. Maioritariamente, as dificuldades tecnológicas foram as mais frequentes. Citando algumas das respostas: *“a realização do vídeo foi uma dificuldade porque não estamos tão à vontade, principalmente na própria construção do vídeo porque é um bocadinho difícil gravar tudo seguido, há uma série de logísticas e como não temos nenhuma unidade curricular que se ocupe a ensinar coisas relacionadas com a realização e edição de vídeos e assim, isso foi um desafio. Quanto ao Zoom como já tínhamos tido aulas foi um bocadinho mais fácil lidar com essa plataforma, no entanto também tem os seus desafios... partilhar tela, deixar de ver as crianças todas, etc.”* (E4); outro estudante mencionou que *“no meu caso, em termos de tecnologias, o meu computador não era dos melhores e numa das minhas intervenções que foi pelo Zoom aconteceu eu estar a lecionar uma aula e o meu computador foi abaixo. (...) parei a minha aula a meio e não consegui mesmo entrar porque o computador estava demasiado quente e não conseguia ligar, ou seja, conforme isto me aconteceu, podia muito bem acontecer aos nossos alunos”* (E8),

Contudo, não foram só as dificuldades tecnológicas que dificultaram o ensino em contexto de EaD, as tarefas, a falta de informação e a gestão e criação dos materiais também foram mencionadas: *“eu acho que sim, as minhas dificuldades foi mais ao nível de “quais são as tarefas que eu vou propor” e também a nível da gravação e da exibição do mesmo porque não é fácil gravar vídeo.”* (E7).

Relativamente às aprendizagens realizadas neste contexto, a maioria dos entrevistados mencionou que necessitou de realizar aprendizagens na utilização de

novos recursos tecnológicos, por exemplo, citando um dos estudantes inquiridos: *“foi a elaboração de vídeos, por exemplo nós andamos sempre à procura de vídeos sobre uma determinada temática e só parecem vídeos brasileiros ou vídeos muito longos ou vídeos que não tem exatamente aquilo que nós precisamos e no ensino à distância, o meu grupo recorreu a ferramenta (que agora não me recordo do nome) de realização de vídeos e fomos nós próprios que fizemos os vídeos para apresentar às crianças. Neste caso, eu acho que isso foi uma aprendizagem, uma mais-valia porque assim eu agora já não vou procurar vídeos no YouTube, quando preciso de um vídeo eu faço um vídeo, crio uma personagem e faço o vídeo.”* (E7).

Todavia, para além das tecnologias, outros referiram que efetivaram aprendizagens ao nível da construção das tarefas/atividades e dos recursos a utilizar, *“Tirei aprendizagens por exemplo na construção das tarefas, tarefas mais didáticas e que se calhar no presencial também faziam mais sentido em vez de fichas e essas coisas que usamos por comodismo, aprendi mais sobre recursos, sobre a construção dos mesmos, sobre coisas mais interativas que os envolvam mais na aprendizagem... Se calhar essas foram as minhas maiores aprendizagens.”* (E4).

No que diz respeito à formação disponibilizada e/ou frequentada, a autoformação foi o mais referido pelos entrevistados, *“eu fui vendo vídeos, consultado informações na internet e os documentos que o ministério da educação publicou, foi isso basicamente. Neste caso, sim recorri à autoformação.”* (E3); Porém, alguns dos inquiridos neste projeto de investigação, mencionaram que, recorreram muitas vezes aos professores da Escola e aos Webinars recomendados pelos mesmos: *“Na altura eram propostos alguns webinars pelos professores da [redacted] e eu frequentei-os. Quanto à autoformação claro, fui recorrendo a vídeos, ao estudo em casa e essas plataformas que na altura estavam também a apoiar os professores já estão em práticas, no sentido de melhorar as minhas.”* (E4); *“Não, mais uma vez recorri aos professores da [redacted] eles ajudaram-nos muito, a melhorar as coisas, tentaram indicar-nos os melhores caminhos, os mais acertados e quais os métodos que poderíamos utilizar, métodos esses que não fossem tão cansativos e por aí. De resto recorri à autoformação.”* (E2).

Tabela 7
Bloco “Diretrizes/orientações e apoios relativos ao EaD”

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º DE RESPOSTAS
Compreensão e associação das alterações/adaptações às entidades promotoras	Alterações/adaptações realizadas às planificações e à sua atuação	Sim	9
		Não	1
Identificação das diretrizes/orientações e o respetivo impacto	Identificação das diretrizes	Docentes ██████	4
		DGE	3
		D ██████ e DGE	2
		Nenhuma	1
	Impacto nas planificações	Muito impacto	5
Pouco impacto		4	
Nenhum impacto		1	
Pertinência do site criado de apoio às escolas	Site de apoio às escolas	Muito pertinente	7
		Pouco pertinente	2
		Nada pertinente	1
Apoios facultados na consecução dos trabalhos realizados	Necessidade de outros apoios para o funcionamento do EaD	Senti necessidade	6
		Senti pouca necessidade	3
		Não senti	1
		necessidade	
Total			50

A Tabela 7 remete-nos para as orientações/diretrizes e apoios relativos ao EaD com vista a compreender quais as alterações realizadas nas planificações e a sua posterior atuação face às entidades promotoras; identificar as diretrizes/orientações e o seu respetivo impacto; analisar a pertinência do site criado de apoio às escolas, bem como os apoios facultados na consecução dos trabalhos realizados.

Neste sentido, relativamente às alterações nas planificações e à sua atuação didática, a maioria referiu que sim, que as suas planificações e consequente atuação tinham sofrido transformações tendo por base diretrizes emanadas por vários órgãos. Fazendo menção a alguns dos entrevistados: “*Eu penso que as alterações que surgiram ocorreram no âmbito das diretrizes que os docentes da ██████ nos forneceram, mas que essas também foram ao encontro das emanadas pela Direção-Geral de Educação pelo menos a partir das leituras que eu fiz.*” (E7); “*Recorremos a planificações mais concretas e foram orientadas pelos professores da ██████ e pelos supervisores de cada grupo de estágio.*” (E4); “*eu consultei a Direção Geral de Educação e os documentos que eles publicavam muitas vezes*” (E3). Porém, um dos estudantes afirmou não ter seguido nenhum dos apoios ou diretrizes emanadas por órgãos superiores: “*Eu por acaso não estive atenta a estas orientações, nem da Direção Geral de Educação, nem dos Agrupamentos, pronto foi tudo basicamente*

como já era. Talvez tenha sido uma falha, mas não estive atenta a isso, nem fui ver nada na altura.” (E5).

Nesta ordem de ideias, continuando a análise da Tabela 7, no que diz respeito à indicação das diretrizes utilizadas, a grande maioria recorreu ora aos docentes da Escola, ora à Direção Geral de Educação ou a ambos. *“Docentes da [redacted] e Direção-Geral de Educação.”* (E7); *“Direção Geral de Educação”* (E1); *“Foi a [redacted]”* (E2); *todavia* um dos inquiridos referiu que não tinha recorrido a nada. Relativamente ao impacto/auxílio fornecido pelas instituições mencionadas anteriormente, a maioria dos entrevistados afirmou que tiveram bastante impacto e que foram uma mais-valia para as suas práticas. Citando algumas das respostas dadas: *“A mesma teve um grande impacto sobretudo na planificação, nos materiais e recursos que deveria utilizar.”* (E2); *“Tiveram grande impacto sobretudo na planificação sobretudo na medida em que as li e consultei ajudando-me a planificar de acordo com as orientações que eles davam”.* (E3); os restantes afirmaram terem tido pouco ou nenhum impacto.

Quanto ao site de apoio às escolas, estudo em casa, a grande maioria dos inquiridos considerou-o bastante pertinente e uma grande ajuda para as suas práticas pedagógicas: *“Eu acho que o site foi útil porque mostrou algumas alternativas e dinâmicas diferentes, foi também mostrando o trabalho de vários professores, construindo-se assim conhecimento. Foram também mais fáceis, a colaboração e as estratégias, houve ali uma troca de saberes. A limitação, pronto, realmente tem a ver com o facto de o site ser usado apenas através da Internet, não havendo uma versão Offline. No entanto, a potencialidade eu acho que é essa troca de conhecimentos, estratégias e metodologias. Foi uma excelente alternativa encontrada por parte do Ministério.”* (E4); *“Foi útil porque lá encontramos a matéria de que necessitamos, conseguimos perceber como é que os professores ensinam, ou seja, reproduzir os seus métodos, bem como alterar algumas coisas, nomeadamente ao nível da interatividade. Foi muito à base disso, deu para compreender, ver as vídeo-aulas, as tarefas, etc.”;* (E2); no entanto, alguns dos estudantes consideraram-no pouco ou nada pertinente, *“não usei nada do que eles têm lá disponível. Também foi um erro da minha parte, mas não usei nada disso.”* (E5).

Quanto à necessidade de outros apoios para o funcionamento do EaD, os participantes nesta investigação, alegaram ter necessitado de mais apoios, que os ajudassem no ensino nestas circunstâncias. Importa então citar algumas das suas respostas: *“Eu acho que ninguém estava preparado, portanto acho que todos nós, mesmo os profissionais cheios de experiência, se sentiram em alguns momentos, sem apoio. Então eu que não tenho assim tanta experiência (estou no início da minha vida profissional) sim, senti, muitas das vezes faltou uma conversa, uma*

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

solução, uma ideia... Sim, senti falta.” (E1); *“Não foram os suficientes, mas na altura eram os possíveis”* (E7); *“Sim, porque no início estava toda a gente muito perdida e eu senti muita dificuldade, senti falta de apoios e os que tínhamos não eram suficientes.”* (E9); todavia, outros não sentiram necessidade de mais apoios, referiram que, os que tiveram foram suficientes: *“Não, não senti necessidade, fomos bem acompanhados pelos professores da [REDACTED]”* (E2).

Tabela 8
Bloco “*Perspetivas futuras do EaD*”

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º DE RESPOSTAS
<i>Perspetivas futuras sobre o EaD na perspetiva dos estudantes</i>	Alterações nos estágios com a passagem do ensino presencial para o EaD	Horário	3
		Tecnologias	4
		Envolvimento	1
		Interação	5
		Metodologias de trabalho	2
	Potencialidades do EaD	Tecnologias	7
		Recursos educativos	5
		Envolvimento da família	1
		Autonomia dos alunos	1
	Limitações do EaD	Relações	9
Metodologias		1	
Otimização das aprendizagens realizadas no EaD	Tecnologias/Recursos digitais/Ferramentas	10	
Articulação do ensino presencial com o EaD	Sim	4	
	Não	1	
	Talvez	5	
Sugestões de articulação das duas vertentes de ensino	Promoção de visitas virtuais	1	
	Aulas zoom	3	
	Espaços de partilha online	1	
	Formação na área	2	
	Recursos digitais	4	
Alterações nos cursos de formação de professores	Unidades curriculares	7	
	Formações	3	
Conhecimentos reduzidos relativamente à formação de professores	Tecnologias	5	
	Metodologias de trabalho	3	
	Avaliação	4	
	Recursos	1	
Total			95

Quanto ao bloco referente às perspetivas futuras sobre o EaD na perspetiva dos estudantes, quisemos compreender: quais as alterações nos estágios com a passagem do ensino presencial para o ensino à distância; quais as potencialidades e limitações do EaD, como foi feita a otimização das aprendizagens realizadas, qual a pertinência da articulação do ensino presencial com o EaD; quais sugestões de articulação entre as duas vertentes de ensino; quais as alterações nos cursos de formação de professores e quais os conhecimentos que consideraram mais reduzidos relativamente à formação de professores.

No que diz respeito as alterações ocorridas com a passagem de uma vertente de ensino para a outra, registaram-se várias menções, desde a alteração de horários, uma maior concentração de tecnologias, o envolvimento, a interação, até às metodologias de trabalho. A grande maioria dos inquiridos, mencionou a interação como a grande alteração na passagem do presencial para a distância: “Aquilo que eu mais destaco é de facto o contato com as crianças, contato físico, porque é sem dúvida aquilo que mais me afetou e que para mim teve mais efeito, que me fez mais diferença e mais confusão” (E3); “Nós deixamos de ter contato com as crianças e logo aí foi um fator muito negativo porque nós deixamos de poder aprender em contexto com as crianças.” (E7); “Acho que foi falta de contato com uma realidade concreta. É diferente de ter alunos com quem estás e consegues perceber se a tua prática está ou não a fazer diferença com a distância é mais complicado.” (E4).

Quanto às potencialidades do EaD, as respostas foram variadas, porém, as tecnologias foram o aspeto mais mencionado pelos entrevistados: “o que eu senti foi que no ensino à distância existe a possibilidade de criar momentos diferentes, principalmente com as TIC, esta uma ferramenta muitíssimo interessante e que nos ajudou muito a proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.” (E1); “consegui conhecer novos recursos educativos, novas formas também de incentivar os alunos por aí.” (E4). Contudo, não foi a única potencialidade encontrada pelos envolvidos, alguns mencionaram outros recursos educativos, um maior envolvimento da família, citando: “eu acho que houve maior envolvimento da parte da família pois as crianças estavam em casa. As professoras estavam com eles a nível síncrono, mas a nível assíncrono eram os pais que estavam a apoiar, porque as crianças não conseguiriam sozinhas, não conseguiam desenvolver as aprendizagens necessárias por isso eu acho que uma das grandes potencialidades foi ao nível do maior envolvimento da família.” (E7); uma maior autonomia dos alunos: “Eu penso que o ensino à distância veio promover um bocado mais a autonomia nos alunos, vão passando a ser mais autónomos, já não tinham o professor como na sala de aula.” (E9).

Já no que diz respeito às limitações, a grande maioria referiu que as relações foram, sem dúvida, o aspeto mais afetado, aludindo para algumas das respostas do entrevistados: *“Como disse anteriormente é o facto do contato com os alunos diminuir muito, o facto de por vezes a internet falhar quebrando o raciocínio de ambas as partes, mas principalmente a ligação com os alunos que se vai perdendo por não conseguirmos perceber determinadas situações, por não os conseguirmos acompanhar tão bem como acompanharíamos no presencial.”* (E2); *“a maior limitação é o contato sim, contato físico.”* (E3); *“Em termos de imitações é a tal dificuldade em estabelecer relações que eu acho que realmente importante”.* (E8). Apenas um estudante mencionou, em concreto, as metodologias de trabalho como uma limitação.

Relativamente à otimização das aprendizagens realizadas em EaD, todos os participantes referiram que, as tecnologias, os recursos e as ferramentas digitais são os conhecimentos que podemos levar connosco para o ensino presencial, fortalecendo as nossas práticas letivas: *“Sim, eu acho que sim, as coisas que agora aprendemos, esses recursos, podem ser usados na sala de aula, os alunos podem ser desafiados a fazer um trabalho de casa diferente em que utilizem essas ferramentas, o Kahoot ou outra qualquer. Eu acho que sim, lá está focam-se muito no ensino à distância porque promoveu a utilização dos recursos tecnológicos, mas esses recursos tecnológicos podem ser usados no registo presencial. O presencial é maravilhoso para as aprendizagens e para as relações por isso só tem a ganhar.”* (E5); *“Tivemos grandes aprendizagens ao nível das novas tecnologias, não há dúvida e acho que isso vai ser uma das coisas que eu vou rentabilizar. Todas as aprendizagens que eu obtive agora e neste contexto eu vou utilizar no futuro, no ensino presencial. Não vou mais andar à procura de vídeos no YouTube, faço, fica à minha maneira, não há erros. É uma mais-valia enorme porque nós às vezes queríamos vídeos, queríamos músicas, queríamos qualquer coisa e andávamos sempre à procura... Agora já não precisamos. Entre outras coisas.”* (E7).

No que concerne à articulação do ensino presencial com o EaD, as opiniões dividiram-se em três aspetos, sim, não e talvez. A maioria dos participantes considerou que a articulação entre ambas as vertentes, pode ser possível, no entanto, não acreditam que seja vantajoso. Citando algumas das respostas dos entrevistados: *“Eu sou apologista mesmo do ensino presencial, eu acho que é mesmo bom a todos os níveis, as crianças socializam umas com as outras, há mais partilha umas com as outras, saem de casa, apanham ar. Acho que é muito melhor.”* (E5); *“É assim, eu tenciono seguir a educação pré-escolar e, portanto, penso que, em educação pré-escolar, o que faz mais sentido é o ensino presencial porque são crianças e penso que no ensino à distância se perde muito daquilo que é a essência das crianças, o*

brincarmos, o estabelecer relações uns com os outros para aprender, a autonomia (aprender por eles próprios), portanto, em termos de pré-escolar eu penso e tenciono fazer ensino presencial.” (E8); “não acho que seja assim tão bom para os alunos. Para eles é bom estarem na escola lidarem uns com os outros... a socialização é muito importante e não é ensinada no ensino à distância, por isso não sei se é uma boa opção.” (E9); todavia, alguns dos inquiridos acreditam que a articulação de ambos os ensinamentos tem tudo para funcionar: *“Eu acho que sim, acho que era engraçado porque, por exemplo, depois de os alunos saírem da escola, o contato com os professores poderia manter-se. Por exemplo, publicávamos coisas que achássemos interessantes para eles realizarem, vídeos interessantes sobre as matérias, etc., ou até mesmo esclarecimento de dúvidas.” (E2); “Eu acho sinceramente que sim, acho que faz todo o sentido em adaptar esta realidade e conjugar os dois tipos de ensino. Imagina que uma criança (isto se calhar é ridículo, mas pronto estou a partilhar contigo), mas imagina que uma criança parte um braço, uma perna e tem que ficar em casa durante imenso tempo, penso que é uma boa forma de a criança poder estar em contato com a professora e com os colegas, de estar a acompanhar o que o que vai acontecendo no presencial, ou seja, é uma forma de fazer com que o aluno não perca nada durante o tempo que está em casa.” (E1); “Eu considero importante porque nunca sabemos quando é que podemos voltar para esta dinâmica. Desta forma e havendo assim uma articulação, é fácil trabalhar com os alunos e até para os professores é mais fácil caso haja necessidade de o voltar a fazer”. (E4).*

Relativamente às sugestões de articulação para que dessa forma pudesse haver um regime híbrido, os inquiridos apresentaram um conjunto de propostas para que tal pudesse acontecer, tais como: promoção de visitas de estudo virtuais, aulas via Zoom, espaços de partilha entre a turma (online), formações na área e recursos digitais. Fazendo menção a algumas das respostas dadas pelos estudantes: *“Se calhar, utilizar como já falei, alguns recursos no ensino presencial, por exemplo, o Kahoot, ou outras ferramentas. Porque isso promove trabalhos mais interessantes, as crianças motivam-se mais, porque tudo o que tecnológico as cativa, logo elas têm muito mais atenção. E acho que sim, acho que essas ferramentas em conjunto com o ensino presencial podem fomentar ainda mais o ensino presencial, podem torná-lo muito mais rico, podem de facto inová-lo, de deixar de ser um ensino tão expositivo e tradicional. Pode ser uma alavanca para que o ensino mude e evolua.” (E5); “criar um espaço onde pudessem ser partilhadas coisas interessantes para as crianças, esclarecimento de dúvidas, entre outros.” (E2).*

Quanto à alteração nos cursos de formação de professores, a grande maioria dos entrevistados defende que é necessária uma adaptação, ou seja, o curso carece de mudanças a este nível, para tal, consideraram importante a introdução de novas unidades curriculares e/ou formações neste âmbito para que quem inicie a sua nova caminhada no ensino tenha um maior acompanhamento. Aludindo às respostas dos entrevistados: *“considero que devia haver unidades curriculares focadas também na modalidade de ensino à distância se calhar dividia se, por exemplo um semestre mais focado no presencial e outro um bocadinho focado no ensino à distância, conhecer novas plataformas de ensino à distância, como as utilizar, quais são as suas potencialidades, quais as suas limitações... porque agora já existem imensas e também é importante conhecer quais as mais indicadas, por exemplo, quando queremos partilhar ficheiros, ou ter só uma reunião ou organizar o trabalho com alunos do primeiro ciclo...”* (E4); *“Eu acho que sim, sendo esta uma nova realidade a que temos de nos adaptar, eu acho, sem dúvida, que os alunos que entrarem em educação básica para o ano tem que ter uma formação disto e não só, a nível didático, pois tudo aquilo que nós sabemos se aplica ao ensino presencial. Por isso, sim, devemos ter formação nessa área, porque nós ainda não estamos devidamente preparados para isto.”* (E5).

Por último, e no que diz respeito aos conhecimentos reduzidos face à formação de professores, foram mencionados quatro aspetos: as tecnologias, as metodologias de trabalho, as avaliações e os recursos. Dentro destes quatro tópicos, a maioria referiu-se às tecnologias como sendo o conhecimento mais parco existente. Dando a conhecer as respostas dos envolvidos: *“É assim, eu acho que é mais em termos das tecnologias porque, por exemplo, nós nunca tínhamos aprendido a trabalhar com plataformas online como foi o caso do Teams, do Google classroom do Zoom, entre outros. A sorte é que são todas muito idênticas e deu para “adaptar” conhecimentos. Na minha opinião, era o que se deveria apostar mais.”* (E2); *“Eu acho que é ao nível das Tecnologias (...) Acho que deviam incidir mais sobre as tecnologias e sobre as didáticas porque as nossas didáticas são um trabalho e pronto.”* (E7). Contudo, as avaliações também foram um dos aspetos a ser referidos pelos estudantes uma vez que consideram este um aspeto bastante diferente: *“Na questão da avaliação, como fazer uma avaliação real. Quando estás em contacto com os alunos tu consegues perceber se realmente houve ali um progresso e se o teu trabalho está a ter efeito ou se há ali algo que está a falhar. No caso do ensino à distância, se o aluno tem ajuda em casa, isso significa que as aprendizagens não são reais, não é aquilo que ele realmente sabe. Não há uma continuidade educativa, os resultados não são reais e há problemas nas aprendizagens.”* (E4).

Tabela 9

Bloco “Encerramento da entrevista”

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º DE RESPOSTAS
Encerramento da entrevista	Aspetos vivenciados ao longo de todo este percurso	Recursos digitais	6
		Formação na área	2
	Aspetos positivos	Nenhum	1
		Autonomia	2
Aspetos vivenciados ao longo de todo este percurso	Aspetos negativos	Relações/Interações	7
		Adaptação ao contexto à distância	3
	Falta de dinâmica/envolvimento	1	
Total			22

Para concluir a análise das tabelas, enquanto entrevistadora, pedi aos estudantes entrevistados que, de uma forma geral e sucinta dissessem quais os aspetos positivos e negativos do ensino à distância que mais os marcaram.

No que concerne aos aspetos positivos, os inquiridos mencionaram os recursos digitais a que foram expostos, a formação que foram adquirindo na área e a autonomia que, de alguma forma, foram ganhando. Citando algumas das suas respostas: *“Positiva, contactar com uma nova realidade, conhecer novas plataformas, novos recursos que até se podem usar no presencial.”* (E4); *“Positivos, uma experiência positiva foi a aula por Zoom, eu estava muito nervosa porque não sabia muito bem como é que havia de fazer, mas acho que correu muito bem, eu até ensaiei com a minha irmã. Aprendi muito com isso, aprendi que conseguimos promover aprendizagens não só a nível presencial como também podemos fazê-lo à distância.”*; (E9); *“Ponto positivo, ganhei uma maior autonomia”* (E7); *“O aspeto positivo centra-se na readaptação a um novo formato, ou seja, o conhecimento de novos métodos e estratégias para futuras práticas pedagógicas.”* (E10).

Relativamente aos aspetos negativos, a grande maioria mencionou o facto de as relações/interações serem quebradas por não termos crianças. *“Pontos negativos, eu falo por mim, eu sou uma pessoa muito organizada e que gosta de ter tudo muito organizado e certo e então a parte mais negativa foi ser tudo incerto porque nós nunca sabíamos se aquela estratégia ia resultar, ou não. Se já no presencial é difícil, pior à distância. Acho que também um dos pontos negativos foi a ausência das professoras cooperantes, embora não tivéssemos tido alunos, era importante que elas estivessem presentes para nos ajudar nas nossas dificuldades. Outro dos pontos negativos, o facto de não termos crianças.”* (E7); *“O aspeto negativo foi o não conseguir ter*

nenhum contacto com crianças, esse foi o aspeto que eu considere mais negativo, porque mesmo conseguindo ou conhecendo novas estratégias e um novo formato de ensino, não tive crianças reais para colocar isso em prática.” (E10); “Um ponto negativo, o contato físico sim, o facto de não estar cara a cara com as crianças, isso é sem dúvida para mim o ponto mais negativo. Também tive alguma dificuldade ao nível das atividades e das planificações para o ensino à distância.” (E3); Porém, também fazem menção às adaptações que tiveram de fazer face ao contexto de EaD, como à falta de dinâmicas e envolvimento.

Capítulo 4 - Discussão dos dados

Concluída a fase de apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas, importa interpretá-los à luz dos objetivos definidos, bem como à luz da sustentação teórica desenvolvida ao longo da investigação. Assim sendo, e relembrando brevemente o propósito desta investigação, a mesma surge com o objetivo de compreender qual o impacto causado pela pandemia Covid-19 no ensino do 1.º CEB.

O ensino, como é de conhecimento geral, sofreu bastantes alterações durante estes últimos anos, decorrentes da impossibilidade de as aulas serem presenciais, dando então lugar ao EaD, que se apresentou como alternativa viável ao ensino presencial. Ainda que o EaD tenha surgido como um meio flexível e concretizador de aprendizagens, é essencial compreender quais as consequências, sejam elas positivas ou negativas, que esta vertente de ensino trouxe à educação. Neste sentido, em sintonia com os objetivos definidos inicialmente, é crucial que agora façamos uma análise dos mesmos, apoiada na revisão da literatura e nos dados obtidos, de modo a verificar se obtivemos os resultados/respostas ao que nos propusemos saber.

Com um olhar atento e crítico, relembrando os objetivos propostos, e à luz da fundamentação teórica, damos início à discussão dos dados. O primeiro objetivo remete-nos para “*conhecer as particularidades da atividade de cada estudante na PES, tendo em conta a sua perspetiva*”, neste sentido, podemos afirmar que, a maioria dos entrevistados lecionou no 4.º ano de escolaridade e a turmas com vinte ou mais alunos. Consequentemente, e após uma pequena pesquisa sobre a dimensão das turmas e os seus benefícios, compreendemos que, segundo alguns estudos, turmas com mais de 20 alunos podem não obter os resultados pretendidos. Blatchford (2003) menciona no seu livro “*The Classe Size Debate – is small better?*” que turmas reduzidas, ou seja, com menos de vinte alunos, têm um maior sucesso escolar, pois, as aprendizagens são mais eficazes para todos, principalmente para alunos com NSE, caso os haja. O mesmo autor refere também que em casos destes (onde as turmas são mais pequenas) acaba por haver uma maior interação entre professor-aluno, o ensino poderá ser mais individualizado, existe mais tempo para a explicação das tarefas e para tirar dúvidas, entre outros. Nesta ordem de ideias, seguindo esta linha pensamento, aulas em ensino à distância, dadas através de plataformas online, por si só já são complicadas, então, com mais de vinte alunos, o controlo e as aprendizagens serão muito menores.

Quanto às disciplinas lecionadas, foram elas, o português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Físico-Motora e Expressão Musical), com as Aprendizagens Essenciais, propostas pelo Ministério da Educação. No que diz respeito aos horários, quer síncronos, quer assíncronos, houve uma resposta comum a ambos. Quanto ao horário síncrono, e devido à pandemia, o mesmo não existiu; no que concerne ao horário assíncrono, foram feitas duas experiências de microensino, uma vídeo aula do género das do estudo em casa e uma aula via Zoom, as duas com cerca de 30 minutos de duração, sendo que esta última, teve como “participantes” os nossos professores e colegas de turma. Como já foi mencionado anteriormente, o microensino foi uma das soluções viáveis para que o ensino decorresse da melhor forma, permitindo que os alunos continuassem as suas aprendizagens. Na perspetiva de Carravetta (2015), “O microensino pode se constituir, como instrumento de ensino, verdadeira ferramenta catalisadora, do processo reflexivo na formação inicial e na formação continuada dos professores” (p. 50). Ainda nesta linha de ideias, Sousa (2015) defende que é uma metodologia que se opõe bastante às aulas a que todos estamos habituados e por isso deve ser (re)pensada, tendo em conta os prós e os contras da sua utilização.

Outro dos objetivos a que nos propusemos a dar resposta foi *“perceber a magnitude das alterações/adaptações ao nível da planificação”*. Neste sentido, os estudantes responderam a um conjunto de tópicos referentes às alterações feitas nas suas planificações, ao nível dos conteúdos, dos objetivos, das estratégias e metodologias de trabalho, das tarefas, dos recursos, da gestão do tempo e do processo de avaliação. Relativamente aos conteúdos e aos objetivos, as opiniões dividiram-se em dois âmbitos: houve entrevistados que alteraram os conteúdos/objetivos para que as suas práticas letivas se concretizassem da melhor forma: e houve outros que não fizeram quaisquer alterações dizendo que, não havia necessidade de tal. Contudo, a DGE forneceu documentos orientadores com o propósito de facilitar todo este processo.

No que concerne às estratégias e metodologias de trabalho, os entrevistados, na sua maioria, revelaram que necessitaram de as tornar mais dinâmicas, inovadoras, diferenciadas e práticas, o que com esta nova vertente de ensino, acaba por ser uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Nesta ordem de ideias, Estrela (2003) define as estratégias pedagógicas como a “organização de uma actuação dentro de um processo pedagógico bem definido, obedecendo a objectivos previamente determinados e tendo em consideração a caracterização da realidade a que se aplica e os recursos de que se dispõe” (p. 6). Isto é, as estratégias e

metodologias permitem-nos modificar todo o processo pedagógico, pensando nos contextos a que os alunos estão expostos, neste caso, um contexto de pandemia.

Face as tarefas, a grande maioria afirmou que necessitou de (re)pensar bem as suas propostas de trabalho, uma vez que consideraram pertinente alterá-las para que a concretização das aprendizagens fosse viável. Relativamente aos recursos, estes são considerados igualmente importantes para a concretização das aprendizagens e os envolvidos, afirmaram que, indo ao encontro das tarefas, os recursos digitais educativos foram os escolhidos para auxiliar nas suas práticas letivas. “O recurso a essas tecnologias, mais ou menos emergentes (...) possibilitou alargar consideravelmente os modos como se pode aprender hoje e o seu uso permite inovar processos e práticas de aprendizagem e de ensino.” (Viana et al., 2021, p. 19).

Porém, e para que possamos ensinar no contexto de EaD, usando estas práticas e estes recursos, segundo Coutinho e Lisbôa (2011), é crucial (re)pensar papéis, inovar no ensino, nos paradigmas de aprendizagem, nos ambientes/contextos, na organização curricular e didática para que haja alterações favoráveis nos processos de ensino-aprendizagem.

No que concerne à gestão do tempo, muitos defendem que gerir o tempo a nível virtual (que, neste caso, é menor), é muito mais simples do que fazê-lo presencialmente, uma vez que têm um controlo maior sobre as tarefas/atividades que propõe e porque o contacto (interação) com os alunos também é menor. Thornbury (2010) explica que sempre gostou do conceito “*Time-on-task*” que significa tempo na/para a tarefa, pois é uma particularidade essencial para um bom ensino, uma vez que permite garantir que o tempo é otimizado e que os alunos se encontram entusiasmados e motivados para concretizar as suas aprendizagens. Porém, no EaD, sendo tudo uma novidade, é necessário que haja uma adaptação a esse contexto e o uso dos recursos digitais pode ser bastante benéfico.

Quanto ao processo de avaliação, os pontos de vista divergiram um pouco; contudo, a maioria explicou que, na vertente de EaD, as avaliações são muito mais difíceis de concretizar e embora no presencial também o sejam, à distância, com o pouco contacto/interação que existe com os alunos, torna-se muito mais complicado. A observação, que muitas vezes foi o método escolhido para avaliar, ou seja, o olhar atento do docente sob o desenvolvimento da criança aos vários níveis (cognitivo, social, etc.) acaba por ficar comprometido no contexto virtual. Segundo a DGE (2020), o processo de avaliação é um ponto chave, “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (para. 1). Assim sendo, leva a que haja uma adaptação das avaliações em prol das circunstâncias atravessadas.

No que concerne aos seguintes objetivos propostos: “*compreender as exigências que os desafios tecnológicos colocaram aos estudantes*”; “*saber quais foram os principais desafios que enfrentou e a forma como foram superados*”; “*conhecer as principais dificuldades enfrentadas no contexto de EaD*” e “*saber quais foram as aprendizagens que realizou no contexto de EaD*”, é fundamental perceber quais as repercussões dos desafios tecnológicos no EaD. Como seria de esperar, as dificuldades foram muitas e a variados níveis, uma vez que nunca tínhamos passado por uma experiência como esta, ou seja, não estávamos preparados para tal. Assim sendo, faltou às práticas de ensino uma nova direção, bem como uma maior flexibilidade e abertura. Segundo os estudantes entrevistados, as complexidades foram surgindo a vários níveis, como na gestão e criação dos materiais, nas tarefas propostas, nas dificuldades ao nível tecnológico e até a falta de informação disponível, contudo, os desafios tecnológicos sobressaíram. Isto é, tudo o que está relacionado com as TIC, com os RED, com a edição e criação de vídeos, etc. revelou-se uma grande dificuldade, pois, a grande maioria não tinha “*formação*” ou entendimento suficiente nessas áreas, o que acabou por dificultar os trabalhos, principalmente nas experiências de microensino. Desta forma, os estudantes necessitaram de procurar saber mais, investigar para melhorar as suas *performances*. Todavia, Belloni (2008) afirma que, as aprendizagens via meios tecnológicos requerem por parte dos indivíduos a procura e análise da informação, bem como um estudo autónomo, o que poderá ser uma dificuldade, pois, estas não são competências muito trabalhadas. Contudo, e apesar das dificuldades sentidas a esse nível, o ensino via plataformas virtuais, como o *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meets*, etc., bem como a criação e o uso de recursos educativos digitais, só vieram facilitar e proporcionar uma evolução grande nos processos de ensino-aprendizagem. Oliveira et al. (2009, p. 72) afirmam que

uma das características marcantes da sociedade atual é o volume e a velocidade de circulação de informações através de diferentes mídias. Os impressos, o telefone, o rádio, a televisão e mais recentemente as redes de computadores, para as quais convergem as demais mídias, ampliando o seu potencial de processamento, produção e comunicação de informações, permitem que experiências globais e locais se entrelacem e sejam rapidamente compartilhadas.

Assim sendo, esta vertente de ensino tem ganho cada vez mais reconhecimento, não só em Portugal como também no resto do mundo. Ser aluno ou docente em contexto de EaD exige de ambas as partes um esforço maior, ambos necessitam de se adequar aos novos métodos e às novas ferramentas de ensino. Face às aprendizagens realizadas neste contexto, uma grande parte dos entrevistados referiu que estas requereram a procura de informação ao nível das tecnologias, referindo-se à parte prática dos vídeos, ou seja, ferramentas de edição para a sua elaboração e execução.

Dando continuidade à discussão dos dados, e no que diz respeito aos seguintes objetivos, *“perceber se os apoios facultados foram suficientes e como contribuíram, ou poderiam ter contribuído, para o funcionamento do EaD”* e *“compreender o papel de várias instâncias diretivas nas alterações/adaptações à planificação e atuação docente”* é importante discutir o papel dos apoios facultados e em que sentido é que os mesmos foram úteis para a concretização do EaD. De acordo com as respostas dadas nas entrevistas, estes apoios foram fundamentais para o desenvolvimento do EaD aos mais variados níveis, uma vez que muitas vezes, abriram caminhos e nos deram perspetivas diferentes daquilo que poderia ser realizado nesta vertente. Alegam também que consideraram o estudo em casa uma mais-valia para as suas práticas. Contudo, consideraram também, que os apoios, por vezes, não foram suficientes em algumas circunstâncias, nomeadamente ao nível tecnológico. No respeitante às planificações e ao trabalho realizado, os estudantes que participaram no estudo mencionaram que transformaram as suas planificações, tendo em conta as diretrizes e os apoios fornecidos, quer pela instituição onde estavam a estudar, como por parte da Direção Geral de Educação.

Posto isto, refletindo sobre dados retirados e articulando-os com o último objetivo *“conhecer a opinião dos estudantes acerca das perspetivas futuras sobre o EaD”*, podemos concluir que, face ao momento atravessado, e existindo a possibilidade de o mesmo voltar a acontecer, é essencial que possamos também, em consonância com o ensino presencial, trabalhar o EaD nos cursos de formação de professores. Os entrevistados, na sua maioria, embora tenham dúvidas de como possa funcionar o EaD estando este em articulação com o presencial, acreditam que possa funcionar. Segundo Cunha (2006), esta articulação vai melhorar o processo de ensino-aprendizagem, *“certamente estas novas tecnologias não virão a substituir o contato do aluno com o professor ou com os livros, mas se constituirão, no futuro próximo, em ferramentas importantes no ensino, que deverão aumentar a eficiência didática e facilitar o acesso ao ensino de cada vez maior parcela da sociedade”* (p.152).

Em suma, o EaD, embora já tivesse sido usado anteriormente, após a pandemia ganhou outra relevância e foi-se tornando cada vez mais importante. Enquanto futura profissional de educação, constatei através das práticas letivas que, apesar do EaD ter progredido graças à evolução das novas tecnologias, bem como à formação de professores na respetiva área, este apresentou-se como sendo a alternativa mais viável para assegurar o ensino neste momento atípico. Posto isto, acredito que aliar o presencial à distância será uma mais-valia e contribuirá para um maior sucesso na concretização das aprendizagens.

Conclusão

A concretização deste Relatório Final de Estágio diz respeito à conclusão de todo o percurso académico, sendo esta uma das etapas mais importantes. Este relatório veio a revelar-se uma peça essencial face às aprendizagens realizadas e à futura preparação para a entrada no mercado de trabalho. No decorrer destes cinco anos, passámos por variadas experiências significativas, em várias áreas e em contexto de estágio, e revê-las todas durante a realização desta investigação foi muito satisfatório e enriquecedor. Contudo, a análise crítico-reflexiva desenvolvida aos estágios, PES1CEB I, PES1CEB II, PESEPE I e PESEPE II foi feita à luz da sustentação teórica, tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente (Shulman & Shulman, 2010), as OCEPE e outros documentos orientadores relevantes.

Face à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, quer na EPE, quer no 1.º CEB, as mesmas evidenciaram todo o trabalho realizado em contexto de estágio, tanto em regime presencial como no regime de EaD. As considerações/apreciações desenvolvidas acerca dos mesmos (estágios) relevam projetos, tarefas, atividades e experiências significativas concebidas nesse âmbito. O relato de tal nesta investigação permitiu-nos reviver todos os trabalhos realizados e compreender o quão complexo, fascinante e enriquecedor foram as aprendizagens concretizadas que retirei ao longo de todo o percurso em ambos os níveis de ensino. Neste sentido, importa mencionar que, a consecução e o sucesso das nossas práticas pedagógicas não se devem só a nós, mas também a todos os que estiverem envolvidos de alguma forma, alunos e crianças, professores e educadores cooperantes, as famílias das crianças/alunos com os quais tivemos o prazer de conviver, os professores supervisores da ESEV, bem como outras pessoas pertencentes à comunidade educativa que se dispuseram a colaborar.

Com o decorrer das práticas supervisionadas, devido à situação pandémica atravessada e que ainda estamos a passar, apesar que de uma forma mais atenuada, deparámo-nos com algumas questões que mereciam ser exploradas a fim de se encontrarem respostas e eventuais soluções. Foi então que surgiu a temática em estudo: *o EaD e o seu impacto na PES no 1.º CEB, na perspetiva dos estudantes de uma escola superior de educação da região centro de Portugal.*

Assim, com o intuito de dar resposta ao problema enunciado, bem como aos objetivos definidos, recorreremos ao inquérito por entrevista, entrevistando os estudantes do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que desta forma obtivéssemos respostas àquilo que nos propusemos a estudar. Neste sentido, foram extraídas algumas conclusões:

- Devido à pandemia Covid-19, o ensino sofreu muitas mudanças, que causaram uma série de transtornos a vários níveis, quer sociais, quer escolares.
- Com a impossibilidade de se realizarem aulas presenciais, foi necessário pensar em soluções viáveis para resolver esta questão.
- Neste sentido, o EaD surgiu como alternativa exequível e revelou-se uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem.
- O estudo realizado faz menção ao impacto causado pela pandemia no 1.º CEB, sendo que os entrevistados referiram não ter tido horários síncronos neste nível de ensino, só assíncronos.
- Os mesmos realizaram duas experiências de microensino: uma vídeo aula (do género do estudo em casa) e uma aula via plataforma Zoom (para dos professores e colegas de turma), tendo lecionado Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões.
- A modalidade de EaD apresenta várias potencialidades segundo os entrevistados, por exemplo, a flexibilidade horária, o ser uma ferramenta de inclusão social (todos podem usufruir e em grande quantidade), os menores custos, informação disponível a qualquer momento, mais recursos interativos, conteúdo personalizado, conhecimento de novos recursos digitais, etc.
- Contudo, apesar das potencialidades desta vertente de ensino, após o seu uso de uma forma mais intensiva, as limitações foram se tornando mais evidentes.
- Os estudantes destacaram as dificuldades ao nível da adaptação dos conteúdos, objetivos, planificações, recursos/tarefas/atividades e também do processo de avaliação. Neste último caso, a dificuldade em avaliar as crianças e perceber se os conhecimentos tinham sido concretizados.
- A interação/relação, segundo os entrevistados, foi também um dos aspetos mais afetados, talvez até o mais afetado, isto porque se perdeu o diálogo e a comunicação, face a face, quer entre alunos, quer entre o professor e os alunos(s).
- Outra das limitações apontadas foram as falhas técnicas, internet ou até mesmo problemas com os computadores.
- A gestão e a criação de materiais, neste contexto também foi vista com uma limitação, por parte de alguns estudantes.
- No que diz respeito aos apoios fornecidos neste contexto, os envolvidos referiram que contaram com o apoio dos supervisores da instituição de ensino superior que frequentaram e com as recomendações da DGE, porém explicam

que sentiram necessidade de mais apoios, nomeadamente ao nível das novas tecnologias, bem como das metodologias de trabalho.

- No que concerne às perspetivas futuras do EaD, a maioria dos entrevistados vê isso como uma possibilidade, ou seja, um regime híbrido onde ambos os ensinos trabalham em articulação, no entanto afirmam não ter a certeza quanto a sua viabilidade em algumas situações.

Assim sendo, com base nos resultados obtidos, o impacto que o ensino à distância teve nas práticas supervisionadas do 1.º CEB foi bastante grande, tanto em aspetos positivos como em aspetos negativos. De uma forma breve, “mergulhámos” na incerteza e na procura de respostas e encontrámos soluções para as dificuldades que foram surgindo com o avançar da situação. Com este estudo, foi possível conseguirmos identificar potencialidades e limitações do EaD e pensar em soluções/alternativas capazes de melhorar ainda mais o ensino neste contexto difícil, tornando-o viável para o futuro, isto é, possibilitando uma possível articulação entre ambas as modalidades de ensino.

As transformações que ocorreram potenciaram uma grande inovação no processo de ensino-aprendizagem e no que se refere às práticas letivas, bem como à organização escolar. Todos estes acontecimentos levaram a que a instituição como um todo tivesse de rever e refletir as suas práticas e adaptar aquelas que usavam diariamente. As famílias ganharam um destaque muito maior nesta fase e a relação entre ambos foi/é crucial para o desenvolvimento das crianças/alunos envolvidos. Contudo, o fecho das escolas deu mais visibilidade às disparidades coletivas/sociais, à falta de recursos, apoios, entre outros. O EaD debateu-se com essas questões e com outras, nomeadamente, o contributo das novas tecnologias nas práticas pedagógicas. Este aspeto requer um esforço ainda maior por parte dos envolvidos, assim como um trabalho colaborativo entre todos, isto em prol do bom funcionamento e da inovação requerida. O EaD, embora tenha as suas limitações, foi sem dúvida a melhor alternativa encontrado para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Para concluir, fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho realizado, quer referente às práticas em contexto de estágio e respetivas reflexões críticas, como à parte da investigação, ambas demonstraram a consideração e o esforço efetuados, ao longo de todo este processo. O trabalho de investigação permitiu, para além de compreender aquilo a que nos propusemos a dar resposta, contribuir para a nossa formação enquanto docente. Desta forma, com tudo aquilo que aprendemos e experienciámos com esta pandemia, podemos compreender a complexidade e a incerteza do ensino e da sociedade em que vivemos face ao ocorrido. Precisámos de

tempo, de nos prepararmos, de investigar, mas chegámos lá, conseguimos alcançar o propósito, isto é ensinar à distância.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. *In M. Rangel (Org.), Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas*. Papyrus.
- Alarcão, I. (2014). “Dilemas” do jovem investigador. Dos “dilemas” aos problemas. *In A. Costa, F. Neri de Souza, & Neri de Souza, Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios*. Ludomedia.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Almeida, P. (2020). Como era a telescola de antigamente? *Jornal Sol*. Newsplex, S.A. <https://sol.sapo.pt/artigo/692551/como-era-a-telescola-de-antigamente>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª ed.). Editora McGraw-Hill.
- Arroyo, G. (2013). *Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens*. Vozes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, J., & Lehfeld, A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. Pearson Prentice Hall.
- Bauer, M. (2007). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. *In M. Bauer, G. Gaskell, (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. (p. 191) Editora Vozes.
- Belloni, M. (2008). *Educação à distância*. Autores Associados.
- Blatchford, P. (2003). *The classe size debate – is small better?* Open University Press – McGraw-Hill Education.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria dos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, C., Taquette, S., & Ribeiro, J. (2017). O papel da investigação qualitativa em Psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6.

- Caetano, P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto Editora.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: Percursos e práticas reflexivas*. Texto Editora.
- Carravetta, L. (2015). Do microensino à vídeo-aula na era digital. *Revista Famecos (Online)*, 22, p. 50.
- Chiavenato, I. (1996). *Os novos paradigmas: Como as mudanças estão mexendo com as empresas*. Atlas.
- Churchill, B. (2021). *COVID-19 and the immediate impact on young people and employment in Australia: A gendered analysis*. *Gender, Work & Organization*.
- CNPD (2020). *Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância*. Lisboa.
https://www.cnpd.pt/media/1encswse/orientacoes_tecnologias_de_suporte_ao_ensino_a_distancia.pdf
- Costa, I. (2016). *Metodologia do ensino à distância*. Universidade federal da Bahia.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. *Revista da Educação*, XVIII.
- Cunha, S. (2006). Reflexões sobre o EAD no ensino da Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, encontro “Reflexões no ensino de física”. Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de julho – Artigo 7 - Elementos de referência da avaliação.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Apresenta a matriz curricular do 1.º CEB.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 julho - Regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Autonomia e Flexibilidade Curricular.

DePryck, K. & Zuid, A. (2006). Ensino a Distância: O quê, porquê, e para quem? *In Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F. (...), & Nunes, C., Iniciação ao Ensino a Distância* (p. 9). Universidade Aberta.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho - Aprendizagens Essenciais

Dewey, J.(2002). *A escola e a sociedade, a criança e o currículo*. Relógio d'Água Editores.

DGE (2020). *8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf

DGE. (2020). Apoio às escolas. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>

Estrela, A. (2003). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.

Figueiredo, C. (2020). *O impacto da pandemia no desenvolvimento infantil*. CUF.
<https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>

Fonseca, S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila.

Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda? *In Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (org.). (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia*. Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *In Educação - Temas e Problemas – 12 e 13*.

Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação Pré-escolar. *Inovação, 10*.

Formosinho, J. (1998). O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo – Intermédio de Educação Básica. *Cadernos PEPT 2000*, n.º 18. Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Lusociência.

Fortuna, T. (2005). *A reinvenção da infância*. Educação Infantil.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4.ª ed.). Celta editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas S. A.
- Gil, H. (2018). Desafios no digital para uma Educação a Distância: «Outros tempos outras oportunidades formativas!». *Revista do Instituto Politécnico de Castelo Branco*. 7, (12), 5-8.
- Gil, M. (2016). *Perspetivas das crianças relativamente aos espaços do Jardim de Infância* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14781/1/MARINA_GIL.pdf
- Gomes, M. (2008). Na senda da inovação tecnológica na educação à distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 42 (2), 181-202.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Edições Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceptual*. E.P.U.
- Kesley, P. (2020). *Volta às Aulas no Contexto da COVID-19: É preciso escutar os professores. Todos pela Educação*. <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Volta-as-aulas-no-contexto-daCovid-19-E-preciso-escutar-os-professores>.

- Kielhofner, G., & Forsyth, K. (1997). The Model of Human Occupation: An Overview of Current Concepts. *British Journal of Occupational Therapy*, 60. <https://doi.org/10.1177/030802269706000302>
- Lagarto, J., Mineiro, A., Carvalho, P., Moita, M., Palha, S., Carmo, H., Rato, J., Gonçalves, N. & Gonçalves, M. (2020). *Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença COVID- 19*. Universidade Católica Portuguesa.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*.(5.ª ed.). Atlas.
- Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (2010). Beyond distance and time constraints: Applying social networking tools and Web 2.0 approaches to distance learning. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education*. Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lim, M. (2020). Educating despite the Covid-19 outbreak: Lessons from Singapore. *The World University Rankings*.
- Lima, J. (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas*. Porto Editora.
- Lima, J. (2017). *Educação empreendedora e educação escolar: Uma Aplicação no Ensino Médio*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Lima, L. (2001). *A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Litto, M. & Formiga, M. (2009). *O estado da arte*. Pearson Education do Brasil.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Masetto, M. (1998) *Didática: A aula como centro*. FTD.
- MEC. Portal MEC, 2017. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>.

- Menezes, I., & Ferreira, D. (2014). Cidadania participatória no quotidiano escolar: A vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista* (53), 131-147. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>
- Minayo, M. (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Minayo, M. (2010). *Técnicas de pesquisa: Entrevista como técnica privilegiada de comunicação*. (12.ª ed.). Hucitec.
- Ministério da educação (2020). *Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo de 2020/2021*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Morales, J. (2020). Os Impactos Psicológicos do Ensino a Distância: Psicóloga da Escola SESC fala sobre os problemas de estudar durante a pandemia e como lidar com eles. *Guia do Estudante*. <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-impactos-psicologicos-doensino-a-distancia/>
- Moran, J. (2002). *O que é educação a distância*. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson.
- Nascimento, M. (2006). A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In: ensino fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de idade*. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. FNDE/Estação Gráfica.
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. & Hennessy, E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>

- Neuman, W. L. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7.ª ed.). Pearson Education Limited.
- Nicolini, C. & Medeiros, K. (2020). Perceções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial. *In: Encontro nacional perspectivas do ensino de história - perspectivas web*. Ponta Grossa.
- Niza, S. (2002). Transições. Transições- da 1ª infância à adolescência. *Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos*. Centro Dr. João dos Santos Casa da Praia.
- Nóvoa, A. (1992). *A formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In A. Nóvoa, (Ed.), Formação de professores e trabalho pedagógico*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? *In A. Nóvoa (Org.), Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto Editora.
- Oliveira, F. (2009). *Desafios da educação: Contribuições estratégicas para o ensino superior*. E-papers: Fundação Getúlio Vargas.
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. *In GTI (Ed.), refletir e investigar sobre a prática profissional*. APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. *In Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação*, 1.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação Social*. Areal Editores.
- Penteado, Z., & Costa, B. (2021). Trabalho docente com videoaulas Em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Educação em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>

- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? In P. Abrantes, F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed.
- Piaget, J. (2006). Metodologia das relações interdisciplinares. In Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, (Org.), *Interdisciplinaridade: Antologia*. Campo das Letras.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Portaria 359/2019 de 8 de outubro alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Ensino à distância <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/359-2019-125085420>
- Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro - Ensino à Distância.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar*. Exedra, 1.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Ramalho, V. (2021). Como gerir o impacto do confinamento nas crianças e adolescentes. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2021/01/26/impar/noticia/gerir-impacto-confinamento-criancas-adolescentes-1947918>
- Richardson, J. R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3.ª ed.). Atlas.
- Rodrigues, A. (2020). *Ensino remoto na educação superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia*. SBC Horizontes.

- Rodrigues, J. (2007). *MISynapse: Uso de M-Learning no Ensino Superior*. Universidade de Aveiro. Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial.
- Rodrigues, M. (1976). *Psicologia Educacional: Uma crónica do desenvolvimento humano*. Mc Graw-Hill.
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal de uma coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- RTP. (2020). Estudo em casa. <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/>
- Rurato, P., Borges, L. & Borges, J. (2004). *Características essenciais do ensino à distância*. Universidade Fernando Pessoa.
- Sacristán, G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Artmed.
- Santos, J. (2002). *Transições da 1ª infância à adolescência*. Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271.
- Sobral, S. (2021). *O impacto do Covid-19 na Educação*. <https://observador.pt/opiniao/o-impacto-do-covid-19-na-educacao/>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2015). *Micro-Ensino*. <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-deeducacao/micro-ensino>

- Tavares, F. (2018). O conceito de inovação em educação: Uma revisão necessária. *Educação, Revista da UFSM*, 44, 1-19.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4.
- Teixeira, Z. (2002). Reflexões sobre estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia - limites e possibilidades. In: *XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*.
- Thornbury, S. (2010). T is for Time. In *An A-Z of ELT*. <http://scottthornbury.wordpress.com/>
- Trimer, R. (2012). Livros e apostilas em EAD. In M. Litto, & M. Formiga, M. (Orgs.). *O estado da arte*. (2.ª ed., Vol. 2.) Pearson Education do Brasil.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In *Ministério da Educação (Ed.), Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Vergara, C. (2006). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. (7.ª ed.). Atlas.
- Viana, J., Fradão, S., Peralta, H., Soromenho, G. & Costa, F. (2021). *Aprender e ensinar a distância em tempo de pandemia*. Instituto de Educação de Lisboa.
- Vidal, E. (2002). *Ensino à distância vs. Ensino tradicional*. Universidade Fernando Pessoa.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Anexos

Anexo 1 – Reflexão Individual (1.º CEB)
Referente ao ensino presencial



INSTITUTO POLITECNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
Ano Letivo: 2019/2020



Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - Relatório Semanal

Bárbara Marques – 12375

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - relatório semanal

1. Informação sobre o desempenho das crianças relevante para as planificações com a turma:

A minha primeira Prática de Ensino Supervisionado teve lugar nos dias 02 e 03 de dezembro de 2019, segunda e terça-feira respetivamente. Em ambos os dias, planifiquei as minhas aulas, segundo as orientações da orientadora cooperante, ou seja, com base nos conteúdos que me foram pedidos para abordar tentando ter sempre em conta tudo aquilo que presenciei durante a semana de observação, bem como a organização do horário da cooperante. Comecei a minha planificação de segunda-feira com um diálogo com os alunos sobre o fim-de-semana, de seguida abordei os conteúdos de estudo do meio (3.ª e 4.ª dinastia) apresentando-os através de uma lengalenga cantada. Segundo Amado e Freire (2005) é essencial que o professor saia da rotina, que se liberte daquilo que é tradicional, proporcionando aos seus alunos momentos e meios criativos que levem à aprendizagem, por isso a utilização de música/lengalengas entre outros, poderá ser fundamental como apoio pedagógico à aquisição de conhecimento. Neste seguimento, introduzi os conteúdos de português (textos dialogais e discurso direto e indireto) através de diapositivos de um *power point*, e por último os conteúdos de matemática (frações equivalentes), também estes introduzidos através da interpretação de diapositivos. Quanto à planificação de terça-feira, iniciei a aula com matemática (simplificação de frações), passando para estudo do meio (fim da monarquia), de seguida para o português (correção do trabalho de casa) e concluí o dia com uma atividade de expressão e educação plástica (modelagem de pasta de modular).

Aquilo que eu destaco em primeiro lugar é o envolvimento e a atuação das crianças durante a introdução quer dos conteúdos, quer das fichas ou tarefas e atividades realizadas, talvez pela ludicidade das atividades e tarefas propostas, ou seja, pela dinâmica criada em sala de aula. De acordo com Spodek e Saracho (1998, p. 215) “ A brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem.”

Brincar é como uma necessidade básica de vida que poderá e deverá ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem pois irá ser uma mais-valia para de quem dela usufruir. Aguiar (2003) defende que as atividades lúdicas não são apenas uma forma de entretenimento, são também uma forma de desenvolvimento que contribuirá para a evolução holística de uma criança. Daí que, à medida em que fazemos as planificações, existem sempre coisas às quais devemos ter em atenção, como é o caso da interdisciplinaridade ou a chamada intertemática e também a utilização das tais atividades/tarefas lúdicas. Em ambas as planificações, tentei ter em conta essas perspetivas de ensino, ou seja, nas minhas aulas procedi à interligação de conteúdos, utilizando dispositivos lúdicos, como é o caso das lengalengas e *power points*, bem como tarefas, de modo a cativar e a proporcionar aos alunos as melhores experiências de aprendizagem.

De modo a concluir este ponto do meu relatório semanal, não posso deixar de referir que, todas as atividades deverão ser pensadas e repensadas tendo em conta estes aspetos, ou seja, devemos adaptar as nossas aulas e atividades de modo a que consigamos chegar à grande maioria dos alunos.

2. Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com a turma:

No que diz respeito a este ponto, organização do ambiente educativo, a sala encontra-se disposta em formato de “u”, disposição essa, aplicada pela orientadora cooperante. Esta disposição é bastante adequada e funciona bem com a turma. É importante referir, em primeiro lugar que, as salas de aula não são definidas apenas por espaços físicos, mas também por espaços de partilha de conhecimentos, bem como as relações pedagógicas entre professor/aluno/alunos, onde o objetivo será facilitar as aprendizagens. Nos dias de hoje, deveria existir muito mais preocupação face à organização do ambiente educativo, visto este ser um espaço/ambiente que irá influenciar o processo ensino-aprendizagem. Este espaço quando bem utilizado, motivará os alunos e facilitará a concretização das tarefas propostas.

Segundo Arends (1995, p. 94) é neste espaço onde ocorrem a maioria das interações professor-aluno, destacando que a “a maior parte da vida escolar desenvolve-se em sala de aula.” As salas de aula deverão ser essencialmente ambientes flexíveis e dinâmicos. O contexto educativo necessita de se adaptar às características e às carências dos alunos, garantindo que, se o espaço não for o mais adequado poderá condicionar as tarefas propostas pelo docente causando desmotivação por parte do mesmo, bem como por parte das crianças.

Como já referi anteriormente, as mesas da sala encontram-se dispostas em formato de “U” que, segundo Teixeira e Reis (2012) permite ao professor movimentar-se de forma livre entre os seus alunos, tomando assim mais fácil o contacto. Assim como, Teixeira e Reis, Arends (1995) assegura que, esta disposição é ideal para aulas expositivas, facilitando a interação em grupos onde os alunos partilham as suas ideias e participam ativamente na suas aprendizagens, e para que de um modo geral todos os alunos consigam ver o quadro, contribuindo ainda para que, o professor ganhe um lugar de destaque na sala. Esta disposição escolhida pela orientadora cooperante é adequada ao trabalho desenvolvido pela mesma em sala de aula, contudo o essencial é que o professor seja flexível, conseguindo assim proporcionar experiências distintas aos alunos. As salas de aula não são apenas mesas, cadeiras, quadros e etc... são espaços que dão lugar ao conhecimento e às aprendizagens, espaços de recolha e partilha de informação, espaços que propiciam as relações e que por isso devem sempre ser tidos em conta.

3. Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

As opções didáticas são, efetivamente, pontos essenciais no que diz respeito às planificações. E desse modo, tentei sempre ter em conta esse aspeto por saber que são uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem. Em ambas as minhas planificações, recorri à utilização de materiais didáticos, assim como a orientadora cooperante faz em todas as suas aulas.

Conversando com a mesma sobre este aspeto, ela explicou que a turma tem muita facilidade em entender e perceber os conteúdos através de músicas, lengalengas, jogos didáticos, *power points*, bem como, outro tipo de recursos, facilitando assim a aquisição de conhecimento. É importante referir que, todos os materiais que usei em sala de aula são sempre de caráter educativo e estão sempre interligados com os conteúdos lecionados nas três áreas. De acordo com Serrazina (1990) todo o material educativo deverá ser utilizado de forma cuidada, lembrando sempre que, o importante será a experiência significativa que trará ao aluno, uma vez que o material por si só não será uma garantia de que as crianças aprenderam. Cabe ao professor escolher quais os métodos que melhor se adequam a turma, numa tentativa de lhes fornecer o melhor apoio possível no que diz respeito à aquisição de conhecimentos. Assim sendo, a utilização deste tipo de materiais educativos deverá criar ambientes envolventes para os alunos permitindo também, uma participação ativa por parte dos mesmos face ao seu processo ensino-aprendizagem.

Nos dias de hoje, a heterogeneidade discente está cada vez mais evidente e dessa forma as tarefas ou atividades propostas deverão ser o mais ativas e reveladoras possíveis, lembrando sempre que deverão chegar a todo o tipo de alunos, possibilitando-lhes, segundo Piaget e Inhelder (1993) a construção do próprio espaço partindo das suas experiências, investindo então em recursos didáticos. “ Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Paulo Freire 1996, p. 21).

4. Destaques sobre o meu/nosso desempenho:

Relativamente ao meu desempenho durante a minha primeira prática de ensino supervisionada, posso dizer que foi razoável. Houveram pontos menos bons que deverão ser trabalhados para que no futuro não se repitam. Face a esses pontos, posso referir que uma das grandes dificuldades sentidas foi a integração curricular, ou seja, a interdisciplinaridade entre as três áreas de conteúdo (Português, Matemática, Estudo do meio e Expressões). No entanto, coloquei em prática aquilo que tinha idealizado para cada um dos dias e no decorrer da aula de segunda-feira, fui me apercebendo de algumas coisas que não estavam a funcionar tão bem e de alguns pormenores que me esqueci, pormenores esses bastante importantes no que diz respeito à compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, como foi o caso da legenda de uma tarefa que pedi para executarem.

Relativamente àquilo que não funcionou tão bem, foi a leitura de um texto do manual de Estudo do meio, seguido da apresentação e análise de um esquema sobre os mesmos conteúdos, contudo a leitura do manual não foi suficiente para a compreensão dos alunos, devendo ter sido introduzido um *power point* ou outro recurso para consolidar da melhor forma o que tinha acabado de ser explicado e só depois introduzir o esquema para finalizar.

Segundo Nóvoa (2002) a reflexão sobre as práticas letivas por parte do professor é algo que não pode faltar, pois só dessa forma é que poderemos colmatar as dificuldades anteriormente sentidas. Nóvoa (2002, p.64) acredita que, “a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. No final do dia de segunda-feira e após a reunião com a orientadora cooperante, a mesma deu-me alguns conselhos face à gestão da turma que, segundo ela foi onde me senti um pouco insegura afirmando que deveria impor-me mais, aspeto esse que iria acabar por influenciar o sucesso da aula. Todavia, na aula seguinte, terça-feira, as coisas foram fluindo e eu tentei colmatar as dificuldades sentidas no dia anterior. No que diz respeito aos restantes aspetos, a ajuda das minhas colegas foi bastante importante na medida em que auxiliaram os alunos com mais dificuldades na resolução de tarefas propostas ao longo dos dois dias.

De um modo geral, a minha primeira lecionação correu razoavelmente, futuramente melhorarei todos os aspetos que não correram tão bem e até aqueles que correram de moda a que consiga proporcionar às crianças melhores aprendizagens.

5. Desafios futuros do meu/nosso desempenho:

No futuro, o meu maior desafio será sem sombra de dúvida a gestão do comportamento da turma. Nestas primeiras aulas, foi onde senti mais dificuldades, bem como uma grande insegurança neste aspeto. No entanto pretendo ir melhorando com o avançar do estágio, procurando colmatar esses obstáculos sentidos.

Outro dos desafios será a planificação dos planos de aula e a preparação das tarefas para os alunos, sendo que devemos ter sempre em conta os mais variados aspetos de modo a reforçar e a equilibrar as aprendizagens de todos os alunos.

6. Outros aspetos a destacar:

Como já foi referi anteriormente, as atividades lúdicas são uma mais-valia no que diz respeito à aquisição do conhecimento e nós enquanto professores/professores estagiários devemos sempre apostar por esse caminho, sendo que as crianças, para além de aprenderem e consolidarem conhecimentos, ainda se divertem enquanto aprendem e isso é fantástico. Posto isto, nas nossas planificações vamos tentar incluir sempre este tipo de tarefas e atividades lúdicas para que os alunos usufruam destes momentos e possam retirar deles, não só aprendizagens significativas, bem como, momentos divertidos e outros valores.

Referências Bibliográficas

Aguiar, J. S. (2003). *O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: Uma proposta metodológica de ensino*. Revista Brasileira de Educação Especial, 9, 1. Disponível em: http://www.abpec.net/homepageabpec04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf7aguiar.pdf.

Amado, J. & Freire, I. (2005). Gestão da Sala de Aula. In G. Miranda, S. Bahia, A. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, et.al. *Psicologia a Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.

Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores. *Em A. Nóvoa, (ED), Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Serrazina, L. (1990). Os materiais e o ensino da Matemática. *Educação e Matemática*, 13, 1. Lisboa: APM.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. São Paulo: Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação, 4. Rio de Janeiro.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Anexo 2 – Reflexão Crítico-Reflexiva de situações de ensino e aprendizagem à distância (1.º CEB)

Referente ao ensino à distância



Politécnico
de Viseu
40 anos

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior De Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

Relatório Crítico-Reflexivo de situações de ensino e aprendizagem à distância



Discentes:

Bárbara Marques – 12375

Cátia Figueiredo – 12378

Tatiana Marques – 12386

Com base no que estamos a vivenciar atualmente, é importante fazer referência às mudanças que se deram na educação, principalmente no que diz respeito ao ensino, às metodologias utilizadas, bem como a forma como o mesmo é gerido pelas instituições responsáveis. Nesta ordem de ideias e seguindo o raciocínio anterior, a educação tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos visto que, nos dias de hoje a principal preocupação é a promoção da construção dos conhecimentos e não a mera transmissão de saberes descontextualizados. Apesar de o foco no processo de ensino-aprendizagem já ter passado por várias identidades (professor/aluno...) hoje centra-se nas aprendizagens. No entanto é relevante salientar que, estas mudanças deram-se com a evolução da sociedade, ou seja, a/o Educação/ensino necessitou/necessita de uma readaptação para dar resposta aos desafios impostos pela mesma.

Contudo e devido ao surto pandémico – *Covid-19* – e aos desafios que o mesmo criou na educação, impossibilitando as aulas presenciais, foi imprescindível recorrer a estratégias outrora utilizadas porém, com alguns reajustamentos. Como exemplo disto, podemos aludir para o caso da Telescola que, já assumiu um papel fundamental na educação há algumas décadas atrás. Nos dias de hoje e de forma semelhante àquilo que foi a Telescola, criou-se um novo modelo designado de Estudo em Casa que, pretende igualmente promover um processo de ensino-aprendizagem através da televisão. Todavia, ao contrário da Telescola, este (Estudo em Casa) serve uma maior quantidade de pessoas, isto é um público variado. Posto isto, para além destes métodos, outro dos aliados para colmatar os obstáculos que surgiram ao longo desta situação de emergência, foram precisamente as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), uma vez que, ganharam uma maior relevância no ensino tornando-o mais eficaz. As TIC constituíram-se uma mais-valia dado que através das mesmas criou-se uma alternativa de aprendizagem, o ensino à distância (EaD), onde as práticas pedagógicas passaram a ser feitas através de plataformas online (Zoom, Microsoft Teams, Google Meets, Moodle...). Perante esta situação muitos professores mesmo possuindo ou não formação na área das TIC, e que não faziam uso das mesmas em contextos presenciais, viram-se forçados a utilizá-las.

Neste sentido, parece-nos importante fazer uma distinção sobre aquilo que é o ensino presencial, o ensino à distância e o micro-ensino, práticas essas já experienciadas por nós em momentos de prática supervisionada. Relativamente ao ensino presencial e segundo Oliveira (2018), este é considerado uma modalidade de ensino mais tradicional, cujos conteúdos programáticos são lecionados em salas de

aula, onde diariamente os alunos e os professores estabelecem uma interação mais direta. Seguindo esta ideia de Oliveira e de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as aulas presenciais têm como "objetivo específico acompanhar e monitorizar o percurso escolar destes alunos, ao longo dos anos letivos, numa perspetiva de continuidade educativa." Posto isto, este acontece em contexto escolar e oferece um apoio personalizado aos alunos visto que, em contextos presenciais o professor e os alunos estabelecem uma relação pessoal e interpessoal.

Por outro lado e como já citámos anteriormente, face à situação em que nos encontramos, é enfatizado o ensino à distância, este na impossibilidade das aulas presenciais. Na perspetiva de DePryck e Zuid (2006) "O conceito de ensino à distância refere-se ao uso de técnicas variadas (cada vez mais TIC) para tornar a aprendizagem possível através da superação da distância espacial e, por vezes, temporal entre professores e aprendentes" (p. 9). De um outro ponto de vista para Rurato, Borges e Borges (2004)

"O ensino à distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos" (p. 2).

Ainda de acordo com os autores anteriormente citados, o ensino à distância possui quatro características essenciais das quais se destacam:

"A abertura (diversidade e amplitude de cursos, com eliminação de barreiras e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e diversa, com níveis e estilos de aprendizagens diferenciados), flexibilidade (de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem), eficácia (o indivíduo é motivado a tornar-se sujeito da própria aprendizagem e a aplicar o que está a aprender e a fazer a sua própria avaliação, através dos meios de comunicação bidirecional), padronização (evita a transmissão do conhecimento de forma diversificada, provocando diferentes níveis de formação dos utilizadores)" (p. 2).

O ensino à distância, no nosso ponto de vista, deve entender-se como uma modalidade não convencional de educação, capaz de corresponder aos desafios com grande nível de eficiência e qualidade às novas formas de ensino e, também, como meio adequado à constante atualização dos saberes, concebidos de forma cada vez mais ativa pela ciência e cultura humana.

Apesar de, neste momento o ensino à distância assumir um papel fundamental para assegurar os momentos de ensino-aprendizagem, este para além de apresentar características positivas, apresenta igualmente algumas limitações uma vez que, nem todos os alunos têm acesso a recursos tecnológicos, como é o caso dos computadores e da internet. Ainda neste ponto, acerca dos recursos tecnológicos, podemos assumir que poderá existir a falta de acompanhamento por parte dos pais/encarregados de educação, no sentido que não têm qualquer formação nesta área, tornando assim mais difícil essa orientação por parte dos mesmos aos seus educandos. Outra das grandes limitações do EaD é o facto de não ser possível dar resposta a algumas necessidades que não estão diretamente relacionadas com a aprendizagem, ou seja, a escola para alguns alunos não serve apenas para estabelecer relações e construir conhecimento, serve também para suprimir algumas das necessidades básicas como é caso da alimentação, o que não acontece no ensino à distância.

Após abordados estes conceitos tão discutidos no nosso quotidiano, é essencial expor as principais disparidades entre o ensino presencial e o ensino à distância. No caso do papel do professor, existem diversas diferenças substanciais no que diz respeito à forma como o docente estrutura e planifica a aula, isto é, no ensino presencial o professor deve ser capaz de estimular, motivar, questionar e dialogar com os alunos, enquanto que, no ensino à distância para além de possuir as características mencionadas anteriormente, deve ser capaz de utilizar de forma correta, com objetivos pré-definidos, as ferramentas tecnológicas. Relativamente ao papel do aluno, este no ensino presencial intervém no decorrer da aula individualmente, em pares ou em grupos, já no ensino à distância o aluno intervém apenas individualmente e em grupos separados. Face aos espaços envolventes do contexto escolar, no ensino presencial existe uma grande variedade como é o caso das salas de aula, biblioteca, campo de jogos, etc..., porém no ensino à distância o mesmo não acontece, cingindo-se apenas ao espaço virtual, ou seja, as plataformas online utilizadas para o efeito. Quanto ao processo de aprendizagem no ensino presencial, o docente apresenta uma maior facilidade na construção conjunta do conhecimento podendo utilizar o ensino exploratório como uma estratégia que o professor emprega para desenvolver competências nos alunos. Já no ensino à distância, o mesmo não se verifica, pois o facto de não ser possibilitada a interação direta (presencial) entre professor, aluno e alunos, acaba por dificultar a construção conjunta dos saberes, visto que, o ensino se foca mais na transmissão dos conteúdos. Posto isto, conseguimos perceber que, ambas as tipologias de ensino trazem vantagens e desvantagens para quem delas usufrui,

deixando claro que na impossibilidade de recorrer ao ensino presencial, o ensino à distância surge como uma excelente alternativa.

Ainda nesta ordem de ideias, para além dos dois tipos de ensino abordados/refletidos anteriormente, é essencial aludir para o conceito de Micro-Ensino uma vez que, é uma metodologia que faz parte da formação de alguns professores. Este foi desenvolvido durante a década de sessenta por Dwight Allen que frequentava o curso de formação de docentes da Universidade de Stanford. De acordo com Sousa (2015) o Micro-Ensino consiste fundamentalmente numa sequência “ *Ensinar – Rever e Refletir – Reensinar* ”, este aplicado inicialmente aos alunos do ensino básico, no entanto foi readaptado para os cursos universitários da formação de professores. O objetivo deste tipo de ensino constitui-se na lecionação de aulas (mini-lições) dadas por futuro docente, numa determinada turma ou a um número reduzido de alunos, sendo estas observadas por outros futuros professores, bem como pelo docente titular da turma. Fazendo referência a estas mini-lições, podemos afirmar que estas são previamente planificadas (possui tarefas específicas) para momentos de breve duração (10 – 30 minutos) sendo estas lecionadas pelos futuros professores em várias turmas, levando a uma reflexão final que, tem como propósito a readaptação ou não das estratégias utilizadas para posteriormente serem reaplicadas.

Após uma análise e discussão acerca dos tipos de ensino, temática esta bastante debatida na atualidade, embora ambos os ensinoss possuam vantagens e desvantagens, o ensino à distância assumiu um papel fulcral para a continuidade do ano letivo recorrente. Todavia enquanto futuras profissionais da educação constatámos através das nossas práticas que, apesar do EaD ter progredido ao longo dos anos graças à evolução das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como à formação de professores na respetiva área, este apresentou-se a alternativa mais viável para assegurar o ensino neste momento atípico. Já o ensino presencial no nosso entender, continua a ser a melhor metodologia uma vez que, é capaz de dar resposta a uma série de questões às quais o ensino à distância ainda não apresenta solução, como é o caso da relação/interação estabelecida entre o professor, aluno, alunos; O acompanhamento aos alunos; Ausência da ação social; Não dá resposta a todos os alunos, devido à falta de recursos tecnológicos para aceder a tal; Entre outros. Apesar de todas as suas limitações, o ensino à distância considera-se a melhor alternativa a ser utilizada neste momento cabendo assim ao professor reinventar e readaptar as suas práticas pedagógicas tornando as aulas o mais dinâmicas e atrativas possíveis. Posto isto e em jeito de conclusão, torna-se essencial a abordagem deste tipo de ensino (EaD)

na formação inicial e contínua de professores pois poderá ser uma mais-valia que, os docentes possuam conhecimentos nessa área para que sejam capazes de dar resposta a futuros desafios. Com isto, considerámos que, seria um grande passo no mundo da educação aliar o ensino presencial ao ensino à distância pois os dois tipos de ensino interligados podem contribuir para um maior sucesso do processo de ensino-aprendizagem tanto para os professores (melhorar as suas práticas pedagógicas) como para os alunos (sucesso escolar; Construção de conhecimentos reais e significativos).

Referências Bibliográficas

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Autonomia e Flexibilidade Curricular.

DePryck, K. & Zuid, A. (2006). Ensino a Distância: O Quê, Porquê, E Para Quem?. In Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F. (...) & Nunes, C., *Iniciação ao Ensino a Distância*. (p. 9). Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira, A. (2018). *Ensino a distância x Ensino presencial: Qual escolher?*. Obtido de <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/ensino-a-distancia-x-ensino-presencial-qual-escolher>

Rurato, P., Borges, L. & Borges, J. (2004). *Características essenciais do ensino à distância*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Sousa, A. (2015). *Micro-Ensino*. Obtido de <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-de-educacao/micro-ensino>

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Anexo 3 – Planificação_ Exemplo (1.º CEB)
Referente ao ensino presencial

Plano de Aula n.º 1

Data: 02/12/2019

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português/Estudo do Meio/ Expressão e Educação Musical - 3.ª e 4.ª Dinastia	Usar a palavra para a partilha de ideias de forma audível com boa articulação e entoação.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professor/aluno/alunos sobre o do fim-de-semana. 	Observação e questionamento da capacidade de compreensão do aluno.	Computador, projetor e colunas	09.00
	Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação visual e auditiva da lengalenga dos Reis – 3.ª Dinastia, de Maria Vasconcelos (A lengalenga é reproduzida 2 vezes). 			09.10
	Identificar os aspetos principais da lengalenga.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação ideológica da lengalenga dos Reis – 3.ª Dinastia. 			09.20
	Fazer uma leitura fluente e segura que evidencie a compreensão do sentido do texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura individual e parcelar, da lengalenga acerca da 3.ª Dinastia; Inicialmente por versos e posteriormente por estrofes. 			09.30
	Reconhecer as características/etapas do período Filipino.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professor/aluno/alunos, de modo a interpretarem a lengalenga anteriormente lida; Colocando assim algumas questões acerca da mesma. De seguida as crianças devem copiar a lengalenga para o caderno. 			09.40
	Cantar canções. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta.	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação da lengalenga dos Reis – 3.ª Dinastia, de Maria Vasconcelos. 	Observação		09.50
		<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação visual e auditiva da lengalenga dos Reis- 4.ª Dinastia, de Marias Vasconcelos (A lengalenga é reproduzida 2 vezes). 			10.00
	Identificar os aspetos principais da lengalenga.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação ideológica da lengalenga anteriormente escutada; Deste modo, serão colocadas algumas questões acerca da mesma. 			10.10
	Reconhecer as características/etapas do período da 4.ª dinastia.				
	Fazer uma leitura fluente e segura que evidencie a compreensão do sentido do texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura individual e parcelar da lengalenga acerca dos Reis - 4.ª Dinastia, de Maria Vasconcelos; Inicialmente por versos e posteriormente por estrofes. 			10.25
	Identificar questões gramaticais na lengalenga.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação gramatical da lengalenga dos Reis – 4.ª Dinastia, de Maria Vasconcelos. 			10.35
Cantar canções.	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação da lengalenga dos Reis – 4.ª Dinastia, de Maria Vasconcelos. 	Observação	10.45		
				<u>Intervalo</u>	

Português - Textos dialogais - Discurso direto e indireto	Conhecer a importância que o Marquês de Pombal teve na reconstrução de Lisboa.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professor/aluno/alunos acerca do Marquês de Pombal e a sua importância na reconstrução da cidade de Lisboa, após o terremoto de 1755. Leitura e análise da página 56 do manual de estudo do meio. 		Computador, projetor e caneta	11.15	
	Compreender os temas abordados anteriormente.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de uma ficha de trabalho, aos alunos; acerca dos conteúdos de estudo do meio anteriormente lecionados. 	Ficha de trabalho	Ficha de trabalho	11:25	
		<ul style="list-style-type: none"> • Início da resolução da ficha de trabalho, por parte dos alunos. 				11.30
		<ul style="list-style-type: none"> • Correção oral e escrita da ficha de trabalho. 				12.00
		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características referentes aos textos dialogais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução dos textos dialogais, através da interpretação visual de diapositivos (Power Point); de seguida os alunos devem copiar para o caderno de apontamentos a definição dos Textos Dialogais. 	Análise dos resultados da ficha de trabalho.	Computador, projetor e caneta.	12.20
						12.30
					Almoço	
					14.00	

Matemática - Frações equivalentes	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características do discurso direto e indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução do discurso direto e indireto, através de um esquema dado pela professora; depois de ser apresentado o esquema, a professora entrega o esquema impresso, de forma a que os alunos o coleem nos seus cadernos de apontamentos. 		Esquema e diálogo impresso.	14.00	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar o discurso direto e indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega do diálogo (discurso direto) apresentado anteriormente no power point; onde os alunos terão de transcrever o mesmo para o discurso indireto. 				14.25
	<ul style="list-style-type: none"> • Representar números racionais não negativos na forma de fração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução das frações equivalentes, através da interpretação visual de diapositivos (Power Point), e de um debate entre a professora/aluno/alunos acerca de um problema apresentado nos diapositivos do power point. De seguida os alunos copiam para o caderno a principal regra das frações equivalentes. 	Observação e questionamento da capacidade de compreensão do aluno.	Computador, projetor e caneta.		14.40
	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de frações equivalentes por multiplicação dos termos por um mesmo fator. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de uma ficha de trabalho pela professora aos alunos, acerca das frações equivalentes. 	Ficha de trabalho	Ficha de trabalho		14.55
		<ul style="list-style-type: none"> • Início da resolução da ficha de trabalho, por parte dos alunos. 				15:00
		<ul style="list-style-type: none"> • Correção da ficha de trabalho 		Análise da capacidade de resolução a ficha de trabalho.		15:30

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Anexo 5 – Relatório Semanal_ Exemplo (Pré-Escolar)
Referente ao ensino presencial



**Politécnico
de Viseu**
40 anos

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I

Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Relatório Semanal

Semana de intervenção individual

Bárbara Figueiredo Marques – 12375

Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Relatório Semanal

Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:

A minha primeira Prática de Ensino Supervisionada teve lugar nos dias catorze e quinze de dezembro de dois mil e vinte, segunda e terça-feira, respetivamente. Posto isto, em ambos os dias, planifiquei as atividades segundo as orientações da educadora cooperante tendo em conta os temas que a mesma me sugeriu que trabalhasse com as crianças, neste caso o Natal, a Família e a Multiculturalidade. As atividades foram pensadas e organizadas consoante as rotinas e motivações das crianças (analisado na semana de observação), seguindo os conselhos da educadora cooperante.

Como já referi anteriormente, as rotinas das crianças foram mantidas ao longo do dia, não havendo nenhuma quebra a esse nível. No que diz respeito ao desempenho das crianças face às atividades desenvolvidas durante os dois dias de estágio pude verificar que, as mesmas se encontravam bastante implicadas e que o seu nível de bem-estar emocional era elevado na sua generalidade. As atividades, no global, decorreram conforme o esperado, tendo surgido algumas alterações na planificação de acordo com as necessidades das crianças. Todas elas participaram de forma ativa e envolvida nas propostas de trabalho. Na generalidade as atividades foram significativas para todas as crianças, no entanto existem sempre fatores a melhorar em futuras planificações como é o caso da diversificação de atividades face à diferença de idades presente, bem como com a presença de uma criança, esta ainda em processo de diagnóstico, com necessidade de saúde especial (NSE).

De modo a concluir este ponto do meu relatório semanal, referente à Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar (EPE), não posso deixar de referir que tudo aquilo que possamos trabalhar com a crianças deverá ir ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses, colocando de parte, se necessário, a planificação por nós elaborada, caso a mesma não faça sentido para as crianças naquele determinado momento.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo:

Face à organização do ambiente educativo, posso começar por referir que, os espaços e os materiais são indissociáveis das aprendizagens a realizar por parte das crianças, promovendo assim, a sua participação no que diz respeito ao seu processo educativo. As crianças deverão, deste modo, ser ouvidas a este nível por parte do educador levando a que este tenha em conta aquilo que as mesmas pensam, fazem, imaginam, etc.

Assim sendo, e em termos mais práticos, o jardim de infância é bastante pequeno e o facto de a sala de atividades ser reduzida acaba por restringir um pouco as atividades que possamos a vir a realizar, no entanto e caso as condições meteorológicas o permitam, dirigimo-nos com as crianças para o exterior. Este é um espaço bastante rico e amplo permitindo-nos executar uma de série de atividades, principalmente ao nível do domínio da educação física. Relativamente às atividades desenvolvidas nestes dois dias de estágio, foi necessária uma adaptação e reorganização da sala de atividades, pois como já referi anteriormente, a mesma é pequena e algumas atividades (educação física) tomaram-se um pouco complicadas de se concretizar face a este fator. Deste modo é essencial que o educador reflita sobre as intencionalidades/oportunidades educativas que o ambiente educativo oferece, transformando-o sempre que necessário para que dessa forma possa ir ao encontro das necessidades das crianças. A organização do espaço deve ser planificada garantindo que as crianças consigam trabalhar e brincar quer colaborativamente quer individualmente. Face aos materiais disponíveis na sala de atividades, estes são bastante apelativos e diversificados permitindo às crianças escolher o que pretendem fazer e/ou aprender. Estes materiais devem despertar a curiosidade e os interesses das crianças pertencentes ao grupo, promovendo desta forma o seu envolvimento nas mais variadas áreas.

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

Relativamente às opções didáticas importa referir que as mesmas, são efetivamente, pontos importantíssimos a ter em conta nas planificações uma vez que, são uma mais valia no que diz respeito à intencionalidade educativa do educador. Isto implica que, o mesmo reflita sobre as finalidades das suas práticas, bem como na organização das atividades que pretende promover ajustando as mesmas às características de cada criança presente no grupo. Os materiais didáticos nesta primeira fase da vida das crianças são essenciais, principalmente a manipulação de objetos/materiais.

Posto isto e tendo em conta o que enunciei no paragrafo anterior, no decorrer das planificações foram tidos em consideração os materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades, pensando sempre nas aprendizagens significativas e nas brincadeiras que os mesmos pudessem trazer e/ou proporcionar às/para as crianças.

Destaques sobre o meu desempenho:

No que diz respeito ao meu desempenho durante estes dois dias de estágio posso afirmar que, foi bom e na sua generalidade não houveram grandes problemas. No entanto, e como seria de esperar foram surgindo algumas dificuldades ao longo do dia, começando pela parte do acolhimento, ou seja, tive algumas dificuldades de integração nesta fase do dia, porém, com a ajuda da educadora cooperante, tudo foi mais fácil. No segundo dia, o acolhimento já correu como o esperado. Outra situação, foi a dificuldade em “agarrar” as crianças e fazer-me ouvir em determinados momentos do dia, não por não me respeitarem, mas pelo facto de estarem bastante implicados nas atividades e qualquer coisa que fosse fora desse círculo não tinha qualquer interesse para eles, isto é, não ouviam as perguntas que lhes fazia, nem as instruções que ia tentando dar à medida em que os auxiliava nas atividades propostas. Relativamente à gestão do tempo, consegui cumprir tudo em tempo normal não descurando das rotinas das crianças. Face às planificações, na segunda-feira consegui fazer tudo aquilo que tinha planeado, todavia senti que as crianças não brincaram o suficiente. Deste modo acabei por alterar um pouco a planificação de terça-feira tornando-a mais leve, continuei com os temas do dia anterior, focando mais em apenas um dos temas (família - sugestão da educadora cooperante). Conteí uma história sobre as famílias e em como elas são importantes e diferentes umas das outras e em como não é mal nenhuma nisso. Prossegui e terminei esta atividade com um desenho, por parte das crianças, sobre a sua parte favorita da história. Já para a parte da tarde, tinha a ideia de manter aquilo que tinha planificado anteriormente, porém e a pedido das crianças acabei por brincar e dançar com elas a tarde toda. Cedi a este pedido porque como já referi mais acima, senti que as crianças na segunda-feira não brincaram o suficiente e elas precisavam disso. Focando-me mais nas atividades desenvolvidas com as crianças, todas elas correram de forma positiva e dentro daquilo que tinha em mente.

Em suma penso que, o meu desempenho durante estes dois dias de estágio foi bom, no entanto há sempre aspetos que podem e devem ser melhorados, para que dessa forma possa dar o melhor de mim às crianças que me acompanham nesta jornada da minha vida.

Desafios futuros do meu desempenho:

No futuro, sem dúvida que o meu maior desafio será o “impor-me” mais perante as crianças, ou seja, ter mais pulso firme em determinadas situações, quer em questões mais práticas (atividades a desenvolver) quer ao nível do brincar. Este é o ponto onde eu tenho mais dificuldades acabando por me sentir insegura uma vez que, não sei como agir em determinados momentos. Outro dos grandes desafios será adaptar as atividades a desenvolver com as crianças consoante a diversidade de idades e de competências existentes no grupo.

Com isto e após estes dias de estágios, pretendo melhorar os aspetos nos quais apresento mais dificuldades recorrendo à ajuda da educadora cooperante, bem como dos professores supervisores.

Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo:



- **Formação Pessoal e Social:**
 - Partilha de valores
 - Responsabilidade
 - Cooperação com os outros
 - Respeito pela diversidade e pelos outros
 - Respeito pelas opiniões dos outros
 - Sentido crítico
- **Educação Artística:**
 - Criatividade
 - Imaginação
 - Expressividade
- **Conhecimento do mundo:**
 - Multiculturalidade
 - Família
 - Natal
- **Linguagem oral e abordagem à escrita:**
 - Comunicação Ora
 - Compreensão de mensagens orais
- **Educação Física:**
 - Saltar
 - Equilibrar
 - Controlar movimentos de perícia e manipulação

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

*Nomes	bem-estar						implicação						
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. ██████████				X						X			
2. ██████████					X						X		
3. ██████████					X					X			
4. ██████████					X						X		
5. ██████████				X						X			
6. ██████████			X					X					Necessidades de saúde especiais, porém, ainda em fase de diagnóstico.
7. ██████████				X						X			
8. ██████████					X						X		
9. ██████████			X						X				É uma criança muito tímida e com alguma dificuldade na relação entre pares.
10. ██████████			X						X				Falta muitas vezes o que acaba por prejudicar a criança a vários níveis (Rotinas, desenvolvimento nas diversas áreas...)
11. ██████████													Doente de risco, devido à situação da covid-19 encontra-se em casa.
12. ██████████													Transferido
13. ██████████					X						X		
14. ██████████			X						X				Falta muito.
15. ██████████			X						X				É a criança mais nova do grupo e apresenta algumas dificuldades ao nível da concentração.

Anexo 6 – Planificação_ Exemplo (Pré-Escolar)
Referente ao ensino presencial



Politécnico
de Viseu
40 anos

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I

Planificação de 14 e 15 de dezembro de 2020



Semana de intervenção individual

Bárbara Figueiredo Marques – 12375

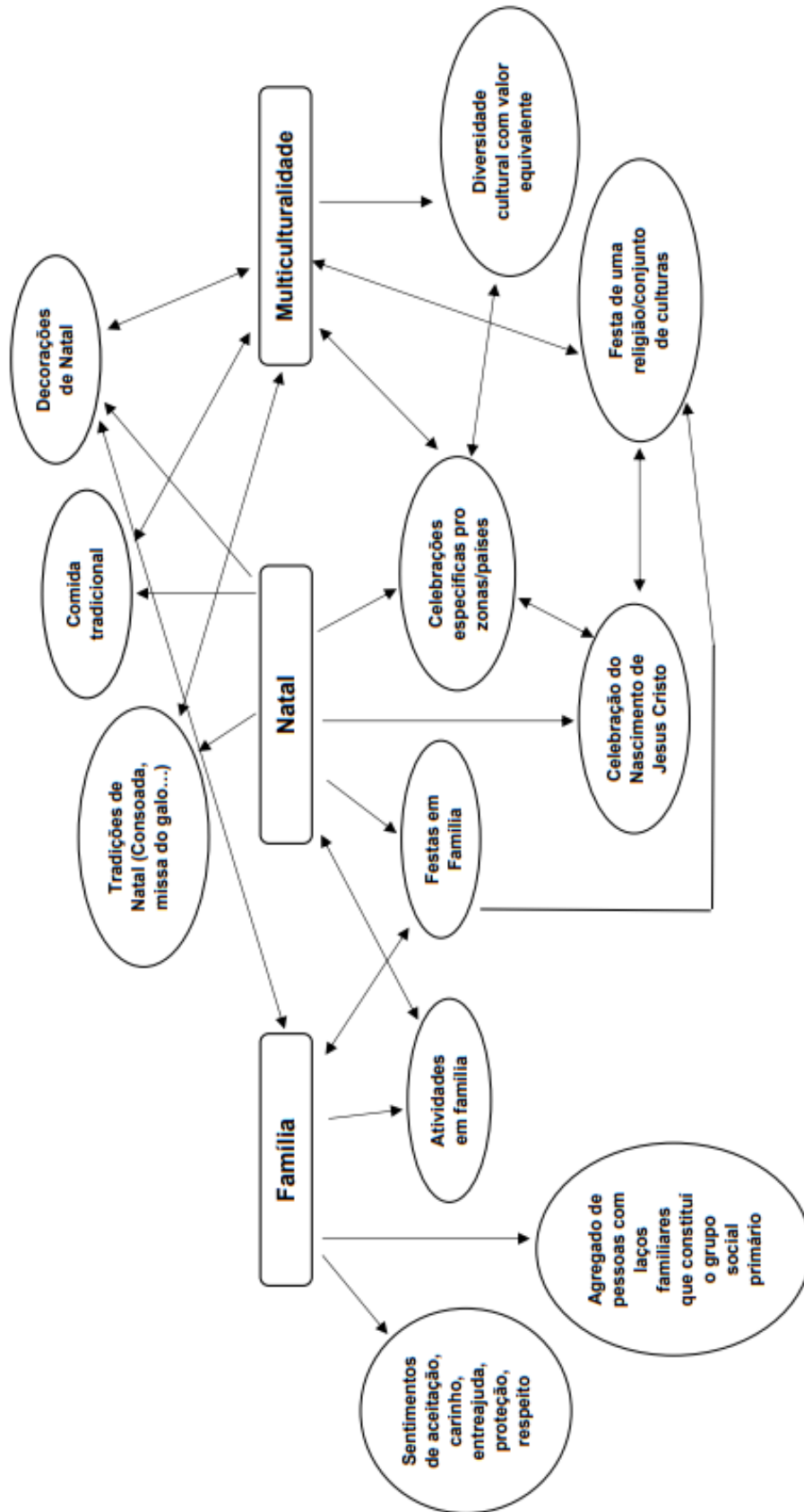
1. Tabela com organização dos dias

Horário	Segunda-Feira	Terça-Feira
09h00	- Receção das crianças - Atividades autodirigidas/livres	- Receção das crianças - Atividades autodirigidas/livres
09h25	- Arrumação da sala de atividades	- Arrumação da sala de atividades
09h30	- Acolhimento	- Acolhimento
10h05	- Higiene Pessoal	- Higiene Pessoal
10h10	- Lanche	- Lanche
10h30	- Recreio	- Recreio
11h00	<i>“No Natal em família acontece...”</i>	<i>“E o Natal nos outros países...”</i>
11h50	- Arrumação da sala de atividades	- Arrumação da sala de atividades
11h55	- Higiene Pessoal	- Higiene Pessoal
12h00	- Almoço	- Almoço
13h30	- Recreio	- Recreio
14h00	- Atividades autodirigidas	- Atividades autodirigidas
14h20	<i>“Vamos jogar? ”</i>	<i>“Todos juntos de mãos dadas”</i>
14h45	- Atividades autodirigidas/livres	- Atividades autodirigidas/livres
15h20	- Arrumação da sala de atividades	- Arrumação da sala de atividades
15h25/15h30	- Avaliação do dia e despedida	- Arrumação da sala de atividades

2. Justificação das opções empreendidas para a semana

As atividades propostas pela educadora estagiária, para os dias catorze e quinze de dezembro, tem como ponto de partida, tanto as festividades que se aproximam (natal) e tudo o que estas englobam (família, multiculturalidade, etc.) como também os interesses que as crianças foram demonstrando ao longo das nossas semanas de observação. Posto isto e consoante os conceitos desenvolvidos com as várias atividades destacamos como principais áreas de conteúdo (com maior relevância): a área de conteúdo de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo. Assim sendo, estas atividades foram planeadas/ pensadas com o intuito de envolver ativamente as crianças tendo por base os interesses e motivações das mesmas, desenvolvendo assim valores e competências, estes associados às áreas de conteúdo com maior ênfase nesta planificação.

Teia de ideias



Viseu - 2020

3. Operacionalização dos momentos do dia

Roteiro: Receção das crianças/atividades autodirigidas

- **Hora:** 09h00 – 09h30 /14h00 – 14h20
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

Descrição do momento:

O primeiro momento do dia traduz-se na receção das crianças à sala de atividades, bem como nas atividades autodirigidas. Neste primeiro momento é esperado que as crianças, após a sua receção, se organizem e que de forma autónoma, ganhem autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões face ao tipo de atividades (cantinhos, jogos de mesa, legos, desenhos e etc.) que pretendem realizar. A área de formação pessoal e social está bastante presente neste primeiro momento do dia uma vez que, é nesta fase que as crianças desenvolvem diversos valores e competências no âmbito da autonomia, da responsabilidade, da gestão da própria frustração (esta podendo surgir sem estar presente quaisquer conflitos com terceiros) do respeito, da relação interpessoal, na resolução de problemas/conflitos e na gestão de

sentimentos associados aos mesmos, entre outros. Outros dos valores e talvez dos que se destaca mais no seu dia-a-dia é a partilha, estando esta evidente, quer na partilha dos materiais disponíveis para uso comum como também na partilha de reflexões e experiências pelas quais as crianças passam ao longo da semana. Porém e devido à situação pandémica que estamos a vivenciar, essa rotina (uso comum dos mais variados materiais) acabou por ter sido um pouco condicionada. Este primeiro momento do dia, é fundamental para que consigamos observar e compreender as crianças no seu contexto natural, identificando as suas competências, dificuldades, interesses e motivações. É a partir dessas mesmas observações que se consegue estruturar e planificar as diversas atividades para o dia, ido sempre ao encontro do que realmente interessa e motiva à criança. Ainda nesta ordem de ideias, importa referir que, é nesta fase do dia que a educadora estagiária consegue cativar uma maior atenção por parte das crianças, estabelecendo assim relações mais próximas com as mesmas, criando sentimentos de confiança, respeito, amizade, cooperação, entre outros, pensando ainda de forma intencional nas aprendizagens significativas que poderá promover, a partir daquilo que observa, ao longo do dia.

Roteiro: Arrumação da sala de atividades

- **Hora:** 09h25 – 09h30 / 11h50 – 11h55 / 15h20 – 15h25
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha (cooperação) e de responsabilidade social.
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

Descrição do momento:

Depois de terminadas as atividades autodirigidas, as crianças procedem à arrumação da sala de atividades. Quando a educadora estagiária começa a entoar a canção elegida "Mariana Meu amor vamos embora" para a hora da arrumação, as crianças começam a arrumar os materiais e brinquedos nos locais destinados para tal. Este é um momento em que as crianças cooperam umas com as outras, revelando ainda valores importantes tais como a autonomia e responsabilidade.

Roteiro: Acolhimento

- **Hora:** 09h30 – 10h05
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

- Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música

- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos e canções.
- Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais).

Subdomínio da dança

- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.
- Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.
- Apreciar diferentes manifestações coreográficas usando linguagem específica e adequada.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comunicação oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

Abordagem à escrita

- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.

Domínio da Matemática (OCEPE, 2016)

Números e operações

- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens).
- Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.

Interesse e Curiosidade pela Matemática

- Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.

- Conhecimento do mundo

Conhecimento do mundo social

- Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos).
- Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.

Descrição do momento:

Após finalizadas as atividades autodirigidas e a arrumação da sala de atividades, as crianças reúnem-se na manta, juntamente com a educadora estagiária, para dar início ao momento do acolhimento. Para dar começo ao mesmo, a educadora estagiária seleciona aleatoriamente um chefe, denominado de "Chefe do dia" que a ajudará nos momentos que se seguem. Assim sendo, este começa por contar as crianças presentes na sala de atividades (levantando-se e tocando na cabeça de cada criança contando-os em voz alta), verificando/identificando, posteriormente, as que estão a faltar. De seguida, o chefe do dia vai buscar dois arcos e coloca dentro dos mesmos sólidos geométricos que identifiquem, num arco o número de meninas e no outro o número de meninos, somando todos no seu total e subtraindo a quantidade de crianças que está a faltar, colocando posteriormente essa referência no quadro exposto para tal efeito. Caso a criança selecionada para ser o chefe do dia apresente algumas dificuldades nesta atividade, conta com o auxílio da educadora estagiária e /ou das crianças mais velhas. A atividade que se segue é a identificação do dia da semana e do dia do mês em que os mesmos se encontram, para tal, é entoada uma canção chamada "Dias da semana", sendo colocado de seguida uma marca no dia da semana e do mês referente ao respetivo dia. Nesta ordem de ideias, as crianças em conjunto verificam também o estado do tempo (sol, chuva, nuvens...) e colocam igualmente uma marca no estado de tempo relativo ao dia em que se encontram. Posto isto é entoada a canção dos "bons dias" (Pela manhã), em conjunto, fazendo uma pequena brincadeira no fim, chamada de "O que é que eu apanhei hoje?" onde cada criança, com as mãos fechadas, afirma ter apanhado qualquer coisa (um passarinho, por exemplo) ficando ao encargo de cada criança decidir o que apanhou, partilhando posteriormente em grande grupo. Após esta atividade, o chefe do dia entoa a canção "Se eu fosse um peixinho" para que os seus colegas se levantem e à vez coloquem a sua foto na árvore das presenças, formando logo de seguida uma fila para a hora do lanche.

Roteiro: Higiene Pessoal

- **Hora:** 10h05 – 10h10 / 11h55 – 12h00
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**

- Formação pessoal e social

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

Descrição do momento:

Após o momento do acolhimento, o chefe do grupo começa por entoar a canção "se eu fosse um peixinho" onde o objetivo é formar um comboio para que todas as crianças se dirijam à casa de banho para realizar a sua higiene pessoal antes da hora do lanche/almoço. Todo o momento de higienização é acompanhado por um adulto, este responsável por auxiliar as crianças durante este processo. No entanto, espera-se que, as mesmas ainda que numa fase de adaptação, consigam realizar este processo de forma autónoma, evoluindo gradualmente.

Roteiro: Lanche

- **Hora:** 10h10 – 10h30
- **Local:** Polivalente
- **Aprendizagens visadas:**
 - *Formação pessoal e social*

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

Descrição do momento:

Este momento inicia-se com a recolha autónoma do lanche, este disposto nos armários à entrada da sala de atividades. Esta recolha é feita à vez e de forma organizada. As crianças lancham na cantina acompanhadas pela educadora cooperante, pelas educadoras estagiárias, bem como pelas assistentes operacionais. É fulcral que as crianças apresentem autonomia na resolução /superação de dificuldades que lhes possam surgir ao longo do lanche. Cabe assim ao adulto, felicitar as crianças quando as mesmas ultrapassam os seus obstáculos sozinhas. Após terminam o lanche, as crianças dirigem-se para o recreio no exterior, porém, caso o estado do tempo não se encontre favorável as crianças regressam à sala de atividades, brincando livremente (atividades autodirigidas).

Segunda-Feira, 14 de dezembro de 2020 - Manhã

Roteiro: “No Natal em família acontece...”

- **Hora:** 11h00 – 11h50
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Construção da identidade e da autoestima

- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.
- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.
- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

- Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comunicação oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
- Usar vocabulário rico e questionar as crianças levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras. (p. 63)

- Conhecimento do mundo

Conhecimento do mundo social

- Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança).
- Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais.
- Conhecer e respeitar a diversidade cultural.

Descrição da atividade a realizar:

A atividade intitulada de “*No natal em família acontece...*” terá início com a introdução de temas relacionados com o natal, nomeadamente, a família. A educadora estagiária, sentada com as crianças na manta, começa por questionar as mesmas acerca de costumes e tradições que os mesmos tenham com a sua família nesta época natalícia (Já fizeram árvore de Natal, onde é que colocaram a vossa árvore de Natal, como é que enfeitaram a vossa casa, onde passaste o Natal no ano passado...) Após esta partilha de ideias entre a educadora e as crianças, a mesma dá início à realização de algumas atividades relacionadas com a temática em questão. Assim sendo, este momento será dividido em três grandes atividades, a construção da árvore de natal, a construção dos enfeites de natal (4/5 anos) e a ilustração da família (2/3 anos). Posto isto, as crianças são divididas em grupos de três elementos para construir uma árvore de natal, os seus enfeites e a ilustração da família. Num primeiro momento, um grupo de crianças entre os 4 e 5 anos irá começar com a pintura da árvore, a mesma será construída (molde) previamente pelas educadoras uma vez que, o objetivo é que as crianças a pintem e decorem segundo as orientações dadas pelas estagiárias. Enquanto, o primeiro grupo se encontra a pintar a árvore, o segundo grupo de crianças (4/5 anos) inicia a atividade da construção dos enfeites de natal, começando por desenhar a sua família. Após desenharem a sua família, as crianças constroem os enfeites natalícios recorrendo à utilização de paus de gelado coloridos. O desenho realizado pelos mesmos, será posteriormente colado nesse suporte produzido previamente. A terceira e

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

última atividade da manhã é realizada pelas crianças mais novas (2/3 anos) e consiste na elaboração de um desenho onde as mesmas com recurso às tintas representam a sua família. Importa referir que, os grupos de crianças vão rondando pelas várias atividades. As crianças mais novas também realizaram as atividades referidas anteriormente, no entanto vão recorrer do auxílio das educadoras estagiárias. Os enfeites construídos pelas crianças serão colocados na árvore de natal que fará parte da sala de atividades. Já os desenhos produzidos pelas crianças mais novas serão também expostos na sala de atividades.

Segunda-Feira, 14 de dezembro de 2020 - Tarde

Roteiro: “Vamos jogar?”

- **Hora:** 14h20 – 14h45
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendente

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

- Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Física

- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.
- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.
- Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comunicação oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

- Conhecimento do mundo

Conhecimento do mundo físico e natural

- Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.

Descrição da atividade a realizar:

Após a hora de almoço e sendo esta uma hora de bastante euforia e distração por parte das crianças, decidimos desenvolver uma atividade em que, as mesmas participassem ativamente sem lhes ser exigida uma atividade onde a sua execução fosse mais complexa. A primeira atividade será o jogo da colher, no entanto adaptado à época natalícia. Este jogo consiste na realização de um percurso motor, elaborado previamente pelas educadoras, cujo principal objetivo é as crianças, individualmente, ultrapassarem os vários obstáculos até chegar ao final do percurso sem deixar cair o doce de natal ao chão. A segunda atividade “Onde está o sino?” inicia-se com a colocação de três caixas dispostas no centro da manta. A educadora estagiária pede as crianças que se reúnam à volta das mesmas. Posteriormente, é pedido a uma das crianças, esta escolhida aleatoriamente, que coloque o sino dentro de uma das caixas. A educadora estagiária solicita à criança que preste atenção uma vez que esta irá, à sua frente, mudar a ordem das caixas. O objetivo desta atividade é desenvolver a memória visual das crianças, encontrando o sino após a mudança das caixas. Se a criança acertar, tocará o sino, caso erre volta ao círculo e outra tomará o seu lugar. O jogo continua até que todas as crianças tenham participado. No fim todas as crianças recebem um chocolate. Após a conclusão da atividade, a estagiária senta-se em roda com as crianças com o intuito de criar uma reflexão conjunta acerca das atividades realizadas ao longo do dia, perguntando qual foi a atividade que mais gostaram e porquê.

Terça-Feira, 15 de dezembro de 2020 - Manhã

Roteiro: “E o Natal nos outros países...”

- **Hora:** 14h20 – 14h45
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Construção da identidade e da autoestima

- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.
- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

- Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais

- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.
- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comunicação oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

- Conhecimento do mundo

Conhecimento do mundo social

- Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais.
- Conhecer e respeitar a diversidade cultural.

Descrição da atividade a realizar:

A educadora estagiária inicia a manhã recordando o tema abordado no dia anterior e colocando uma questão “*Vocês acham que todos os países comem bacalhau? / Que outras coisas vocês acham que são diferentes?*” para suscitar nas crianças a curiosidade de quer saber mais acerca de outros países e as suas tradições quer durante a época natalícia ou no resto do ano. Consequentemente e tendo em atenção os interesses das crianças, ser-lhes-ão apresentados cartazes alusivos a vários países, sendo que estes serão explorados com o auxílio das educadoras estagiárias. Posteriormente e a partir dos cartazes apresentados, serão desenvolvidas duas atividades com graus de dificuldade distintos, uma delas referente às crianças com 2/3 anos e a outra para as de 4/5 anos.

- **Atividade a desenvolver com o grupo das crianças com 2/3 anos**

Esta atividade designa-se de “*encontra-me*” e consiste na entrega de cartazes iguais aos que foram explorados anteriormente, bem como objetos (imagens) associados aos mesmos. A mesma tem como principal finalidade o desenvolvimento da capacidade da memória visual uma vez que, este jogo traduz-se na observação e correspondência do objeto ao país em questão.

- **Atividade a desenvolver com o grupo das crianças com 4/5 anos**

Para as crianças mais velhas vão lhes ser entregues objetos (imagens) soltos e cartazes incompletos, sendo que os mesmos terão de os completar com os objetos associados a cada país.

Para finalizar a atividade, em grande grupo, realiza-se uma partilha de ideias acerca do país que mais gostaram e porquê.

Terça-Feira, 15 de dezembro de 2020 - Tarde

Roteiro: “Todos juntos de mãos dadas”

- **Hora:** 14h20 – 14h45
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

- Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.
- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica.

Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música

- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.

Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Dança

- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros
- Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comunicação oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

- Conhecimento do mundo

Conhecimento do mundo social

- Conhecer e respeitar a diversidade cultural.

Conhecimento do mundo físico e natural

- Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.

Descrição da atividade a realizar:

Após a hora de almoço e sendo esta uma hora de bastante euforia e distração por parte das crianças, decidimos desenvolver uma atividade em que, as mesmas participassem ativamente sem lhes ser exigida uma atividade onde a sua execução fosse mais complexa. Depois de explorados os vários países, as educadoras inculcaram nas crianças que, somos todos iguais independentemente do país em que vivemos. Posto isto serão desenvolvidas duas atividades que representem esses valores. Para as crianças de 4/5 anos ser-lhes-á pedido que recortem e pintem com tintas coloridas origamis de papel (meninos de mãos dadas) cujo objetivo será representar a união entre os vários países/culturas. Para as crianças de 2/3 anos a atividade terá o mesmo objetivo porem será desenvolvida de outra forma. As mesmas em vez do recorte farão apenas a pintura dos *origamis* de papel, estes previamente recortados. Este trabalho será, posteriormente, exposto na sala de atividades. Para finalizar o dia, as educadoras estagiárias colocarão músicas relacionadas com os vários países e dançaram ao som das mesmas com as crianças. Após a conclusão da atividade, a estagiária senta-se em roda com as crianças com o intuito de criar uma reflexão conjunta acerca das atividades realizadas ao longo do dia, perguntando qual foi a atividade que mais gostaram e porquê e o que é que aprenderam de novo.

Roteiro: Avaliação do dia/ despedida

- **Hora:** 15h25 – 15h30
- **Local:** Sala de atividades
- **Aprendizagens visadas:**
 - Formação pessoal e social

Independência e autonomia

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

Descrição do momento:

No final do dia, a educadora estagiária reúne-se com as crianças na manta criando assim, um momento acolhedor e confortável de partilha de ideias sobre o dia. A mesma pergunta às crianças o que mais gostaram, o que menos gostaram, o que gostavam de repetir, o que gostariam de ter feito, entre outros. Esta parte do dia é bastante importante uma vez que, é fundamental que as crianças se sintam ouvidas e que a sua opinião seja valorizada por parte da educadora, ou seja, que esta demonstre que valoriza as suas ideias, opiniões e sugestões.

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

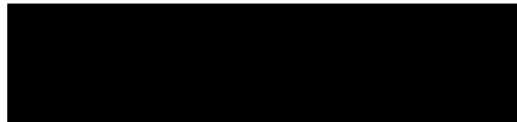
O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Anexo 7 – Planificação_ Exemplo (Pré-Escolar)
Referente ao ensino à distância



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré –
Escolar I

Planificação de 1 a 5 de março de 2021



Semana de intervenção

Bárbara Figueiredo Marques – 12375

Tatiana Marques - 12386

Objetivos referentes às atividades propostas para o ensino à distância

Segunda - Feira

Aprendizagens visadas:

Independência e autonomia

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Convivência democrática e cidadania

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

- **Expressão e Comunicação**

Domínio da Educação Física

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.

Domínio da educação artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.

- Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

Prazer e motivação para ler

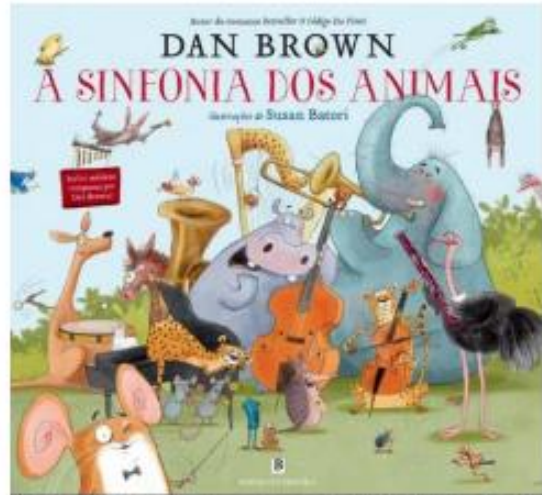
- Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação.

Roteiro das atividades para **Segunda – Feira** (momento síncrono 10h às 10h30)

1.º momento: Conversa inicial com as crianças (Saudação – A educadora estagiária dá oportunidade às crianças de falarem umas com as outras; posteriormente perguntar como é que estão, se estão bem dispostos, etc.).

2.º momento: Dar oportunidade a cada criança de falar sobre o seu fim-de-semana (os momentos mais importantes para as crianças).

3.º momento: Momento do conto. Esta semana, a hora do conto, realizar-se-á de uma forma diferente pois vamos recorrer à dramatização (com Fantoches) para contar história. Este momento começa com uma pequena canção “Uma borboleta” cujo objetivo é que as crianças se sentem de pernas à chinês e estejam preparadas para ouvir a história. A história escolhida foi “*A sinfonia dos animais*”, de Clara Brown readaptada por nós (pois a mesma é bastante extensa) uma vez que, a temática selecionada (tema dado pela educadora) para a semana foram os animais selvagens parte 2. No final do conto, vamos fazer uma orquestra com as crianças, recorrendo à música “*Fungada da bicharada*” do avô Cantigas, onde as crianças para tal vão utilizar instrumentos musicais/ou utensílios que sirvam para o efeito, que tenham em casa.



4.º momento: Este momento inicia-se com um conjunto de questões relativas à história que os mesmos ouvirem, como por exemplo: “Gostaram da história?” “O que é que aconteceu na história e quais são os animais presentes na mesma ?” “E os instrumentos? Lembram-se quais eram?” “Qual é a parte que mais gostaram da história?” “Qual foi o animal que mais gostaram da história?” Etc.

5.º momento: Atividade motora “ Crianças em movimento” – Educação Pré- Escolar. Esta atividade vai ser adaptada, por nós estagiárias, consoante o tempo disponível para tal. <https://www.youtube.com/watch?v=UWQgDb97GHA>

6.º momento: Resume-se na explicação das atividades propostas para toda a semana (isto fazer um ponto de ligação com a temática da semana anterior - por exemplo : que diferenças existem mais entre Moçambique e Portugal ? Serão só os animais ? E os instrumentos musicais ? Serão iguais ?) e na despedida.

Objetivos referentes às atividades propostas para o ensino à distância

Terça - Feira

Aprendizagens visadas:

Aprendizagens visadas:

- **Formação pessoal e social**

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

- **Conhecimento do mundo**

Introdução à metodologia científica

- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.

Conhecimento do mundo social

- Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades.
- Conhecer e respeitar a diversidade cultural.

Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

- Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens.
- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.

Roteiro das atividades para **Terça – Feira** (momento assíncrono)

1.º Pedir aos pais que relembrem as crianças das diferenças que existem entre ambos os países (Portugal e Moçambique) e fazer referência ao que foi dito no último momento da sessão síncrona de segunda-feira (*que diferenças existem mais entre Moçambique e Portugal ? Serão só os animais ? E os instrumentos musicais ? Serão iguais ?*), isto sobre os instrumentos musicais, incitando as crianças a querer procurar mais sobre o tema.

2.º Pesquisar sobre os instrumentos musicais provenientes de África.

Objetivo: Pesquisar/investigar sobre os instrumentos musicais provenientes de África. Pedir às crianças que, com o auxílio dos pais façam uma pesquisa (usando o computador ou outro aparelho eletrónico) sobre África, nomeadamente acerca dos instrumentos musicais (culturais) e características dos mesmos que achem mais interessantes.

3.º Gravar um pequeno vídeo onde as crianças explicam o porquê de terem escolhido esse instrumento e as características que acharam interessantes sobre os mesmos.

Objetivos referentes às atividades propostas para o ensino à distância

Quarta - Feira

Aprendizagens visadas:

- **Formação pessoal e social**

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

- **Expressão e comunicação**

Domínio da educação artística – Subdomínio das artes visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Roteiro das atividades para **Quarta – Feira** (momento assíncrono)

1.º Construção de 1 dos instrumentos musicais descritos abaixo.

- O objetivo é que as crianças com o auxílio dos pais contruam 1 dos instrumentos musicais para isso disponibilizamos então, um conjunto de propostas de orientação para construção desses mesmos instrumentos.

2.º Construção de um instrumento musical

- Serão colocados exemplos na *classroom* e as crianças escolhem um e fazem-no com o auxílio dos pais.
- Exemplos de instrumentos que serão disponibilizados:

- Maracas

Materiais:

- Embalagens de iogurtes vazios
- Arroz ou outro material (cuscos, massa, milho, etc.)
- Cola ou fita-cola
- Materiais para decorar as maracas (fitas adesivas, autocolantes, marcadores etc.)
- Tesoura (se necessário)

Descrição passo a passo:

1.º passo: Usar duas embalagens de iogurte vazias, limpas e secas.

2.º passo: Arranjar um bocadinho de arroz, massa ou cuscos (ou outros materiais que faça barulho quando abanado) e colocar numa das embalagens de iogurte vazias.

3.º passo: Com a ajuda da cola, cola os dois iogurtes um ao outro como observas na imagem baixo.

4.º passo: Depois de estar bem colado, podes decorar a tua maraca ao teu gosto, utilizando fitas adesivas, autocolantes, marcadores etc.



Opção 1 - Maracas

Outros exemplos de maracas

Opção 2

Materiais:

- Garrafas de água/sumo
- Arroz ou outro material (cuscos, massa, milho, feijão, etc.)
- Cola ou fita-cola
- Materiais para decorar as maracas (fitas adesivas, autocolantes, marcadores etc.)
- Tesoura (se necessário)



Opção 2 - Maracas

Descrição passo a passo:

- 1.º passo:** Cortar duas garrafas de água ou sumo ao meio e deixá-las bem limpas e secas.
- 2.º passo:** Depois de terem feito o ponto anterior, vão arranjar um bocadinho de arroz, massa ou cuscos (ou outros materiais que faça barulho quando abanado) e vão colocá-los dentro de um dos lados da garrafa.
- 3.º passo:** Após este último procedimento, vão unir as duas garrafas com fita-cola ou fita-adesiva.
- 4.º passo:** Depois de unidas as duas garrafas, podem decorar as maracas ao vosso gosto, utilizando fitas adesivas, autocolantes, marcadores etc.

Opção 3

Materiais:

- Garrafas de água/sumo
- Arroz ou outro material (cuscos, massa, milho, feijão, etc.)
- Cola ou fita-cola
- Materiais para decorar as maracas (fitas adesivas, autocolantes, marcadores etc.)
- Tesoura (se necessário)



Opção 3 - Maracas

Descrição passo a passo:

- 1.º **passo:** Cortar uma garrafa de água ou sumo ao meio e deixá-la bem limpa e seca.
- 2.º **passo:** Depois de terem feito o ponto anterior, vão arranjar um bocadinho de arroz, massa ou cuscos (ou outros materiais que faça barulho quando abanado) e vão colocá-lo dentro de um da garrafa.
- 3.º **passo:** Após este último procedimento, vão tapar a garrafa com fita-cola ou fita-adesiva de modo a fazer um canudo onde possam segurar na maraca posteriormente.
- 4.º **passo:** No fim, podem decorar as maracas ao vosso gosto, utilizando fitas adesivas, autocolantes, marcadores etc.

- Bongós

Opção 1 – Tocar com os pauzinhos

Materiais:

- Balde de tinta
- Materiais decorativos (tintas, fitas adesivas, marcadores, autocolantes, etc.)
- Papel para forrar o balde de tinta
- Paus de árvores ou de espetada
- Bola de ping-pong ou rolhas de garrafas
- Cola ou fita-cola
- Tesoura



Opção 1 – Bongó

Descrição passo a passo:

- 1.º **passo:** Arranjar um balde de tinta ou outro material idêntico e retiram a tampa.
- 2.º **passo:** Depois forram o balde de tinta, na totalidade, com um material à vossa escolha de preferência resistente e que não rasgue.
- 3.º **passo:** Após terem forrado todo o balde, podem decorá-lo ao vosso gosto, com os materiais que bem entenderem.
- 4.º **passo:** Para fazer os pauzinhos para bater nos bongós, basta pegar num pauzinho de espetada ou num outro pau ou material idêntico ao que se encontra na imagem e colarem numa das pontas ou uma tampa de uma garrafa ou uma bola , por exemplo, de ping-pong. Neste último caso, para que a mesma fique bem presa, devem fazer um pequeno furo na bola, para posteriormente colar com cola juntamente do pauzinho escolhido para o efeito.

Outro exemplo de Bongós

Opção 2 – Tocar com as mãos

Materialis:

- Vaso de jardim de plástico
- Materiais decorativos (tintas, fitas adesivas, marcadores, autocolantes, etc.)
- Balão
- Cola ou fita-cola
- Tesoura



Opção 2 – Bongó

Descrição passo a passo:

1.º passo: Arranjar dois vasos de jardim (de plástico) ou outro material idêntico.

2.º passo: Depois pegam em dois vasos e pelo fundo vão uni-los um ao outro com cola, preferencialmente com fita-cola.

3.º passo: Após finalizado o passo anterior, vão precisar de dois balões. Depois vão cortá-los (conforme observam na imagem).

4.º passo: Depois de cortados os balões, vão colocar os mesmos (neste caso a parte maior) na parte aberta dos vasos de jardim.

5.º passo: No final de tudo concluído, podem decorá-lo ao vosso gosto, com os materiais que mais gostarem.



- Flauta de pã

Materiais:

- Palhinhas (todas da mesma cor ou de cores distintas)
- Fita-cola
- Tesoura
- Materiais para personalizar (caso queiram) (tintas, fitas adesivas, marcadores, autocolantes, etc.)

Descrição passo a passo:

1.º passo: Arranjar um conjunto de palhinhas , mais concretamente 16 palhinhas.

2.º passo: De seguida cortam-se as palhinhas com medidas diferentes (como podem observar na imagem).

3.º passo: Com fita-cola, colar as palhinhas umas às outras.

4.º passo: No final de terem colado as palhinhas umas às outras , podem decorar a flauta de pã ao vosso gosto, com os materiais que mais gostarem.



- Pulseiras de pé

Materiais:

- Feltro ou outro material do género que possa ser moldável e que não se rasgue
- Cola quente ou linha e agulha
- Tesoura
- Guizos/sinos ou outros materiais que façam barulho consoante os movimentos
- Materiais para personalizar (caso queiram) (tintas, fitas adesivas, marcadores, autocolantes, etc.)



Descrição passo a passo:

1.º passo: Devemos começar por, com o feltro, fazer a mediação em torno do tornozelo da criança.

2.º passo: Posto isto e feita a medição, é importante, com o feltro esticado, se cortem tiras como nas imagens.

3.º passo: Depois de cortar o feltro em tiras, devem decorar a pulseira com os materiais que desejarem, não esquecendo de incluir os sinos/guizos uma vez que, são eles que fazem o baralho engraçado que pretendemos.

4.º passo: Por último, falta apenas cozer ou colar a pulseira de pé de forma a que possa ser retirada e voltar a ser colocada quando assim quiserem.



- Gulzos

Materiais:

- Pau do jardim
- Lã
- Guizos ou sininhos (qualquer material que faça barulho)
- Cola-quente
- Tesoura
- Materiais para personalizar (caso queiram) (tintas, fitas adesivas, marcadores, autocolantes, etc.)

Descrição passo a passo:

1.º passo: Vão precisar de 2 paus do jardim ou dois materiais idênticos aos da imagem.

2.º passo: Depois vão colocar cola quente em todo o comprimento do pau do jardim e com vão logo de seguida enrolar lã à volta do mesmo.

3.º passo: Posteriormente, colocam os sininhos ou os guizos, colando também com cola quente.

4.º passo: Decorá-los à vossa maneira com os materiais que desejarem.



Objetivos referentes às atividades propostas para o ensino à distância

Quinta - Feira

Aprendizagens visadas:

- **Formação pessoal e social**

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

- **Expressão e comunicação**

Domínio da educação artística – Subdomínio da Música

- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.

- **Conhecimento do mundo**

Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.

Roteiro das atividades para **Quinta – Feira** (momento assíncrono)

1.º Realização de um registo escrito acerca da temática abordada (Sons e Animais) – (As fichas de registo foram desenvolvidas tendo em conta dois níveis de dificuldade 3 anos e 4/5 anos. A mesma consiste num conjunto de perguntas para testar a compreensão das crianças acerca da história) – **Fichas disponibilizadas em Anexo**

- Trabalhar a intensidade dos sons – CRIANÇAS 3 ANOS

(Na ficha de registo) – As crianças ouvem uma série de sons (relativos à temática) (*serão disponibilizados à parte na classroom*) que, serão numerados de 1 a 5, e com cores vão fazer correspondências.

- Mais forte - **Vermelho**

- Mais fraco - **Azul**

- Trabalhar a sequências dos sons de animais - CRIANÇAS 4/5 ANOS

(Na ficha de registo) – As crianças ouvem uma série de sons de animais através de um vídeo disponibilizado à parte. Posteriormente terão de observar as imagens dos animais (desordenadas) que constam numa tabela. Ao ouvirem e verem o vídeo com os sons dos animais, terão de colocar por ordem de audição (1, 2, 3 na respetiva tabela) e assim sucessivamente.

Objetivos referentes às atividades propostas para o ensino à distância

Sexta - Feira

Aprendizagens visadas:

- **Formação pessoal e social**

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

- **Expressão e comunicação**

Domínio da educação artística – Subdomínio da Música

- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.
- Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais).
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.

Domínio da educação artística – Subdomínio da Música

- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.
- Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais).
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.

Domínio da educação artística – Subdomínio da Dança

- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.
- Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa.

- **Conhecimento do mundo**

Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.

Roteiro das atividades para **Sexta – Feira** (momento assíncrono da parte da manhã e síncrono da parte da tarde – 14h às 14h30)

- Momento assíncrono

1.º Colocar o vídeo com a música *África*, este disponibilizado no link abaixo.

<https://www.youtube.com/watch?v=sFlyUvo7Gy0&pbjreload=101>

2.º Pedir às crianças que façam o acompanhamento rítmico da música com instrumentos musicais que foram construídos ao longo da semana, pois durante o momento síncrono da parte da tarde, vão realizá-lo todos em conjunto, ou seja, em grande grupo através do *google meets*.

- Momento síncrono – 14h às 14h30

1.º momento: Conversa inicial com as crianças (Saudação – A educadora estagiária dá oportunidade às crianças de falarem umas com as outras; posteriormente perguntar como é que estão, se estão bem dispostos, etc.).

É importante referir que, neste momento síncrono também irá participar a outra sala do jardim de infância.

2.º momento: Dar oportunidade a cada criança de falar sobre as atividades que realizou durante toda a semana.

3.º momento: Posteriormente, é pedido às crianças que vão buscar o seu instrumento musical e é colocada a música "África" para que em grande grupo, as crianças possam todas juntas, fazer o acompanhamento rítmico da música.

4.º momento: As crianças dançam ao som da música anteriormente escutada.

5.º momento: Resume-se na apresentação da temática proposta para a semana que vem (8 a 12 de março, caso se mantenha o ensino à distância) e na despedida.

Nota: Aquando os momentos assíncronos, os pais/encarregados de educação devem fotografar e filmar todas as atividades propostas sendo as mesmas posteriormente colocadas na plataforma digital utilizada – Classroom- de modo a que as educadoras consigam acompanhar todo o trabalho desenvolvido pelas crianças com o auxílio dos pais/encarregados de educação.

Fichas de registo utilizadas para as crianças

Ficha de registo das crianças de 3 anos

Será que conheces estes sons ? Consegues distinguir os sons fortes dos sons fracos?
Escuta os seguintes sons da savana !

Será um som forte ou fraco? Pinta de **vermelho** se achares que é um som forte e de **azul** se achares que é fraco!

Som 1 (pássaros na savana) : Será um som forte ou fraco? Pinta os pássaros de vermelho se achares que é um som forte e de azul se achares que é fraco !



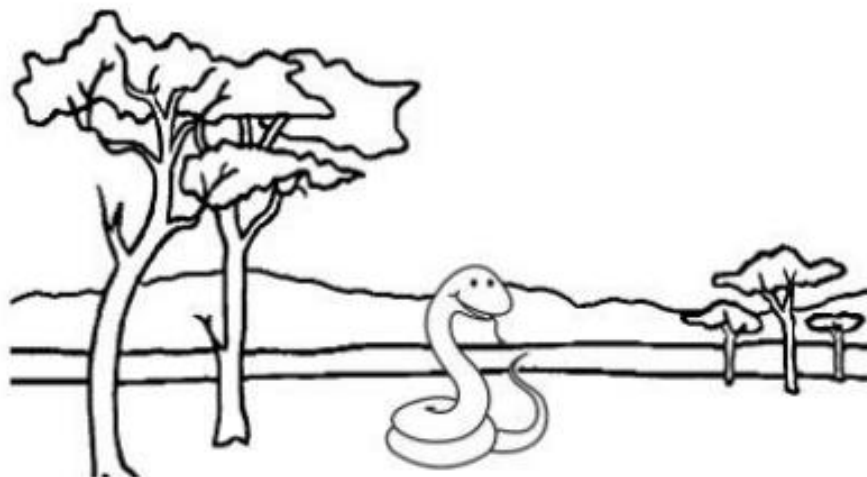
Som 2 (Tempestade na savana) : Será um som forte ou fraco? Pinta a tempestade de vermelho se achares que é um som forte e de azul se achares que é fraco !


















Som 3 (Leão na Savana) : Será um som forte ou fraco? Pinta o leão de vermelho se achares que é um som forte e de azul se achares que é fraco !



Som 4 (Cobra na savana): Será um som forte ou fraco? Pinta a cobra de vermelho se achares que é um som forte e de azul se achares que é fraco !



Ficha de registo das crianças de 4/5 anos

 Hipopótamo <input type="checkbox"/>	 Crocodilo <input type="checkbox"/>	 Veado <input type="checkbox"/>
 Leão <input type="checkbox"/>	 Urso <input type="checkbox"/>	 Chita <input type="checkbox"/>
 Girafa <input type="checkbox"/>	 Cobra <input type="checkbox"/>	 Elefante <input type="checkbox"/>
 Zebra <input type="checkbox"/>	 Macaco <input type="checkbox"/>	 Rinoceronte <input type="checkbox"/>
 Lobo <input type="checkbox"/>	 Rena <input type="checkbox"/>	 Cameio <input type="checkbox"/>

Anexo 8 – Trabalho de Projeto (Pré-Escolar)
Realizado presencialmente



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Didáticas Específicas da Educação de Infância II

Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar

“O Sistema Solar”



Discentes:

Bárbara Marques – n.º 12375

Tatiana Marques – n.º 12386



Índice	
Nota introdutória	4
1. Enquadramento	6
1.1 Concepções acerca do trabalho de projeto	6
1.2 Caracterização do contexto de estágio	9
1.2.1 Caracterização do ambiente educativo	10
1.2.2 Caracterização do grupo	14
2. Análise do projeto desenvolvido	15
2.1 Apresentação da forma de concretização do projeto em cada etapa	15
2.2 Processo de realização do projeto	35
2.2.1 Formas de conhecer/construir conhecimento pelas crianças	35
2.2.2 Relação com a comunidade e/ou parceiros ao longo do trabalho de projeto	36
2.2.3 O papel do adulto	37
2.2.4 Participação das crianças nas várias etapas do projeto	38
2.2.5 Formas de organização e representação da informação utilizadas no projeto	39
2.3 Mapeamento das aprendizagens realizadas pelas crianças	40
2.4 Análise das limitações	45
3. Conclusões	46
Referências Bibliográficas	48

Nota introdutória

O presente trabalho de projeto foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância I, sendo realizado e implementado em contexto de estágio em EPE, no Jardim de Infância de Gumirães. Ao longo do trabalho pretendemos apresentar todo o trabalho desenvolvido, juntamente com as crianças, acerca da temática "O Sistema Solar", que foi incitada num momento de intervenção pedagógica, mais concretamente no momento de acolhimento, onde as crianças partilhavam diversos pensamentos. Deste modo, a escolha do tema para este projeto, atendeu aos interesses demonstrados pelas crianças nesse momento, e nos momentos posteriores a esse, dado que no presente momento as educadoras estagiárias intervieram, assumindo um papel de moderador, de forma a compreender quais os conhecimentos prévios das crianças acerca deste tema.

Nesta ordem de ideias, salientamos a finalidade primordial deste trabalho, que se centra na reflexão e análise da relevância da metodologia de trabalho de projeto desde a primeira infância, como elemento essencial para a promoção de estratégias de qualidade para a Educação Pré-Escolar, onde as crianças têm a oportunidade de participar ativamente, decidindo o caminho que pretendem seguir, e aquilo que necessitam para alcançar uma resposta, assim como possibilitar a construção de momentos significativos e do interesse das crianças, onde estas (re)construam conhecimento em cooperação com as restantes crianças, pesquisando e partilhando conhecimento prévios (Katz & Chard, 2009). Ao longo do nosso trabalho destacamos o interesse das crianças como o principal foco para o desenvolvimento e escolha das atividades, tendo sido estas a maior parte das vezes da escolha das crianças.

Deste modo, importa destacar que a ideologia deste projeto, vai ao encontro do referido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), estas reconhecem as capacidades que as crianças detêm para a construção e desenvolvimento de aprendizagens, encarando-as assim como sujeitos e agentes do seu processo educativo, isto é, as crianças a partir das suas vivências e experiências do quotidiano, desenvolvem competências que as irão apoiar na construção do seu processo educativo. Desta forma, cada criança aprende a partilhar e a defender as suas conceções, a respeitar as dos outros, o que irá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (OCEPE, 2016). Neste sentido, atendendo a este aspeto, e tal como salienta Vasconcelos (1998), a metodologia do trabalho de projeto encara a criança como um sujeito que assume um papel ativo na construção das suas aprendizagens, visto que, é esta o centro deste processo, tendo a possibilidade de tomar decisões e todo o trabalho se reger pelos seus interesses, motivações e curiosidades.

Nesta ordem de ideias, ressaltamos o papel que o educador deve assumir neste tipo de projeto, uma vez que desempenha um papel crucial como moderador, no processo de aprendizagem e construção de conhecimento pelas crianças, devendo por isso possibilitar-lhes

momentos de oportunidades significativas, que vão ao encontro dos seus reais interesses e motivações.

Por fim, e de forma a demonstrar todo o trabalho desenvolvido, o presente relatório organiza-se em duas partes, sendo a primeira correspondente a um breve enquadramento teórico, onde referimos diversas conceções, com base em autores de referência, acerca do trabalho de projeto, bem como aludimos para uma breve caracterização do contexto de estágio, onde incluímos, a caracterização do ambiente educativo (tempo, espaço e grupo). Na segunda parte é apresentada uma análise geral de todo o projeto desenvolvido, isto é, uma descrição pormenorizada do processo de realização do trabalho de projeto e o mapeamento das aprendizagens feitas pelas crianças. Numa última instância, analisamos as limitações observadas no desenvolvimento do presente trabalho, atendendo à experiência retirada por nós, e às experiências que proporcionamos às crianças, apresentando alguns aspetos que consideramos que poderiam ter sido melhor.

1. Enquadramento

1.1 Conceções acerca do trabalho de projeto

Ao longo do presente relatório, e como o mesmo tem como principal propósito aludir para o trabalho de projeto desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, consideramos que, antes de discurrir acerca da elaboração e conseqüente implementação do trabalho realizado, importa ressaltar o conceito de trabalho de projeto e tudo que este envolve. Deste modo, e tal como referem Katz e Chard (1989, citado por Vasconcelos, 1998), o trabalho de projeto deve ser encarado como um estudo que tem como finalidade explorar e aprofundar um determinado tema, este escolhido em grande grupo, principalmente pelas crianças, com o auxílio do educador. Cabe ao educador, antes de dar início a este tipo de trabalho, ter em consideração os interesses e motivações despoletados pelas crianças, para desta forma poder colocar essas mesmas informações observadas e escutadas como ponto de partida para o estudo. Na mesma linha de pensamento, Leite, Malpique e Santos (1989, citado por Vasconcelos, 1998) enfatizam o trabalho de projeto, enquanto um método que tem por base o trabalho de grupo, onde todos os participantes se envolvem ativamente, partilhando assim experiências e conseqüentemente construindo aprendizagens significativas e do seu interesse. Este tipo de trabalho, pressupõe um trabalho de pesquisa no presente contexto, ou até mesmo fora dele, caso se considere necessário; a estruturação de uma planificação, esta de caráter flexível, que permita auxiliar todo o processo deste tipo de trabalho; a definição de uma questão central, e de sub-questões que servirão de orientação para o estudo a realizar.

No entender de Vasconcelos (1998), o termo projeto tem origem no verbo latino "projicere", o que na sua etimologia denota a presente expressão "lançar em frente", isto é, alude para um processo contínuo e flexível, com o propósito de atingir uma finalidade comum a todos os elementos que nele participam. Aquando da introdução deste tipo de projeto em contexto de EPE, o educador deve ser capaz de compreender a filosofia do trabalho por projeto, esta sendo focada no trabalho em grupo, no alcance de objetivos por um determinado grupo e na pesquisa e inerente exploração de um tema específico que tenha como cerne os reais interesses e motivações das crianças. Mais concretamente, a filosofia do trabalho de projeto, segundo Vasconcelos (1998), prende-se com um forte respeito pela criança, esta encarada como um ser único, com características próprias, ou seja, o trabalho projeto conjetura cada vez mais um ganho de autonomia por parte da criança, conseguindo assim gerir o seu próprio processo de aprendizagem – criança como um aprendente ativo. Ao recorrermos à utilização deste tipo de trabalho, perspetivamos a criança enquanto um indivíduo apto e capaz, como um investigador capaz de executar a sua própria pesquisa e exploração de determinado tema, de modo a encontrar solução para o seu principal problema.

Para além deste envolvimento total das crianças, o trabalho projeto revela-se mais significativo quando a este se associa o envolvimento da comunidade educativa, pois o educador,

Ao longo do presente relatório, e como o mesmo tem como principal propósito aludir para o trabalho de projeto desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, consideramos que, antes de discorrer acerca da elaboração e conseqüente implementação do trabalho realizado, importa ressaltar o conceito de trabalho de projeto e tudo que este envolve. Deste modo, e tal como referem Katz e Chard (1989, citado por Vasconcelos, 1998), o trabalho de projeto deve ser encarado como um estudo que tem como finalidade explorar e aprofundar um determinado tema, este escolhido em grande grupo, principalmente pelas crianças, com o auxílio do educador. Cabe ao educador, antes de dar início a este tipo de trabalho, ter em consideração os interesses e motivações despoletados pelas crianças, para desta forma poder colocar essas mesmas informações observadas e escutadas como ponto de partida para o estudo. Na mesma linha de pensamento, Leite, Malpique e Santos (1989, citado por Vasconcelos, 1998) enfatizam o trabalho de projeto, enquanto um método que tem por base o trabalho de grupo, onde todos os participantes se envolvem ativamente, partilhando assim experiências e conseqüentemente construindo aprendizagens significativas e do seu interesse. Este tipo de trabalho, pressupõe um trabalho de pesquisa no presente contexto, ou até mesmo fora dele, caso se considere necessário; a estruturação de uma planificação, esta de caráter flexível, que permita auxiliar todo o processo deste tipo de trabalho; a definição de uma questão central, e de sub-questões que servirão de orientação para o estudo a realizar.

No entender de Vasconcelos (1998), o termo projeto tem origem no verbo latino "projicere", o que na sua etimologia denota a presente expressão "lançar em frente", isto é, alude para um processo contínuo e flexível, com o propósito de atingir uma finalidade comum a todos os elementos que nele participam. Aquando da introdução deste tipo de projeto em contexto de EPE, o educador deve ser capaz de compreender a filosofia do trabalho por projeto, esta sendo focada no trabalho em grupo, no alcance de objetivos por um determinado grupo e na pesquisa e inerente exploração de um tema específico que tenha como cerne os reais interesses e motivações das crianças. Mais concretamente, a filosofia do trabalho de projeto, segundo Vasconcelos (1998), prende-se com um forte respeito pela criança, esta encarada como um ser único, com características próprias, ou seja, o trabalho projeto conjetura cada vez mais um ganho de autonomia por parte da criança, conseguindo assim gerir o seu próprio processo de aprendizagem – criança como um aprendente ativo. Ao recorrermos à utilização deste tipo de trabalho, perspetivamos a criança enquanto um indivíduo apto e capaz, como um investigador capaz de executar a sua própria pesquisa e exploração de determinado tema, de modo a encontrar solução para o seu principal problema.

Para além deste envolvimento total das crianças, o trabalho projeto revela-se mais significativo quando a este se associa o envolvimento da comunidade educativa, pois o educador, enquanto profissional de educação, para além de promover momentos de aprendizagens significativos, onde se (re)constrói conhecimentos acerca de uma panóplia de temas, deve ser capaz de se constituir o moderador do estabelecimento de interações entre toda a comunidade.

O trabalho de projeto consiste num trabalho realizado em grupo, onde se estabelecem inúmeras relações essenciais, não só para o desenvolvimento social das crianças, mas também para o desenvolvimento ao nível cognitivo, dado que é através destas relações estabelecidas que as crianças partilham conhecimentos prévios, experiências e vivências que ocorrem no seu quotidiano. Estas são consideradas elementos fulcrais para a promoção de momentos com significado tanto para elas, como para os agentes envolvidos neste processo, visto que a partir do mesmo é observável a evolução das crianças. A partir deste pressuposto, Denzin (1989, citado por Vasconcelos, 1998) sublinha que as relações estabelecidas entre o grupo influenciam positivamente o modo como o grupo age e se é capaz de auxiliar ao longo deste processo, desenvolvendo desta forma valores como o respeito pelo outro, a interajuda, a cooperação e a colaboração. Assim sendo, o educador assume um papel considerável no que diz respeito à construção deste longo processo, mais precisamente, na forma como partilha os seus saberes, a forma como é capaz de envolver as crianças na partilha dos seus conhecimentos prévios e a forma como este consegue integrar todos estes conhecimentos partilhados com um determinado propósito.

Nesta linha de pensamento, a metodologia do trabalho de projeto almeja desenvolver momentos onde as crianças possam construir competências a vários níveis, fundamentais para a sua vida futura. Em concordância com Katz e Chard (1989, citado por Vasconcelos, 1998), pretende-se que a criança ao longo deste processo, se implique voluntariamente, dando sentido às suas experiências e colocando diversas questões às quais pretende encontrar uma resposta que satisfaça a sua curiosidade. Importa ainda ressaltar que este tipo de trabalho encara a criança como um elemento de um grupo que participe ativamente nas negociações realizadas ao longo das várias etapas do processo.

Na perspetiva de Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto aquando da sua planificação e conseqüente implementação, este pode ser definido para “dois, três dias ou vastas semanas”, dado que todo este processo depende das características de determinado ambiente educativo (tempo, espaço e grupo). Não obstante, e qualquer que seja a duração do projeto, existem passos que devem ser tidos em consideração, dos quais, a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação, de referir que estas não devem ser percecionadas como momentos fechados, mas sim como períodos que se interligam entre si (Vasconcelos, 1998). Desta forma, e atendendo a estes aspetos relacionados com o trabalho de projeto, podemos afirmar que este dispõe de um caráter flexível, dado que se pode sofrer reformulações no decorrer do processo,

De acordo com a conceção de Katz e Chard (2009), o trabalho projeto elenca cinco características chaves, nomeadamente, a discussão, o trabalho de campo, a investigação, a representação e a apresentação. O desenvolvimento do trabalho de projeto, conforme os mesmos autores, possibilita que o educador de infância assuma um papel flexível e sensível aos reais interesses das crianças, bem como às suas carências educativas, continuando, no decorrer do processo, a assumir uma função moderadora e de facilitador, promovendo oportunidades de aprendizagem significativa, e que vá ao encontro do propósito do determinado projeto. Os projetos podem ser comparados à estrutura de uma história, que contém um princípio, meio e fim, isto é, estas três dimensões que estruturam o trabalho de projeto unem-se com a finalidade de proporcionar às crianças um período onde possuem total autonomia nas suas decisões, e têm a oportunidade de escolher o que fazer e como fazer.

No que concerne às etapas delineadas para a persecução de um trabalho de projeto, estas distinguem-se como:

1.ª etapa: A primeira etapa denomina-se de definição do problema (planeamento e início), dado que neste tipo de trabalhos, o "saber colocar questões" (Vasconcelos, 1998), assume-se como a crucial atitude de um indivíduo com espírito científico. Munari (1982, citado por Vasconcelos, 1998), refere que qualquer problema envolve um determinado conhecimento, ou não, isto é, através dos conhecimentos prévios e dos que irão ser construídos, consegue-se antever qual a solução do problema. Na presente fase devem ser criados, com as crianças momentos de grande e pequeno grupo, na manta ou em outro local confortável para as mesmas, onde estas podem colocar questões, e partilhar novas experiências, que podem também incitar para novas questões. Algumas das crianças, a partir das questões colocadas podem possuir já um conhecimento base de determinado tema abordado, podendo deste modo partilhar aquilo que já sabe, ajudando assim as restantes crianças a construir novo conhecimento. Para Katz e Chard, 1997, citado por Vasconcelos, 1998), ainda nesta fase, deve ser desenvolvido pelo educador um momento, onde as crianças a partir dos interesses e inerentes conhecimentos associados a determinado tema, tenham a oportunidade de elaborar, com o apoio do educador, através de desenhos ou esquemas, uma tela de ideias. Esta tela deverá possuir os diversos pensamentos que as crianças apresentam face a qualquer temática do seu interesse. Nesta fase, revela-se essencial o papel do adulto, na medida em que este deve auxiliar as crianças a manter o diálogo, a discussão, assegurando a colocação de questões, e a possibilidade de todas as crianças intervirem ao longo da discussão.

Simultaneamente, e com o propósito de adequar a planificação desenvolvida, o educador pode elaborar a sua própria tela de ideias, onde supõe temáticas e caminhos que as crianças possam sugerir. É neste momento que se compreende a importância da observação em contexto de EPE, dado que é através desta que o educador conhece o seu grupo de crianças, escutando-as atentamente ao longo dos dias, e compreendendo desta forma quais os seus reais interesses e motivações.

2.ª etapa: A segunda etapa intitula-se de planificação e lançamento do trabalho, visto que é nesta que a criança após a partilha de ideias e escolha do caminho a seguir, começam a estruturar o seu rumo, percecionando as fases seguintes, como é o caso, "o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer" (Vasconcelos, 1998). Após este momento, o educador deve auxiliar as crianças na organização dos dias e/ou semanas para iniciar o processo de implementação do projeto; na forma como irão pesquisar, mais concretamente, o que vão utilizar e como se podem dividir as tarefas pelos elementos que constituem o grupo. É na presente fase, que se planifica o processo de pesquisa, uma vez que é através desta que se acede a informações às quais as crianças ainda não têm resposta. Este momento de pesquisa, pode provocar outras dúvidas e por isso cabe às crianças juntamente com o educador organizar os planos de investigação e os materiais a que se deve recorrer, preparar visitas, propor visitante e formular um conjunto de novas perguntas (Vasconcelos, 1998).

3.ª etapa: A terceira etapa designa-se de execução, uma vez que se inicia neste momento o processo de pesquisa, através das experiências partilhadas ou até mesmo através de documentação e de pesquisas na internet. Nesta fase, inicia-se a preparação daquilo que pretendem descobrir e o modo como o vão fazer, assim como espaço que irão utilizar para tal, tendo em consideração o tema, é selecionado o ambiente onde irão pesquisar mais acerca deste. Ainda é durante esta fase, que as crianças registam aquilo que descobriram, desenhando ou realizando esquemas de forma a representar a informação à qual acederam (Vasconcelos, 1998).

4.ª etapa: A quarta etapa refere-se ao momento de avaliação/divulgação de todo o trabalho desenvolvido. Para a divulgação do trabalho, a criança deve realizar uma síntese da informação recolhida, recorrendo ao registo gráfico, à construção de cartazes ou maquetes, à apresentação de imagens recolhidas, etc; assim como deve discutir os conhecimentos construídos com a restante comunidade. Para além disto, e com o intuito de avaliarem o seu trabalho de projeto, devem ser capazes de comparar os conhecimentos construídos com as questões/dúvidas inicialmente apresentadas, isto é, compreender se alcançaram os objetivos a que se propuseram.

Em suma, a planificação utilizada na metodologia de trabalho de projeto requer a formulação de hipóteses de trabalho, não de objetivos específicos, pois este processo apresentando um caráter flexível, pode ser modificado sempre que se considere necessário.

1.2 Caracterização do contexto de estágio

O jardim de infância de Gumiães pertence ao agrupamento de Escolas do Viseu, localizado no concelho de Viseu, este passou a ser considerado agrupamento de escolas no ano letivo de 2003/2004. Este agrupamento, tem como escola sede, a Escola E.B. 2,3 do Viseu, iniciou a sua atividade no ano letivo 1995/1996 e fica situada na zona suburbana da cidade de Viseu. O mesmo cobre alunos das seguintes freguesias: Fragosela, Povollide, Rio de Loba, Santos Evos e Viseu. No que diz respeito à organização do jardim de infância, o mesmo apresenta-se como uma escola isolada, isto é, apenas com a Educação Pré-Escolar. Relativamente ao espaço, podemos aferir que é um espaço pequeno, com apenas duas salas de atividade (Sala 1 e Sala 2), um refectório, uma sala polivalente (de menor dimensão), casas de banho não diferenciadas, uma sala de isolamento (destinada a suspeitas de caso Covid-19) e um espaço exterior que consiste no espaço que circunda o jardim de infância.

1.2.1 Caracterização do ambiente educativo

As organizações educativas, segundo as OCEPE (2016) são contextos que exercem funções distintas e específicas, dispondo para isso de tempos, espaços próprios que possibilitem o estabelecimento de diferentes relações entre os intervenientes (estes com características próprias e diferenciadas). A organização destes contextos educativos possui um carácter dinâmico, sendo visto segundo uma perspetiva sistémica e ecológica, isto é, o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Na perspetiva de Spodek e Saracho (1998), as crianças possuem estilos e interesses distintos, necessitando assim de diversos tipos de estímulos de forma que se concretizem aprendizagens a vários níveis. Deste modo é essencial o uso de várias técnicas para lidar com esta diversidade de crianças, sendo que uma delas é oferecer uma vasta panóplia de atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças. Posto isto, de acordo com as OCEPE (2016) pode dividir-se a organização do ambiente educativo da sala em: organização do grupo, organização do espaço e organização do tempo.

No que diz respeito à organização do espaço este, segundo as OCEPE (2016), pode ser diverso, porém a sua organização, o tipo de equipamento que possui e os materiais existentes condicionam o modo como esse espaço e materiais correspondentes são usados, enquanto recursos para o desenvolvimento de aprendizagens com significado para as crianças. Para além destas características e conforme é citado por Spodek e Saracho (1998), a sala de atividades deve ser iluminada, ventilada e aquecida (quando necessário, mais propriamente, no inverno), bem como de fácil acesso às casas de banho e ao espaço exterior (características estas observadas no contexto de estágio). Torna-se crucial que o educador reflita permanentemente e perceba quais são as competências que pretende desenvolver com as crianças, para que dessa forma adeque e adapte o espaço, de acordo com as necessidades do grupo. De acordo com as OCEPE (2016), o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia tanto da criança, individualmente, bem como do grupo, ou seja, é fundamental que as crianças conheçam e compreendam como o espaço se encontra estruturado e a forma como pode ser usado. Segundo Spodek e Saracho (1998), a sala de atividades permite o fácil acesso a uma grande variedade de materiais, possuindo assim armários e estruturas de arrumação ao nível das crianças. Cabe ao educador dar oportunidade às crianças de alterar a organização do espaço, potenciando às mesmas o poder de escolha, tomada de decisão, bem como a oportunidade de utilizar os materiais de diferentes formas, consoante os seus interesses. É de ressaltar que, perante o surto pandémico pelo qual estamos a atravessar, a utilização dos materiais presentes na sala de atividades está acessível a todas as crianças, sem nenhuma restrição, todavia é crucial lembrar as crianças de desinfetar o material já utilizado.

A sala de atividades apesar de ter uma pequena dimensão, possui cinco cantinhos. Segundo Spodek e Saracho (1998), estes consideram-se áreas com uma vasta panóplia de materiais, que podem manipular à sua vontade, estimulando a aprendizagem das crianças, uma vez que estas aprendem seguindo o seu próprio ritmo. Os cantinhos dividem-se em: cantinho da biblioteca, esta possui apenas um puff e, é composta por alguns livros expostos numa estante ao alcance das crianças. Para Spodek e Saracho (1998) este cantinho poderá ser uma área da sala de atividades mais isolada, o que pode transmitir dessa forma uma sensação de aconchego e confortabilidade, porém é o cantinho menos utilizado pelas mesmas uma vez que, não está organizada de uma forma apelativa para as crianças. Este poderia ter alguns materiais que suscitasse uma maior atenção das crianças, como é o caso de almofadas, um tapete mais confortável, um sofá mais confortável, ou até mesmo ter algumas pinturas. Para a leitura das histórias o local mais utilizado é a manta. É na mesma que as crianças se sentem confortáveis e disponíveis para escutarem e partilharem ideias. Neste espaço as crianças passam vários momentos cruciais do dia, como é o exemplo do acolhimento (recepção das crianças). Quanto ao cantinho dos jogos, estes são realizados nas mesas, e após a sua utilização os mesmos são arrumados novamente pelas crianças nos lugares destinados para tal. Já a casinha, é um dos cantinhos mais frequentados, e é no mesmo que as crianças jogam ao faz-de-conta, realizam dramatizações, ou até mesmo podem reinventar a partir deste, outros cantinhos, como por exemplo um supermercado, um cabeleireiro, uma loja, entre outros. O cantinho das construções e da garagem encontram-se no mesmo espaço (estes realizados na manta), e são também os cantinhos de eleição das crianças, é nos mesmos que as crianças constroem os mais variados objetos e situações que observam no seu dia-a-dia. Nestes momentos de utilização dos cantinhos as crianças desenvolvem as mais distintas competências, como a promoção da imaginação e criatividade, o desenvolvimento da autonomia, cooperação, liberdade de escolha e até mesmo o desenvolvimento da linguagem através das múltiplas interações que estabelecem entre si. Para além dos cantinhos, existem outros espaços bastante utilizados pelas crianças ao longo do dia, como por exemplo os armários de arrumação, onde se encontram os materiais individuais das crianças separados por latas com os nomes e fotografias das mesmas (somente estes materiais não são de uso comum por todos); assim como existe outro espaço destinado à pintura, que possui um cavalete, este é utilizado como apoio às atividades desenvolvidas ao longo do dia.

Face ao espaço exterior, e segundo a nossa primeira observação neste contexto, este é também de pequena dimensão, e é utilizado a maioria das vezes no momento de recreio, no entanto quando a educadora pretende realizar alguma atividade de educação física também utiliza este espaço. Porém este é condicionado pelas condições meteorológicas. De acordo com as OCEPE (2016) é neste espaço as crianças brincam livremente, desenvolvendo assim diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais.

No que se refere à organização do tempo, embora haja uma planificação prévia por parte da educadora, existe uma flexibilidade por parte da mesma dando oportunidade às crianças de decidir que atividade realizar no determinado momento (Spodek e Saracho, 1998). Segundo as

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

OCEPE (2016), a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes possuem uma determinada dinâmica de trabalho, existindo por isso, uma rotina pedagógica, visto que esta é intencionalmente delineada pela educadora e conhecida pelas crianças. Com este conhecimento da rotina por parte das crianças, as mesmas sabem o que podem fazer nos diversos momentos ao longo do dia, bem como prever o que vai acontecer a seguir, isto é, a sucessão/rotina das atividades. Sendo através desta rotina a que as mesmas se têm vindo a habituar desde o início do ano que começam ao longo do tempo a apropriar-se de referências temporais. A educadora, como podemos observar na nossa prática pedagógica, altera a rotina consoante o ritmo e os interesses do grupo de crianças, dando-lhes oportunidade e liberdade de escolha no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. De acordo com Spodek e Saracho (1998), os educadores devem dar oportunidade às crianças de escolher a forma como querem organizar o seu dia, sendo necessário que as mesmas possuam um grande período para o desenvolvimento de atividades do seu interesse. Conforme é citado nas OCEPE (2016), é necessário que exista um tempo, que de forma equilibrado possua quer distintos ritmos, quer tipos de atividade, estes em diferentes situações, sejam elas de forma individual, pequeno e grande grupo proporcionado assim múltiplas oportunidades de aprendizagens diversificadas e significativas. É fundamental que o tempo seja estruturado e flexível para que os diversos momentos pelo quais as crianças passam, no decorrer do dia, tenham sentido para elas. Estas necessitam de tempo para experienciarem e explorarem, para brincarem livremente, experimentarem novas ideias, e com isto ultrapassarem as dificuldades que podem sentir em certas atividades. Nesta linha de ideias e de acordo com aquilo que é colocado em prática no jardim de infância onde estamos a realizar a nossa prática pedagógica, surge este modelo de rotina (Tabela 1).

Tabela 1 - Rotinas

Rotina	
Horas	Atividades
9h – 9h30m	Receção/Atividade autodirigidas
9h25m – 9h30m	Arrumação da sala de atividades
9h30m – 10h05m	Acolhimento
10h05m – 10h10m	Higiene pessoal
10h10m – 10h30m	Lanche de manhã
10h30m – 11h	Recreio ¹
11h – 11h50m	Atividades propostas pela educadora e/ou pelas crianças
11h50m – 11h55m	Arrumação da sala de atividades
11h55m – 12h	Higiene pessoal
12h – 13h30m	Almoço
13h30m – 14h	Recreio
14h – 14h20m	Atividades autodirigidas
14h20m – 14h45m	Atividades dirigidas pela educadora e/ou pelas crianças
14h45m – 15h20m	Atividades autodirigidas
15h20m – 15h25m	Arrumação da sala de atividades
15h25m – 15h30m	Avaliação do dia e Despedida

De acordo com a tabela apresentada acima, o primeiro momento do dia inicia-se com a receção das crianças na sala de atividades. Neste primeiro momento é esperado que as crianças, após a sua receção, se organizem e que de forma autónoma, ganhem autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões face ao tipo de atividades (cantinhos, jogos de mesa, legos, desenhos e etc.) que pretendem realizar. Porém e devido ao surto pandémico pela qual estamos a passar, essa rotina necessitou de algumas alterações. Ainda nesta linha de pensamento, importa enfatizar que, é neste momento do dia que a educadora consegue cativar uma maior atenção por parte das crianças, estabelecendo assim relações mais próximas com as mesmas. Depois de terminado momento de receção das crianças, estas procedem à arrumação do material que utilizaram na sala de atividades. Este é um momento em que as crianças cooperam umas com as outras, revelando ainda valores importantes tais como a autonomia e responsabilidade. Após finalizadas as atividades autodirigidas e a arrumação da sala de atividades, as crianças reúnem-se na manta, juntamente com a educadora para dar início ao momento do acolhimento. Para dar começo ao mesmo, a educadora seleciona aleatoriamente um chefe, denominado de "Chefe do dia" que a ajudará nos momentos que se seguem. Assim sendo, este começa por fazer a contagem de crianças, verificando/identificando, posteriormente, as que estão a faltar, colocando os dados que recolheu no quadro das presenças. A atividade que se segue é a identificação do dia da semana e do dia do mês em que os mesmos se encontram, sendo colocado de seguida uma marca no dia da semana e do mês referente ao respetivo dia. Nesta ordem de ideias, as crianças em conjunto verificam também o estado do tempo (sol, chuva, nuvens...) e colocam igualmente uma marca no estado de tempo relativo ao dia em que se encontram. Após esta atividade, o chefe do dia entoia a canção "Se eu fosse um peixinho" para que os seus colegas se levantem e à vez coloquem a sua foto na árvore das presenças, formando logo de seguida uma fila para a hora do lanche. Após o momento do acolhimento, como do lanche, entre outros que podemos observar na tabela 1, o chefe do grupo começa por entoar a canção "se eu fosse um peixinho" onde o objetivo é formar um comboio para que todas as crianças se dirijam à casa de banho para realizar a sua higiene pessoal antes da hora do lanche e do almoço. Todo o momento de higienização é acompanhado por um adulto, este responsável por auxiliar as crianças durante este processo. A hora do lanche inicia-se com a recolha autónoma do mesmo, por parte das crianças, nos armários à entrada da sala de atividades. Esta recolha é feita à vez e de forma organizada. As crianças lancham na cantina acompanhadas pela educadora cooperante, pelas educadoras estagiárias, bem como pelas assistentes operacionais.

Após terminam o lanche, as crianças dirigem-se para o recreio no exterior, porém, caso o estado do tempo não se encontre favorável as crianças regressam à sala de atividades, brincando livremente (atividades autodirigidas). Depois das crianças virem do recreio, a educadora inicia as atividades preparadas para o dia, estas de carácter dinâmico e diferenciado, dado que esta desenvolve atividades distintas para as crianças dos 2/3 anos e 4/5 anos, bem como tem especial atenção aos seus ritmos de aprendizagem. No entanto e, caso as crianças demonstrem outro tipo de interesse, a planificação é alterada consoante a vontade das mesmas.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

No final do dia, inicia-se o momento de avaliação do dia/despedita. Para tal a educadora reúne-se com as crianças na manta criando assim, um momento acolhedor e confortável de partilha de ideias sobre o dia. A mesma pergunta às crianças o que mais gostaram, o que menos gostaram, o que gostavam de repetir, o que gostariam de ter feito, entre outros. Esta parte do dia é bastante importante uma vez que, é fundamental que as crianças se sintam ouvidas e que a sua opinião seja valorizada por parte da educadora, ou seja, que esta demostre que valoriza as suas ideias, opiniões e sugestões.

1.2.2 Caracterização do grupo

Relativamente à organização do grupo, esta considerada a base do processo educativo, traduz-se num contexto onde existem as mais variadas interações (socialização) tanto entre crianças, como entre as mesmas e adultos, bem como entre adultos e adultos. No entanto, e consoante as OCEPE (2016) existem diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, das quais podemos evidenciar, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idade ou a dimensão do grupo. Estes dependentes a todos os níveis das condições institucionais em que o pré-escolar se insere, podemos dar como exemplo o pré-escolar onde estamos a realizar a nossa prática pedagógica, este tem uma dimensão pequena e por isso o grupo também é bastante pequeno, tendo apenas quinze crianças, estas com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos.

Total de crianças	Idades	Total	Sexo feminino	Sexo masculino
15	2 anos	1	7	8
	3 anos	3		
	4 anos	8		
	5 anos	3		

A educadora nas várias atividades que planifica para este grupo em questão, tem sempre em atenção a idade e as características das mesmas. A mesma, muitas das vezes, organiza as crianças por idades, como também cria momentos onde envolve todas as crianças, como é exemplo do momento do acolhimento, leituras de histórias, atividades motoras, entre outras. Com esta atitude, a educadora tem como finalidade enriquecer as interações no grupo, promovendo inúmeros momentos de aprendizagens significativas entre as crianças, uma vez que estas nestes momentos para além de partilharem conhecimentos/ideias, ainda cooperam e ajudam-se mutuamente.

2. Análise do projeto desenvolvido

2.1 Apresentação da forma de concretização do projeto em cada etapa

Ao percebermos a elaboração do trabalho de projeto, e tal como já referimos anteriormente, este processo elenca quatro etapas essenciais, que apoiam a orientação ao longo do mesmo. Deste modo e de acordo com Vasconcelos (1998), a metodologia de trabalho de projeto pressupõe a passagem por quatro fases essenciais para a persecução de um trabalho completo, das quais realçamos: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação/divulgação.

Neste sentido, consideramos essencial enfatizar que este projeto se realizou em par com a última intervenção pedagógica, dado que para finalizar o projeto envolvemos as duas salas do jardim de infância. Todavia, e para além da persecução deste projeto se ter centrado na última semana, anteriormente, já tínhamos vindo a abordar este tema com o nosso grupo de crianças. O momento onde iniciamos a abordar este trabalho, consistiu num dos momentos de acolhimento, onde é desenvolvida uma atividade com as crianças, denominada "O que apanhaste?", esta pressupõe que cada criança à vez cite algum objeto, animal, entre outras coisas que observam e com que contactam no seu quotidiano, desenvolvendo desta forma a sua comunicação oral, bem como a aquisição de novo vocabulário. Desta forma, e no decorrer deste momento, uma das crianças demonstrou bastante interesse pela temática do sistema solar e tudo aquilo que este envolve, referindo a seguinte expressão:

F. (6 anos): "Eu apanhei a lua e o sol".

Neste seguimento, a maior parte das crianças foi influenciada por esta criança, começando a referir conceitos relacionadas com esta temática,

L. (4 anos): "Eu apanhei uma estrela cadente"

P (5 anos): "Eu apanhei o sol, que é uma bola de fogo.",

A partir destes interesses despoletados pelas crianças, e nesse mesmo dia, utilizamos o que as mesmas tinham referido para colocar algumas questões acerca desta temática, percebendo deste modo o conhecimento prévio que as crianças já detinham. Nesta linha de pensamento, e depois de aludirmos para esta temática, uma das crianças referiu que

D. (4 anos): "nós conseguimos ver a lua e sol, a partir da Terra", complementado esta expressão com,

F. (6 anos): "eu sei que nós vivemos na Terra, mas eu sei que existem outros planetas, quais são?"

Consideramos esta questão bastante pertinente, compreendendo que poderia ser ela o nosso ponto de partida para a exploração e pesquisa da presente temática.

1.ª etapa: Definição do problema

No que concerne à 1.ª etapa da metodologia do trabalho de projeto, esta intitulada de definição do problema, importa salientar que segundo Vasconcelos (1998), num primeiro momento do trabalho de projeto, deve ser dada oportunidade às crianças de colocarem perguntas e questionarem, uma vez que o tema que irá ser aludido pode surgir de um material novo colocado na sala de atividades, da leitura de uma história, assim como numa situação-problema que surja em determinado momento, tal como foi o caso neste trabalho de projeto, pois, este iniciou-se, como citamos anteriormente, num momento de acolhimento, antecedente à semana onde iríamos desenvolver o projeto. A partir deste momento, e após um momento de discussão e partilha, por parte das crianças juntamente com a educadora estagiária, definiu-se um problema que serviu de base para todo o processo: "Quais são os planetas do sistema solar?". Não obstante, e mesmo que a questão foque os planetas, ao longo deste trabalho de projeto, e tendo em consideração os interesses e motivações demonstrados pelas crianças, abordamos diversos conceitos relacionados com o sistema solar, como foi o caso, da lua, do sol e dos movimentos associados ao planeta terra.

Partindo deste pressuposto, e atendendo ao que foi referido pelas crianças neste primeiro momento, a educadora estagiária considerou pertinente realizar uma tela de ideias (Figura 1), de forma a enriquecer e perceber os tópicos essenciais que devem constar na sua planificação, antevendo assim de que forma se deve desenrolar o processo de pesquisa (Vasconcelos, 1998). Deste modo, destaca-se o papel que o educador assume no presente momento, dado que este se apresenta como o moderador deste momento de grande grupo, realizado na manta, onde as crianças partilhavam e discutiam os temas introduzidos por elas mesmas.

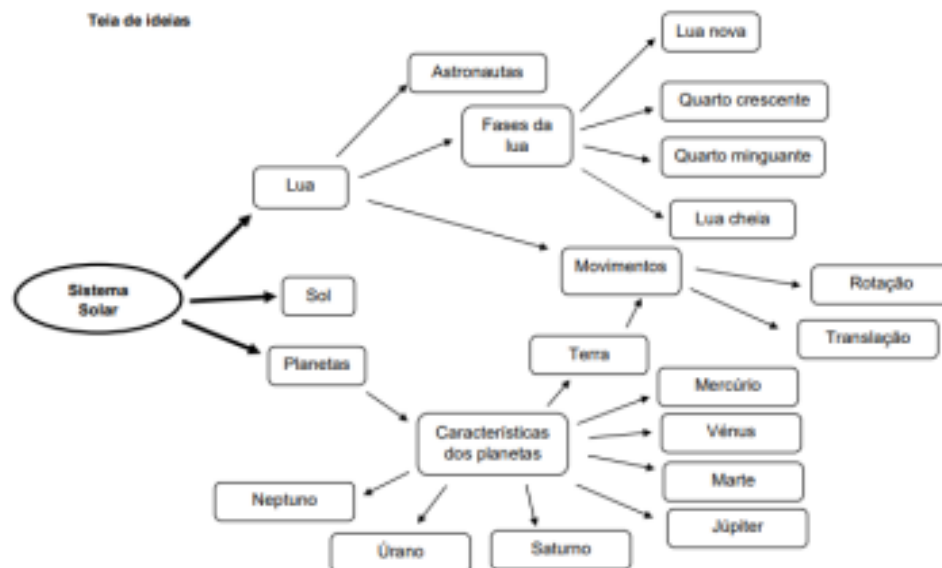


Figura 1 – Teia de ideias, criada pela educadora estagiária

Após a definição do problema primordial deste trabalho projeto, e tendo em consideração as conceções apresentadas pelas crianças, a educadora estagiária, considerou pertinente realizar a leitura de uma história intitulada de "O segredo do sol e da lua" (Figura 2), com o recurso a um avental narrativo.



Figura 2 – Leitura a história "O segredo do sol e da lua"

A leitura da presente história tinha como principal objetivo incitar nas crianças conceitos relacionados com o Sistema Solar, sendo introduzido desta forma os eclipses, aludindo para as características da lua e do sol. Após a leitura da história, foi criado um momento, em grande grupo, onde foram colocadas questões às crianças acerca da história, "Quais as personagens da história?", "Qual foi o problema encontrado ao longo da história", "Como foi resolvido o problema". Tendo por base estas questões, aludimos para o conceito de eclipse, com o intuito das crianças atendendo ao que aconteceu na história, por palavras suas, tentassem explicar o que para elas era um eclipse:

R. (5 anos): "Um eclipse é quando a lua tapa o sol."

F. (6 anos): "Um eclipse é quando a terra fica toda escura."

Partindo assim, para a segunda etapa deste projeto.

2.ª etapa: Planificação e lançamento do trabalho

Relativamente à 2.ª fase do trabalho de projeto, esta denominada de planificação e lançamento do trabalho, prevê-se, conforme refere Vasconcelos (1998), que se deve iniciar a planificação do trabalho mais concretamente, sendo colocadas questões guia para tal: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. É neste momento que se devem dividir as tarefas e organizar os dias, antecipando os acontecimentos e apresentado quais os recursos que serão necessitados. Cabe ao educador nesta fase, observar a forma como deve organizar o grupo, orientando-os para as funções que devem desempenhar.

Neste sentido, e após o momento de discussão criado depois da leitura da história, a educadora estagiária recorreu a um pequeno quadro de giz (Figura 3), disponível no jardim de infância, para que juntamente com as crianças, se compreendesse e registasse quais os conhecimentos prévios das mesmas sobre este tema, e quais os aspetos que ainda não conhecem e queriam descobrir. Relativamente ao momento em que foi desenvolvido este quadro, importa destacar que foi dada oportunidade às crianças de apresentar livremente, as suas ideias e sugestões para trabalhar o tema. Contudo, verificámos que



Figura 3 – Registo dos conhecimentos das crianças

houve uma participação mais visível das crianças mais velhas (idades compreendidas entre os cinco e seis anos), comparativamente ao grupo de crianças mais novas, tal ocorrência que vinha a ser frequente desde as semanas de intervenção. Deste modo, e de forma a colmatar tal aspeto, decidimos modificar a estratégia de questionar o grande grupo, passando assim a questionar cada criança, individualmente, para assim registar as ideias de todas as crianças. Porém, mesmo modificando a estratégia, tal facto não aconteceu, dado que estas crianças se sentem mais confortáveis a realizar registo gráfico, e não a participarem oralmente.

Nesta linha de pensamento, e depois do grupo de crianças, apresentar as suas ideias, partimos para a estruturação do nosso trabalho, percebendo de que modo poderíamos dividir as crianças para iniciarem a seguinte fase.

3.ª etapa: Execução

No que diz respeito, à 3.ª fase, esta intitulada de execução, constitui-se o início do processo de pesquisa, por parte das crianças, esta realizada através dos materiais disponibilizados no jardim de infância, como por exemplo, livros, revistas, computador (Vasconcelos, 1998). Nesta fase, e tal como refere Vasconcelos (1998), prevê-se que as crianças desenhem, pintem, discutam, recolham dados e informações... com o intuito de posteriormente registarem e compreenderem todas as informações recolhidas no momento de pesquisa. De referir que ao longo desta fase, algumas das atividades a serem realizadas não se sucederam da forma como tinham sido planificadas, devido à gestão de tempo e dos recursos, bem como pelos interesses instantâneos demonstrados pelo grupo.

Desta forma, e de modo a iniciarmos o momento de pesquisa, as crianças foram divididas em pequenos grupos, este como possui um grupo de crianças reduzido, dividiram-se as crianças em três grupos, onde dois deles iriam realizar o registo gráfico referente à história escutada (Figura 4 e 5), enquanto o outro grupo teve a oportunidade de iniciar a sua pesquisa no computador (6 e 7).

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes



Figura 4 – Registo gráfico da história “O segredo do sol e da lua”



Figura 5 – Registo gráfico da história “O segredo do sol e da lua”



Figura 6 – Pesquisa com o recurso ao computador



Figura 7 – Pesquisa com o recurso ao computador

Importa salientar que o jardim de infância, não possui uma vasta panóplia de recursos, possuindo apenas um computador para cada sala, e por isso, consideramos que a estratégia de dividir as crianças em grupos, para à vez poderem usufruir do computador, se considerou a mais eficaz. Posto isto, salienta-se que cada grupo de crianças, procurou a resposta para uma questão à sua escolha, dado que deste modo, possibilitamos às crianças pesquisarem acerca da questão que lhes despertava maior interesse e curiosidade. Para fazer o registo das repostas às questões encontradas, as crianças decidiram fazer um registo gráfico das mesmas, pedindo que depois fosse escrito, por nós, aquilo que estava representado no seu registo.

- **"As fases da lua"**

Depois de todos os grupos recorrerem ao computador, com o auxílio da educadora estagiária, para realizarem a sua pesquisa, reunimos as crianças na manta, para assim se partilhar as informações retiradas pelas crianças deste momento e observámos que a maioria das questões pesquisadas pelos grupos centrou-se nas fases da lua e em como se caracterizava a lua (cores, forma, ...). Neste seguimento, e depois das crianças explicarem, por palavras suas, como eram percecionadas as fases da lua, decidiram representá-las através do seu corpo (Figura 8, 9, 10 e 11), escolhendo formas para cada fase.



Figura 8 – Representação do "Quarto Minguante"



Figura 9 – Representação da "Lua nova"



Figura 10- Representação da "Lua Cheia"



Figura 11 – Representação do "Quarto Crescente"

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Posteriormente a este momento, as crianças realizaram os seus registos gráficos, de forma individual, onde apresentaram as quatro fases da lua. Para desenvolverem o presente registo (Figura 12), foi distribuído por todos, cartolina preta e giz, para que com estes materiais pudessem registar as informações que tinham recolhido da pesquisa. A escolha destes materiais prendeu-se na promoção de contacto com materiais aos quais as crianças não tinham frequente contacto.



Figura 12 – Registo gráfico das fases da lua

Após a realização deste registo, a educadora estagiária, procedeu à colocação de todos os trabalhos realizados (Figura 13), num placard presente na sala de atividades.



Figura 13 – Registo gráfico das fases da lua

Posteriormente, e de forma a concretizar estas concepções recolhidas pelas crianças, a educadora estagiária, introduziu um material didático, denominado de "Caixa Lunar" (Figura 14), com o intuito das crianças através da observação (Figura 15 e 16), conseguissem visualizar todas as fases da lua, anteriormente conhecidas.



Figura 14 – "Caixa lunar"



Figura 15 – Observação da caixa lunar



Figura 16 – Observação da caixa lunar

De referir que após este momento, as crianças foram convidadas a observar nessa noite, juntamente com os seus pais, a fase da lua que se encontrava presente naquele dia, podendo fazer o registo gráfico da mesma.

- "O que é um eclipse?"

Depois deste momento, onde foram abordadas as fases da lua, as crianças procederam ao reconto da história (Figura 14 e 16), aludindo novamente para os eclipses.



Figura 14 – Reconto da história por parte das crianças



Figura 15 – Reconto da história por parte das crianças

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Nesta sequência, e depois de todas as crianças terem participado no reconto da história, debateram novamente acerca de como pensavam que ocorria o eclipse, procedendo desta forma ao registo gráfico (Figura 16, 17 e 18) de como o idealizavam.



Figura 16 – Registo gráfico: "Como penso que é o eclipse"



Figura 17 – Registo gráfico: "Como penso que é o eclipse"

Após o término deste registo, e de reunidas todas as concepções das crianças, estas foram convidadas a visualizar um vídeo, intitulado de "Paxi e a nossa lua: fases e eclipses", com o propósito de compreenderem de que forma ocorria verdadeiramente o eclipse e o porquê. Para a visualização do vídeo, recorremos à sala polivalente (Figura 18), dado que a mesma dispõe de um computador e um projetor, o que possibilita às crianças a visualização do vídeo de uma forma mais confortável, onde todos conseguem visualizar a tela, sem obstáculos.



Figura 18 – Visualização de um vídeo na sala polivalente

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Depois da visualização do vídeo, outros conceitos foram recolhidos pelas crianças, como foi o caso, de eclipse lunar e solar e os movimentos associados à terra (movimento de translação e rotação). A partir deste pressuposto, as crianças deveriam realizar um registo de como realmente ocorre um eclipse, todavia e como demonstraram um elevado interesse acerca do eclipse solar, devido à cor que o mesmo apresentava aquando desta transformação – cor avermelhada, decidiram registar esse mesmo eclipse (Figura 19).



Figura 19 – Registo gráfico da eclipse solar, juntamente com o registo realizado anterior – eclipse lunar.

De seguida, e atendendo aos conhecimentos construídos pelas crianças, foi introduzido outro material didático (Figura 20) na sala de atividades, que tinha como principal finalidade, as crianças ao utilizarem esta caixa concretizarem as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste trabalho.

Através desta maquete, as crianças iniciaram um momento em grande grupo, onde todas pudessem participar ativamente. Neste momento, era escolhida uma criança, pelo grupo, para proceder à demonstração de um certo eclipse, referido pelas crianças. Desta forma, foi-nos possível compreender quais as concepções construídas pelas crianças ao longo das atividades desenvolvidas até ao momento.



Figura 20 – Maquete de demonstração de eclipses

Posteriormente a este momento, as crianças demonstraram interesse em relembrar também as fases da lua, para tal, dividiram-se em grupos de dois, e recorrendo aos trabalhos realizados pelos mesmos, bem como aos materiais introduzidos na sala, iniciaram um momento de discussão e partilha de ideias (Figura 21 e 22), onde debateram quais as fases da lua e como ocorriam e como se intitulavam os eclipses.



Figura 21 – Apresentação e explicação dos temas desenvolvidos



Figura 22 – Apresentação e explicação dos temas desenvolvidos

Aquando do término deste momento, recorreremos ao quadro desenvolvido inicialmente, compreendo quais as perguntas que já tínhamos resposta e quais os aspetos que ainda possuíam dúvidas.

- **"O sistema solar"**

Com o objetivo de apoiar e dar seguimento à pesquisa das crianças acerca desta temática, a educadora estagiária, apresentou um vídeo intitulado de "Paxi explora lua", este aborda a lua e tudo que esta envolve, o que é, as suas características, o que é necessário para ir a lua, se já alguém conseguiu ir à lua, o que é necessário para estar durante algum tempo na lua. Após a visualização do vídeo, a educadora estagiária colocou várias questões às crianças acerca de tudo aquilo que tinham conseguido escutar no vídeo, onde as crianças referiram as múltiplas conceções que retiraram do mesmo:

F. (6 anos): "A lua é o satélite natural da Terra."

R. (5 anos): "Precisamos de um foguetão para ir para a lua."

D. (4 anos): "Na lua não temos ar para respirar, e por isso precisamos de um fato espacial."

Não obstante, e ao longo desta partilha de ideias entre as crianças e as educadoras, uma das crianças referiu que:

F. (6 anos): "Na Terra só temos uma lua. Eu ouvi no vídeo que o planeta saturno tem 79 luas. E os outros planetas?"

Atendendo à questão colocada por esta criança, e tendo como base a principal questão-problema deste trabalho projeto, considerámos pertinente a apresentação de outro vídeo (Figura 23) que abordasse em concreto os planetas – Sistema Solar.



Figura 23 – Visualização de um vídeo acerca do Sistema Solar.

No final da visualização, em grande grupo, foram discutidos quais os nomes dos planetas, assim como a sua aproximação ao sol – a sua ordem – e as suas principais características. O grupo de crianças, após este momento procedeu ao registo gráfico do seu planeta favorito (Figura 24 e 25) e a sua principal característica, de salientar que algumas crianças preferiram em vez de desenhar apenas um planeta, desenharam os vários planetas que lhes chamaram à atenção.



Figura 24 – Registo gráfico das planetas



Figura 25 – Registo gráfico das planetas

Depois do término do registo, iniciou-se uma pesquisa mais profunda por grupos, com o recurso ao computador, acerca de cada planeta, para que estas informações retiradas pelas crianças, fizessem parte do momento final deste trabalho projeto. Todas estas informações foram anotadas pelas educadoras, para que no dia final do projeto pudessem ser referidas.

- **"Vamos explorar o sistema solar"**

O presente momento constitui-se o último momento deste projeto, este consiste numa visita ao sistema solar por parte das duas salas presentes no Jardim de Infância. Para a construção da visita ao sistema solar, recorreremos ao espaço do presente contexto, utilizando a sala 2, para o início da viagem, e a sala 1 para o final da viagem. Ao longo da viagem as crianças iriam passar por várias etapas, visualizando vídeos e imagens inerentes a temas relacionados com o Sistema Solar. Como todo este processo foi desenvolvido com o grupo de crianças da sala 1, no início da viagem ao sistema solar, reunimos todas as crianças na sala 2 (Figura 26 e 27), e convidamos as crianças da sala 1 a partilharem vários dos conhecimentos construídos ao longo das várias atividades realizadas, tais como:

- O que precisamos para ir à lua;
- Como vamos para a lua;
- Quais as fases da lua;
- A existência de dois eclipses (lunar e solar);
- O planeta Terra faz parte do sistema solar, mas existem outros planetas;

(...)



Figura 26 – Momento em grande grupo



Figura 27 – Momento em grande grupo

Nesta sequência e para iniciar a viagem, as educadoras estagiárias, após a partilha de conhecimentos pelo grupo de crianças da sala 1, questionam as restantes crianças acerca do que é necessário para viajar para o espaço, à qual as crianças responderam:

L. (5 anos): "precisamos de um capacete espacial"

F. (6 anos): "para pudermos respirar no espaço, precisamos do capacete, porque no espaço não temos ar"

R. (5 ano): "se não usarmos um fato especial, não conseguimos ir para o espaço"

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Deste modo, e a partir das conceções das crianças, o momento inicial consistiu, na construção dos capacetes, com o recurso à utilização de pratos de papel, elásticos marcadores e cola. As crianças foram divididas por mesas (Figura 28, 29, 30 e 31), de forma a simplificar o trabalho das crianças, para tal, cada mesa possuía uma tarefa:

- 1.ª mesa: recorte das bandeiras
- 2.ª mesa: registo dos nomes
- 3.ª mesa: colocação dos elásticos



Figura 28 – Registo do nome, por parte das crianças



Figura 29 – Recorte das bandeiras



Figura 30 – Colagem das bandeiras



Figura 31 – Preparação para o início da viagem

Depois de construídos os capacetes, à vez, cada criança foi direcionada para a zona do foguetão (Figura 32, 33, 34, 35 e 36), para começarmos a viagem ao espaço.

Depois de construídos os capacetes, à vez, cada criança foi direcionada para a zona do foguetão (Figura 32, 33, 34, 35 e 36), para começarmos a viagem ao espaço.



Figura 32 – Início da viagem



Figura 33 – Início da viagem

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes



Figura 34 – Entrada para o foguetão



Figura 35 – Entrada para o foguetão



Figura 36 – Entrada para o foguetão

Previa-se que cada criança percorresse o túnel (Figura 37, 38 e 39) até chegar à fase seguinte, onde iriam ser apresentadas diversas imagens, com o recurso ao PowerPoint, assim como vídeos elucidativos acerca desta temática (Figura 40 e 41).



Figura 37 – Percurso através do túnel



Figura 38 – Percurso através do túnel

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes



Figura 39 – Chegada à segunda sala



Figura 40 – Apresentação do PowerPoint



Figura 41 – Apresentação de imagens relativas à temática

Com a apresentação destes materiais, pretendia-se que as crianças em grande grupo (Figura 42) partilhassem as aprendizagens construídas ao longo deste momento, e para tal, as educadoras assumiram um papel de moderadoras apoiando as crianças no decorrer do presente momento.



Figura 42 – Partilha de informações

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

De seguida, as crianças foram encaminhadas para a última sala, onde seriam apresentados todos os planetas que constituem o sistema solar (Figura 43), bem com as suas características inerentes (Figura 44), estas pesquisadas pelas crianças no momento destinado à pesquisa.



Figura 43 - Sistema Solar



Figura 44 - Apresentação das características das planetas

Na presente sala, para além de ter sido possibilitado às crianças a observação de como é constituído o Sistema Solar, através de uma representação desenvolvida pelas educadoras estagiárias, visualizaram um vídeo (Figura 45 e 46) na mesma sala que complementava todas as informações anteriormente recolhidas pelas crianças acerca dos planetas.



Figura 45 - Visualização de um vídeo referente ao sistema solar



Figura 46 - Visualização de um vídeo referente ao sistema solar

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Deste modo, e depois do presente momento, consideramos que como as crianças se demonstravam um pouco agitadas, decidimos convidá-las a deitarem-se, com o intuito de criar um momento de relaxamento (Figura 47) através de uma música zen.



Figura 47 – Momento de relaxamento

• Arte no espaço

Neste seguimento e para finalizar esta etapa do trabalho de projeto, criou-se um momento denominada arte no espaço, onde as crianças após toda esta viagem realizada, teriam de escolher um dos momentos que mais gostaram da sua viagem registando-o, mas de forma diferente, teriam de realizar o registo em baixo da mesa, de barriga para cima (Figura 48, 49 e 50), imaginando que estariam no espaço.



Figura 48 – Arte no espaço



Figura 49 - Arte no espaço



Figura 50 – Arte no espaço

Desta forma, importa salientar que as múltiplas atividades desenvolvidas, tinha como principal propósito a promoção da autonomia, bem como a cooperação e colaboração entre as crianças, dado que a maior parte das atividades realizadas realizaram-se, em grande grupo ou em pequenos grupos.

4.ª etapa: Avaliação/Divulgação do projeto

Quanto à 4.ª fase do trabalho de projeto, enfatiza-se a avaliação do projeto, realçando que esta fase, e de acordo com Vasconcelos (1998), faz parte intrínseca da metodologia do trabalho do projeto, dado que é neste momento que as crianças comparam o que aprenderam, com o que já sabiam, momento estes desenvolvidos em grande grupo, de forma a participarem ativamente no processo de aprendizagem, cooperando e colaborando. Neste sentido, enfatizamos que esta etapa se realizou ao longo de todo o projeto, em conjunto com as crianças, pois estas consideraram-se os agentes do seu processo de aprendizagem, e por isso participaram ativamente em todos os momentos, bem como na escolha de atividades que poderiam ser realizadas, e os temas inerentes às mesmas. A partir, tanto dos comportamentos das crianças, como dos registos desenvolvidos pelas mesmas, conseguimos perceber de que forma o projeto estaria a contribuir para o seu bem-estar e construção de conhecimentos significativos para elas. Ao longo de todas as atividades, tivemos o cuidado de registar o máximo que conseguíamos, para posteriormente todo este projeto poder ser partilhado com a comunidade através da plataforma online – Facebook.

Importa salientar que, a partir do inquérito criado para o trabalho de envolvimento da família, pudemos averiguar que a maior parte dos pais, citou o presente projeto como fundamental para as crianças, uma vez que mal chegaram a casa, demonstraram todo o interesse e motivação que detiveram ao desenvolver todo o projeto. Ressalvando que o mesmo assume um papel crucial, para o seu processo de aprendizagem, pois para além de ter sido um tema do seu interesse, as atividades desenvolvidas ao longo do mesmo, promoveram às crianças momentos significativos para as mesmas, como os momentos de partilha e de cooperação com todo o grupo.

2.2 Processo de realização do projeto

2.2.1 Formas de conhecer/construir conhecimento pelas crianças

Há muito tempo que a criança, felizmente, deixou de ser vista como um mini adulto, e passou a ser vista como ela mesma, com o seu próprio desenvolvimento e com as suas próprias características, assim como a sua forma de estar no mundo que a envolve, só desta forma é que a criança consegue alcançar a sua liberdade, a sua autonomia, a sua formação na sua íntegra face ao corpo e mente, entre outros. Neste sentido, Rousseau (1995) acredita que, a criança necessita de ver e sentir com o próprio corpo, fazer as suas próprias escolhas pois para o autor “viver não é respirar, é agir; é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (p. 16). Assim sendo, todas as aprendizagens que a criança pode retirar, partem das experiências que lhes são proporcionadas, isto é, fazendo uso de si mesma. Ainda nesta linha de ideias, e segundo Vasconcelos (2012) as crianças precisam de ser conhecidas 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” (p. 18). De acordo Katz e Chard (2009) e sendo o grande objetivo deste trabalho de projeto na EPE, a possibilidade para que as crianças sejam livres e possam construir os seus próprios conhecimentos, vamos dar a conhecer de que forma é que as mesmas construíram conhecimentos com o decorrer deste trabalho de projeto relacionado com o sistema solar.

Posto isto, e como já mencionamos anteriormente, as crianças usufruíram de várias formas de construção do seu conhecimento recorrendo a diferentes metodologias, sendo as mais significativas, a comunicação, a recolha de informação e as representações. Relativamente à comunicação, talvez das mais utilizadas, onde as crianças puderam ouvir informação acerca do sistema solar, da lua e das estrelas, tendo-lhes sido tiradas as dúvidas existentes face à temática. Ainda através da comunicação, as crianças exprimiram/revelaram aquilo que sabiam, aquilo que desconheciam e o que gostariam de saber sobre o assunto, bem como partilharam imensas curiosidades sobre o sistema solar, isto em grande grupo, dando asas a uma pequena exploração (debateram ideias e surgiram novas questões) sobre os conteúdos, entre as crianças. Nestes casos, a comunicação é um aspeto fundamental para o desenvolvimento do projeto pois é a partir da mesma que existe uma progressão no trabalho a realizar. No que diz respeito à recolha de informação, as crianças utilizaram também este recurso explorando e investigando na internet dados sobre o sistema solar e as temáticas circundantes. Por último, as crianças recorreram às representações, onde fizeram desenhos de acordo com a história que escutaram (desenharam o que mais gostaram na história), desenhos relativos ao que viram/ouviram (vídeos, explicações, etc.), produziram também um registo gráfico acerca das fases da lua e de como ocorre o eclipse, assim como fizeram um capacete espacial com recurso a pratos descartáveis (reutilização de materiais).

2.2.2 Relação com a comunidade e/ou parceiros ao longo do trabalho de projeto

Segundo as OCEPE (2016) "os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos" (p. 29). Neste sentido, é necessário que, os educadores e todos os intervenientes da instituição, estabeleçam com os pais/encarregados de educação uma excelente relação de modo a mentalizar os mesmos que, o Jardim de Infância do qual os filhos fazem parte é um local aberto à comunidade e a sugestões de melhoria e de projetos. É essencial haver consciência sobre a importância da relação entre os contextos pois estas intervenções das famílias e outras agentes exteriores melhoram as práticas educativas. Assim sendo, a relação com a comunidade escolar e com os seus mediadores, é de extrema importância não só no dia-a-dia, mas também neste tipo de trabalhos (trabalhos de projeto) daí ser fulcral a valorização deste género de atividades/iniciativas desenvolvidas. Nesta linha de ideias e acordo com o trabalho de projeto desenvolvido acerca do sistema solar, os pais/encarregados de educação foram, em determinadas situações, envolvidos nas atividades referentes ao projeto. Numa primeira instância, e ao trabalhar conteúdos referentes à lua, foi solicitado aos pais/encarregados de educação, juntamente com as crianças, observar a lua desenhando a fase da lua que se encontrava no céu no naquele dia. No dia seguinte, já no jardim, é feita uma comparação entre os desenhos realizados pelas crianças e pelas suas famílias. Esta foi a fase onde se tornou mais evidente a participação de pessoas do exterior (pais). Numa segunda instância, continuaram a participar no trabalho de projeto, porém de uma forma mais indireta, isto é, em casa com as crianças interpelando-as sobre o que iam aprendendo, pesquisando com eles sobre a temática, ouvindo e inculcando neles curiosidades, para que quando chegassem ao Jardim de Infância pudessem, juntamente connosco, debater, aprender e desenvolver as atividades preparadas para o efeito.

Desta forma, e segundo Rebelo (1996, p. 83) “ (...) chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabiliza-los e com eles cooperar na educação das crianças”, ou seja, convém que os jardins de infância se abram aos pais, à comunidade circundante, no sentido de promover uma participação mais ativa dos mesmos nas atividades escolares. Assim sendo e cada vez mais a relação escola - família, tem vindo a ganhar uma visibilidade mais alargada, pois segundo Oliveira (2010) já existe consciência acerca da importância da participação das famílias na vida escolar das suas crianças. Posto isto, a existência de uma relação positiva entre ambos é excelente no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, deve prevalecer uma relação onde ambos os contextos caminhem para o mesmo objetivo potenciando o sucesso e as aprendizagens das crianças.

Concluindo, a participação da comunidade escolar, nas atividades e projetos propostos pelo Jardim de Infância é incrivelmente importante não só para a própria instituição face às relações afetivas e de trabalho que são criadas entre contextos, mas também para as crianças que retiram excelentes oportunidades, experiências e aprendizagens significativas. Importa destacar a envolvimento da comunidade educativa ao longo do trabalho de projeto uma vez que, para além da sala 2 ter participado no último momento, a maior parte das atividades inerentes ao presente trabalho foram publicadas no grupo do Facebook do Jardim de Infância, dando a conhecer aos pais todo o trabalho realizado pelas crianças.

2.2.3 O papel do adulto

No que diz respeito ao papel do adulto, é de ressaltar a sua importância no que diz respeito às práticas educativas e ao desenvolvimento holístico da criança uma vez que, e de acordo com as OCEPE (2016) o educador é o principal condutor das experiências e aprendizagens significativas e enriquecedoras das crianças, onde “ o educador deve contemplar, a organização do ambiente educativo, das áreas de conteúdo, as suas intencionalidades educativas, nomeadamente o observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular” (p. 14). Desta forma é indispensável que, o educador se centre em cada criança e reflita sobre as mesmas e sobre as suas práticas para que possa aperfeiçoar as oportunidades educativas. Assim sendo, e na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011) a criança tende a ver o adulto como um exemplo a seguir e neste sentido é fundamental que o mesmo, crie momentos/experiências que levem a criança a construir o seu saber, a explorar, a investigar. Ainda de acordo com o mesmo autor, cabe ao educador proporcionar/possibilitar às crianças espaços onde as mesmas se sintam felizes, seguras e desafiadas diariamente. Neste sentido, é fulcral que o adulto, neste caso o educador, tenha em mente quais os interesses e as motivações da criança para que dessa forma a sua intencionalidade pedagógica não saia “furada”.

Com o decorrer deste trabalho de projeto, tentámos ao máximo promover a autonomia das crianças e possibilitar que as mesmas explorassem a respetiva temática (sistemas solar) contudo em determinados momentos não foi totalmente possível. Nesta linha de pensamento, as OCEPE (2016) defendem que, a construção da autonomia é uma mais-valia para as crianças pois “envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida” (p. 36) Todavia, não deixa de ser importante, a criação de um método colaborativo entre as crianças, educador e os restantes membros pertencentes à instituição. Segundo Vasconcelos (1998), todo este processo colaborativo entre os principais agentes educativos, é uma forma de ensino-aprendizagem que potencia uma série de regalias às crianças. Assim sendo, as atividades propostas por nós, enquanto educadoras estagiárias, tinham como principal objetivo, responder às curiosidades e interesses das crianças face à temática. Ao longo da semana, tentámos levar as crianças ao tópico principal, com atividades específicas, pesquisas etc., fazendo-as chegar ao mesmo, recorrendo deste modo ao ensino exploratório. Ao longo do projeto, as crianças tiveram uma participação muito ativa, nomeadamente ao nível da comunicação, onde demos preferência à valoração todas as suas intervenções, comentários, dúvidas, curiosidades, etc., escutando-as com atenção no sentido de as deixar esclarecidas.

Em suma, no decorrer deste projeto e ao longo das semanas, fomos observando as crianças, tendo em atenção as suas motivações, os seus interesses e os seus desejos com o objetivo de guiar as crianças no decorrer do projeto, bem como preparar as atividades a ser desenvolvidas. Como já referimos em cima, tentámos ao máximo implementar a autonomia, no entanto acabou por ser um processo um tanto guiado pelo adulto.

2.2.4 Participação das crianças nas várias etapas do projeto

A participação das crianças na realização das várias etapas do projeto foi indispensável a todos os níveis mesmo que por vezes não tinha sido de forma tão visível e concreta. Katz e Chard (2009) acreditam que, este tipo de projeto pode ser uma mais-valia para as crianças, isto é, “como forma de aprendizagem dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos” (p. 5). Neste sentido e sabendo que esta temática foi selecionada de acordo com as motivações e desejos das crianças, vamos fazer uma breve descrição acerca das participações que as mesmas tiveram no projeto. Numa primeira fase e partindo de um “Brainstorming” foi pedido às crianças que referissem o que é que já sabiam sobre a temática em questão e o que é que gostariam de saber, apresentando/partilhando as suas ideias em grande grupo. Numa segunda instância, as mesmas fizeram uma pesquisa referente às fases da lua, recorrendo ao computador para tal. Neste seguimento fizeram um registo gráfico das diferentes fases da lua numa cartolina preta. Posteriormente e com o auxílio dos pais/encarregados de educação, folhetos lançado um desafio: durante a noite, teriam de observar a lua e desenhá-la consoante a

fase da lua que constava no céu, para que no dia seguinte pudéssemos comparar os desenhos realizados pelo grupo. De seguida, fizeram também variados registos gráficos (sobre a lua e o eclipse) sobre vídeos explorados em contexto de sala de atividade. Nesta ordem de ideias, realizamos novamente um "Brainstorming" com o intuito de compreender que mais é que as crianças gostariam de descobrir, dentro da temática, e de que forma o poderiam fazer (através de pesquisas, atividades, etc.) Posto isto, e no sentido de dar resposta a algumas das questões das crianças, pedimos às mesmas que se socorressem do desenho para registar a forma como achavam que seria o sistema solar. Nesta linha de ideias, e após o registo das crianças acerca do sistema solar, com o nosso auxílio os mesmos realizaram uma pesquisa sobre o tema, seguindo-se de uma nova partilha de ideias face ao que descobriram. Num último momento, e antes da implementação das atividades conclusivas relativas à temática, conversamos com as crianças sobre o que mais gostaram de fazer e o que menos gostaram, o que ainda gostariam de fazer ou aprender, etc. Já no momento final do projeto, as mesmas realizaram um capacete espacial (para a entrada no foguetão), partilharam as suas ideias, curiosidades e dúvidas nas respetivas salas, salas referentes à lua, fases da lua, estrelas e sistema solar. Todas as participações das crianças foram importantíssimas para a preparação e realização deste trabalho de projeto. Concluindo, e embora as crianças tenham sido parte fundamental deste projeto, poderíamos tê-las envolvido mais ainda pois, uma vez que na Educação Pré-Escolar, criam-se momentos cruciais para o desenvolvimento das mesmas a vários níveis, para tal a presença dos educadores é uma peça chave neste processo pois este é o principal promotor no que diz respeito à participação ativa das crianças.

2.2.5 Formas de organização e representação da informação utilizadas no projeto

No presente trabalho de projeto previa-se que as crianças ao longo da persecução das várias atividades inerentes ao mesmo, conseguissem organizar e representar toda a informação pesquisada e partilhada, de modo a apoiá-las na (re)construção de aprendizagens. Deste modo, e como é destacado por Katz e Chard (2009) as crianças, através da sua participação ativa em todas as fases do trabalho de projeto, cabe ao educador possibilitar-lhes a oportunidade de estas representarem as suas experiências, conhecimentos prévios, dúvidas, resultados das pesquisa e explicações de várias formas. Deste modo, e ainda em concordância com os mesmos autores, as crianças podem recorrer a várias formas com o intuito de representarem a informação recolhida, podendo representar através da dramatização, do desenho, da escrita e da organização de gráficos. Importa referir que a ideologia deste projeto pressupõe a escolha total deste tipo de representação pelas crianças, ou seja, as crianças encaradas como agentes da sua aprendizagem, têm a possibilidade de escolher como vão pesquisar os temas e seguidamente representar a informação, sempre ao encontro dos seus reais interesses.

Nesta ordem de ideias, tivemos em consideração este aspeto tão importante, de se apresentarem, as próprias crianças, os agentes que decidem como querem organizar e representar a sua informação, e por isso ao longo das várias etapas do trabalho de projeto, foram criados momentos de grande grupo, onde as crianças pudessem apresentar sugestões entre elas, sempre com o apoio do educador, com o objetivo de se chegar a alguma conclusão. Numa primeira instância, as crianças foram convidadas a referir quais os seus conhecimentos prévios acerca da lua, e o que gostavam de saber. No decorrer do diálogo com as crianças, a educadora estagiária foi registando por escrito, num quadro de giz, as ideias das crianças, todavia como o quadro era demasiado pequeno, não houve espaço para as crianças puderem representar tudo aquilo que tinha sido partilhado por elas.

Numa fase seguinte, a educadora estagiária, ao aperceber-se de um interesse momentâneo demonstrado pelas crianças, deu-lhes total liberdade para desenvolverem uma atividade, que não tinha sido pensada. As crianças neste momento decidiram representar a informação que tinham recolhido através do corpo, realizando formas com o corpo para representarem as fases da lua.

Ainda de ressaltar que, como é habitual ao longo das intervenções pedagógicas, as crianças utilizam o método de registo por desenho, a maior parte das vezes, e por essa razão, ao longo deste trabalho de projeto, foi esse o método escolhido por elas. Assim, as crianças utilizaram o registo gráfico para representar e registar a informação recolhida, criando posteriormente momentos, onde os utilizaram para criar momentos de síntese, isto é, as crianças utilizavam os seus registos para explicar aos colegas e ao mesmo tempo recordar as informações que tinha recolhido anteriormente.

Por fim, enfatizamos uma das representações que foi maioritariamente utilizada no decorrer do projeto, centrou-se no desenho, o que de acordo com Katz e Chard (2009) nesta tipologia de trabalho é especialmente rigoroso, ou técnico, feito para representar e transmitir informações ou, por vezes, as concepções prévias das crianças acerca de variados temas, o que acaba por influenciar positivamente o seu processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de conhecimentos, competências e capacidades a um nível holístico.

2.3 Mapeamento das aprendizagens realizadas pelas crianças

No decorrer deste trabalho de projeto, as crianças, com a sua concretização, foram adquirindo novas aprendizagens, bem como desenvolvendo algumas sobre as quais já possuíam algum conhecimento. Assim sendo, e recorrendo as ÓCEPE (2016) passamos a especificar na tabela abaixo as aprendizagens realizadas pelas crianças nas áreas de conteúdo abordadas.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Aprendizagens realizadas de acordo com as OCEPE (2016)		Modo de concretização
Área de Formação Pessoal e Social		
Independência e autonomia	"Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros " (p. 36).	No decorrer do trabalho de projeto as crianças foram tomando as suas próprias decisões e foram fazendo as suas escolhas, quer ao nível da temática desenvolvida (esta escolhida pelos mesmos, tendo em conta, os seus interesses), quer das atividades que foram sendo concretizadas ao longo das semanas, onde o que as crianças desejam foi sempre tido em conta.
Consciência de si como aprendiz	"Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem" (p. 38).	Assim como já mencionamos no objetivo anterior, as crianças tiveram uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem pois escolheram o que queriam aprender, de que forma queriam aprender, etc., tendo sempre liberdade de escolha e decisão.
	"Cooperar com outros no processo de aprendizagem" (p. 38).	As crianças trabalharam maioritariamente em grupos (pares, trios ou em grande grupo). Este tipo de trabalho fortaleceu a cooperação e colaboração entre as crianças (incluindo as da outra sala de atividades). No que diz respeito, aos critérios de organização dos grupos, os mesmos dependeram do grau de dificuldade da atividade. Em algumas situações, as crianças tomaram a liberdade de se organizar consoante a sua vontade noutras fomos nós a organiza-las, colocando os mais velhos a ajudar os mais novos (isto em atividades com mais dificuldade).
Convivência democrática e cidadania	"Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social " (p.40).	No decorrer de todo o trabalho de projeto, as crianças cooperaram de forma respeitadora e cumpridora entre elas, entretendo-se nas várias fases do trabalho. As crianças mais velhas auxiliam as mais novas nas atividades consideradas mais difíceis.

Aprendizagens realizadas de acordo com as OCEPE (2016)		Modo de concretização
Área de Expressão e Comunicação		
Domínio da Educação Física	"Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar" (p. 46).	As crianças durante a transição de salas, para de deslocaram se umas para as outras, necessitaram de rastejar dentro de túneis contruídos à priori para o efeito.
Domínio de Educação Artística	Subdomínio de Artes Visuais	"Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas" (p. 50) .
		"Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica" (p. 50)
		As crianças, nesta área, desenvolveram várias competências ao nível das representações tais como: registos gráficos relativos à lua e as suas fases, ao sistema solar, entre outros. As mesmas participaram também na construção dos "capacetes espaciais", desenvolvendo competências ao nível do desenho, pintura e recorte.
		As crianças ao longo do projeto tiveram contacto com diversas imagens, assim como vídeos relativos a esta temática, partindo destes para a construção de aprendizagens acerca dos vários temas abordados.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação oral	"Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação" (p. 62) .	As crianças compreenderam as mensagens orais transmitidas nas diversas situações de comunicação, ou seja, em diálogos, explicação de atividades, partilha de opiniões e ideias, no brincar etc.
Domínio da Matemática	Números e Operações	"Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.)" (p. 77).	As crianças fizeram, mais que uma vez, e em variadas situações, a contagem dos planetas do sistema solar.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Aprendizagens realizadas de acordo com as OCEPE (2016)		Modo de concretização
<i>Área de Conhecimento do mundo</i>		
Introdução à metodologia científica	"Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las" (p. 86).	Este projeto previa a participação ativas das crianças no seu processo de aprendizagem, sendo lhes dada a oportunidade de questionar, colocar hipóteses, bem como recolher e organizar informações no decorrer das pesquisas.
Abordagem às Ciências	Conhecimento do mundo físico e natural "Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural" (p. 91).	As crianças adquiriram competências acerca da lua e das suas fases, bem como sobre o do sistema solar, as estrelas e os eclipses.
Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias	"Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança" (p. 93).	O computador, quadro interativo e o projetor foram utilizados na pesquisa e recolha de informação, bem como na apresentação das mesmas.

2.4 Análise das limitações

No decorrer deste trabalho de projeto foram surgindo algumas limitações e dificuldades, nomeadamente ao nível da gestão do tempo uma vez que, para além da concretização deste trabalho de projeto tivemos de trabalhar outros conteúdos a pedido da educadora cooperante, estes presentes na planificação mensal. Esta situação, embora tenha sido uma mais-valia para nós na medida em que, tivemos oportunidade de trabalhar outros conteúdos para além deste (Sistema Solar), a mesma acabou por nos dificultar a planificação e realização do nosso trabalho de projeto. Neste sentido, gostaríamos de ter tido mais tempo para explorar a temática em questão e abordar, dentro do assunto principal, outros subtemas. Outro dos aspetos limitadores do nosso projeto foi o facto de não conhecermos na íntegra o grupo da sala 2 com quem partilhámos o último momento do projeto. Este aspeto revelou-se crucial quando nos deparamos com alguns comportamentos com os quais não estávamos habituadas, sendo notável as diferentes existentes entre os grupos. Quanto às experiências significativas que proporcionámos, gostaríamos de ter feito outras atividades, porém e face ao espaço e materiais reduzidos não nos foi possível.

3. Conclusões

O presente trabalho surge com o objetivo de nos fazer refletir acerca do trabalho de projeto pensado, planeado e realizado ao longo de duas semanas em contexto de estágio. Neste sentido e de modo a potenciar as nossas aprendizagens a este respeito, socorremo-nos de alguns autores de referência que escreveram sobre o trabalho de projeto como é o caso de Teresa Vasconcelos, onde esta redige acerca do mesmo clarificando as vantagens no que diz respeito aos interesses e necessidades das crianças, motivando-as para a construção das suas aprendizagens. Nesta ordem de ideias, a concretização deste trabalho de projeto, permitiu-nos compreender o quão importante é este tipo de trabalho uma vez que, o mesmo demonstrou ser uma mais-valia nos primeiros anos de vida das crianças pois tende a promover uma educação de infância de qualidade.

Assim sendo, e no decorrer da implementação do nosso trabalho de projeto intitulado “ Sistema Solar” uma das nossas maiores preocupações deveu-se à dificuldade em perceber/encontrar uma temática que fosse ao encontro dos interesses das crianças. Desta forma, precisamos incitar esse momento, sentando-nos na manta com as crianças e criando um diálogo onde conseguimos chegar a uma conclusão acerca do tema a abordar. Questionamos as crianças, percebamos quais eram as suas dúvidas, os seus interesses, as suas motivações e foi deste modo que chegamos à temática do projeto – Sistema Solar. Como já referimos no decorrer do trabalho, este projeto dividiu-se em várias fases e este diálogo inicial possibilitou-nos ser flexíveis quanto à preparação da planificação das atividades. Neste seguimento, e com a concretização deste trabalho de projeto podemos observar o crescimento do grupo aos mais variados níveis, ao nível da comunicação, ao nível das relações afetivas criadas entre e com o grupo, ao nível da sua autonomia, entre outros. Todavia e apesar das dificuldades que fomos sentindo ao longo da preparação e realização deste projeto, achamos que foi executado com sucesso tendo sido concretizado aquilo que tínhamos em mente implicando as crianças ao longo do mesmo mantendo-as interessadas e estimuladas durante a sua consecução.

Concluindo, para nós a realização deste projeto foi de extrema importância para o nosso desenvolvimento enquanto futuras educadoras uma vez que, nos permitiu alargar a nossa visão acerca de determinados aspetos referentes à Educação Pré-Escolar como é o caso da flexibilização e gestão do currículo, a promoção da participação ativa das crianças na construção das suas aprendizagens, as relações afetivas entre o grupo, entre outros. Com este trabalho de projeto aprendemos também que, a importância da organização do ambiente educativo é também um dos fatores a ter em conta sendo que, o mesmo deve ser encarado com um agente no processo educativo, cabendo ao educador modificar o ambiente sempre que haja necessidade. Outro dos pontos é a importância que o educador de infância possui como intercessor das aprendizagens das crianças face à construção dos seus conhecimentos, evidenciando-se sempre, os problemas/dúvidas e interesses que surgem das mesmas. Para

finalizar, este trabalho de projeto, permitiu que conhecêssemos e aprofundássemos conhecimentos nesta área, com o objetivo de no futuro a continuar a colocar em prática pois como já averiguamos, este tipo de trabalhos são uma mais-valia para o desenvolvimento holístico das crianças.

Referências Bibliográficas

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Instituto superior de educação e trabalho.
- Rebelo, I. (1996). Detalhes da minha História de Vida: Um testemunho, *in revista educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º12. Porto Editora.
- Rousseau, J. (1995). *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Bertrand Brasil.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. *In Ministério da Educação (Ed.), Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Anexo 9 – Projeto de envolvimento à família (Pré-Escolar)
Realizado presencialmente



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II

Projeto de envolvimento à família

“Multiculturalidade – Partilha de receitas típicas de África”



Discentes:

Bárbara Marques – n.º 12375

Tatiana Marques – n.º 12386

Viseu - 2021

Índice

Nota introdutória	4
1. Justificação da pertinência do projeto	5
1.1 Justificação da iniciativa	5
1.2 Enquadramento	5
2. Elementos de caracterização da relação entre a família e a escola.....	7
4. Operacionalização do projeto.....	8
5. Previsão da avaliação do projeto	8
Conclusão.....	9
Referências Bibliográficas.....	10

Nota introdutória

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em EPE II, surge o presente projeto de envolvimento à família denominado de "Multiculturalidade – Partilha de receitas típicas de África". Este projeto tem como propósito a oportunidade de participação das famílias no contexto onde foram desenvolvidas as intervenções pedagógicas – Jardim de Infância de Gumirães. Para a realização do presente projeto importa caracterizar o grupo, bem como a relação estabelecida entre este contexto e as respetivas famílias que fazem parte da sua comunidade, quanto ao grupo, este é composto por 15 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, referentemente à relação entre a família e a escola, será abordada num dos tópicos concernentes deste projeto.

No desenvolvimento deste projeto, tivemos oportunidade de compreender a importância do envolvimento da família nos vários momentos de aprendizagem das crianças, uma vez que esta relação influencia positivamente todo o processo educativo das crianças. Em concordância com o este pressuposto, Matos e Pires (1994), ressaltam que a família, sendo considerada o primeiro berço da criança, assume um papel crucial no que diz respeito, ao satisfazer as necessidades físicas, afetivas e sociais da criança, desempenhando também, a função mediadora entre a criança e o mundo que a rodeia. Assim sendo, cabe ao jardim de infância promover situações que possibilitem a cooperação com as famílias, proporcionando assim momentos significativos onde as crianças construam aprendizagens ativas. Ainda na mesma linha de pensamento, Formosinho e Costa (2011) enfatizam que a cumplicidade entre a escola e a família possibilita deste modo uma nova conceção perante aquilo que é o processo educativo, isto é, através desta participação e cooperação será possibilitado aos pais/famílias acompanhar a evolução e o desenvolvimento das suas crianças.

A escolha do tema para o desenvolvimento do presente projeto de envolvimento, prendeu-se na temática, que teve um maior destaque, abordada ao longo das intervenções, mais concretamente o tema da multiculturalidade. Contudo, e devido a situação pandémica atual, foi-nos impossibilitado o desenvolvimento deste projeto no contexto de Jardim de Infância, por isso o mesmo será desenvolvido à distância, através da partilha de receitas, estas enviadas por via de um registo gráfico, dado que nem todos os pais têm acesso, ou utilizam com frequência os dispositivos móveis.

De modo a demonstrar o trabalho realizado ao longo deste projeto, enfatizamos assim a forma como o mesmo se encontra estruturado por diversos tópicos, sendo o primeiro relativo à justificação da pertinência do projeto (justificação da iniciativa e enquadramento), o segundo às prioridades de intervenção e objetivos para a iniciativa, o terceiro à operacionalização do projeto e por fim, encontra-se a previsão da avaliação do projeto.

1. Justificação da pertinência do projeto

1.1 Justificação da iniciativa

Tendo em consideração aquilo que foi referido anteriormente, e de modo a desenvolvermos um projeto que envolva a família, refletimos acerca da temática que, ao longo das diversas intervenções pedagógicas, foi maioritariamente abordada, para que dessa forma conseguíssemos criar uma atividade que fosse ao encontro dos interesses das crianças, onde estas se sentissem confortáveis a desenvolver com os pais. Após uma análise de todas as planificações, bem como dos relatórios crítico-reflexivos associados às mesmas, concluímos que a temática relativa à comparação entre Moçambique e Portugal foi a mais abordada, selecionando assim uma atividade que despoletou um elevado interesse no grupo de crianças – a confeção de bolachas. Neste dia de intervenção foi notável a motivação demonstrada pelas crianças para atividades intimamente ligadas com a culinária. E, por isso, o nosso projeto terá como base a pesquisa de receitas típicas de Moçambique, para posteriormente, e com cada uma das receitas trazidas por cada criança, ser construído um livro de receitas. Este mesmo livro, após reunidas todas as receitas, será impresso para que todas as crianças o possam levar para casa.

1.2 Enquadramento

Atualmente, e com o surto pandémico – Covid-19 - que se instalou por todo o mundo, muitos foram os obstáculos e limitações que surgiram a vários níveis, sendo o nível social um dos mais afetados. Posto isto, foram notáveis os diversos desafios pelos quais a escola teve que ultrapassar, para continuar a corresponder as exigências da sociedade, recorrendo assim a novos métodos e estratégias, de forma a não comprometer o processo de aprendizagem de todas as crianças. Neste sentido, um dos aspetos a salientar para a escolha da forma como se iria implementar este projeto, centrou-se no facto dos pais não poderem entrar no jardim de infância, o que impossibilita a prossecução de atividades de outro tipo, que envolvessem presencialmente os pais/encarregados de educação. Os educadores ao longo deste processo de adaptação necessitaram de se reinventar, e por isso, recorreram a outras estratégias para continuar a estabelecer um contacto mais próximo com as famílias.

Ao longo dos vários anos, e cada vez mais, o envolvimento da família em contextos educativos tem vindo a ganhar uma elevada relevância, na medida em que esta se constitui o primeiro contexto de socialização das crianças. No presente contexto ocorrem diversificadas experiências significativas para o crescimento e evolução a vários níveis da criança, sendo neste onde são estabelecidas variadas interações sociais que as estimulam, particularmente nos primeiros anos de vida. Contudo, e tal como refere Portugal (1992), mesmo que esta relação se considere imprescindível, nos dias de hoje e devido à situação profissional dos pais, muitos deles colocam um pouco de parte este envolvimento fulcral, pois não têm tempo devido aos seus horários de trabalho inflexíveis, esquecendo que este tempo onde se envolvem com as suas crianças, partilhando diversas experiências, é importantíssima para o seu desenvolvimento.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Neste sentido, é notável, nos tempos de hoje, que a maioria das profissões se caracterizam por ser bastante exigentes, devido aos horários laborais, e por essa razão é a maioria das vezes apresentam sentimentos de culpa, cansaço, irritação e impaciência para com as crianças. Por este motivo, é que a maioria das instituições educativas - Jardim de Infância – surgem como resposta a estes desafios colocados, aplicando ações/atitudes que apoiem as várias famílias, como é o exemplo do alargamento dos horários de funcionamento, para corresponder a estas necessidades.

De acordo com as Orientações Curricular para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), os pais constituem-se os primeiros responsáveis pela educação das crianças, dado que a primeira relação social e afetiva é estabelecida com os mesmos. Por isso, se torna fulcral evidenciar a relação que deve existir entre a família e a escola, com base numa partilha de experiências e aspetos pertinentes para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Segundo as OCEPE (2016), os contextos sociais, família e escola, contribuem ativamente para a educação das crianças, por isso a relação estabelecida entre os dois se constitui tão importante. Neste seguimento, cabe ao Jardim de Infância (JI), como contexto educacional, promover/criar oportunidades para a colaboração e participação ativa das famílias no decorrer das várias atividades desenvolvidas no JI.

Nesta ordem de ideias, Portugal (1992) refere que quando se estabelece uma relação de segurança e confiança entre todos aqueles que compõem a comunidade educativa, torna-se mais fácil a adaptação das crianças no próprio contexto. Em concordância com o referido anteriormente, Correia e Serrano (2002) salientam que a família se constitui a base da sociedade, e por isso, deve ser encarada como o elemento chave para o desenvolvimento harmonioso da criança, devendo deste modo haver uma partilha de informações essenciais entre o educador e a família para que desta maneira se consiga estabelecer as melhores estratégias que apoiem a criança no seu desenvolvimento global. Estes autores enfatizam ainda que nem sempre se revela tarefa simples o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças, constituindo-se fulcral que as instituições educativas e os seus profissionais procurem fomentar o envolvimento das famílias. Deste modo, e na perspetiva de Magalhães (2007), a família demonstra-se como o complemento de um processo educativo que tem início no jardim de infância, apresentando-se assim essencial que se promova uma relação pedagógica estável e continua entre as famílias e os profissionais de educação, destacando-se desta forma a importância da partilha de experiências, e de informações consideráveis acerca das crianças, bem como o trabalho cooperado que deve existir entre os mesmos.

Contudo, importa considerar que cada criança não se desenvolve somente no contexto de EPE, mas sim em todos os contextos com que tem oportunidade de contactar, nomeadamente no meio familiar, meio cultural, ... Neste sentido, importa que o educador estabeleça relações de proximidade com os diversos meios que envolvem o contexto educativo, reconhecendo deste modo a importância que esta proximidade assume no desenvolvimento das crianças (OCEPE,2016).

2. Elementos de caracterização da relação entre a família e a escola

No que diz respeito à caracterização da relação entre a família e este contexto de EPE, ao longo da prática de ensino supervisionada apercebemo-nos que, por vezes, demonstrou-se complexa a participação de todos os pais no processo educativa das crianças, pois muitos deles, e devido à situação atual que vivenciamos, possuíram algumas dificuldades no estabelecimento de contacto com a educadora cooperante. Não obstante, para responder a estes desafios colocados, o jardim de infância criou uma página de Facebook, onde coloca as diversas atividades desenvolvidas pelas crianças, assim como informações que considera pertinente o conhecimento dos pais. No período de confinamento, recorreu-se à utilização da plataforma *Classroom*, com o intuito de continuar a estabelecer uma ligação entre as educadoras e as famílias. A utilização desta plataforma, para além de ter servido para colmatar os desafios colocados pelo confinamento, ainda é utilizada para a colocação de materiais para as crianças que não conseguem frequentar o jardim de infância regularmente. Para além destas estratégias, a educadora cooperante disponibilizou o seu contacto telefónico para os pais sempre que considerem necessário, estabelecem um contacto mais rápido e eficaz com a mesma.

Deste modo, destaca-se que atualmente as novas tecnologias assumiram um papel crucial no estabelecimento do contacto e das relações entre a escola e as famílias, pois devido ao surto pandémico, foi impossibilitada a entrada dos pais no interior do jardim de infância.

3. Prioridades de intervenção e objetivos para a iniciativa

Os pais/encarregados de educação devem ser fortes aliados dos jardins de infância (comunidade escolar) trabalhando em conjunto para objetivos comuns, neste caso, as experiências e aprendizagens significativas das crianças. Neste sentido, devem, portanto, partilhar das mesmas intenções pois só assim é possível a superação de conflitos e dificuldades, proporcionando à criança, um caminho livre para aprendizagens efetivas.

Assim sendo, este projeto tem como principal prioridade a promoção da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, contribuindo de forma ativa para as suas aprendizagens isto, em conjunto com o Jardim de Infância e os profissionais que dele fazem parte. Para tal estes são os objetivos da iniciativa que propusemos:

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

- Promover a participação e o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Contribuir para uma maior abertura da escola à comunidade;
- Promover a relação/interação escola-família-comunidade;
- Incrementar comunicação entre a escola e as famílias;
- Estimular a família a acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças;
- Envolver os pais em atividades a realizar em casa;
- Integrar escola e família;
- Partilhar conhecimentos e experiências entre famílias;
- Aproximar a família da escola;
- Partilhar culturas e tradições familiares;

4. Operacionalização do projeto

O presente projeto de envolvimento à família, desenvolveu-se nas últimas semanas de intervenção pedagógica e envolveu uma temática abordada ao longo das diversas semanas. Num primeiro momento, foi solicitada a colaboração dos pais e das crianças para a construção de um livro de receitas. Para tal, enviamos através das crianças um pedido de participação (Anexo 1) a todos os pais, onde foi explicado qual a finalidade deste projeto, ou seja, cada criança juntamente com os seus pais, deveria pesquisar e partilhar uma receita típica de África.

Num segundo momento, e após os pais demonstrarem a sua disponibilidade para participarem no presente projeto, foi entregue às crianças uma ficha de registo (Anexo 2), onde estas em conjunto com as suas famílias deveriam redigir a receita que pretendiam partilhar com o restante grupo, bem como as crianças deveriam realizar uma ilustração para acompanhar a receita (Anexo 3).

Num terceiro momento as crianças trouxeram o registo da receita, tanto gráfico com escrito, e apresentaram-na aos restantes colegas. Após este momento, todas as receitas foram reunidas, criando assim um livro de receitas típicas de África, este para além de ser fotocopiado, para que todas as crianças tivessem oportunidade de ficar com um exemplar, também foi partilhado com a comunidade educativa envolvente.

5. Previsão da avaliação do projeto

O presente projeto previa a participação de todos as famílias, na criação de um livro de receitas típicas de África, e por isso, inicialmente foram delineados diversos objetivos a alcançar com esta implementação. Assim sendo, e de forma a avaliarmos este projeto, recorremos a um inquérito por questionário (Anexo 4), na plataforma *Google Forms*, com o propósito de perceber quais as conceções dos pais (Anexo 5) perante todo o trabalho desenvolvido com as suas crianças, ao longo do presente semestre. Contudo, o aspeto que se revelou o nosso foco de avaliação, foi precisamente o envolvimento dos pais e das crianças, isto é, se todos participaram e de que forma se envolveram e disponibilizaram para a realização deste projeto.

Conclusão

No contexto de EPE, importa ressaltar o papel relevante que as famílias assumem no processo contínuo de aprendizagem das crianças, e por isso cabe ao educador incitar a realização de diversos momentos que promovam o envolvimento das famílias.

Neste sentido, e tendo em consideração o projeto apresentado ao longo deste documento, destaca-se o interesse e a motivação, tanto dos pais, como das crianças, evidenciado ao longo desta iniciativa. Aquando da estruturação do projeto foi tido em conta, a situação pandémica atual e por isso apresentamos uma proposta que pudesse ser exequível de desenvolver à distância, sem haver a necessidade dos pais se deslocarem ao interior da instituição educativa. Nesta ordem de ideias, o projeto previu a participação de todos os familiares na construção de um livro de receitas típicas de África, permitindo igualmente o contacto mais direto com novas culturas, bem como a partilha de possíveis vivências e pesquisas realizadas entre as famílias.

Assim sendo, reconhecemos a importância, neste contexto específico, a necessidade de promoção e incentivo da participação e envolvimento dos pais nas várias atividades propostas tanto pelo educador como pelas crianças, dado que no presente contexto, revela-se uma das dificuldades, por vezes e com alguns pais, o estabelecimento de relações concisas.

Referências Bibliográficas

- Correia, C. & Serrano, M. (2002). *Caminho para a construção coletiva de ambientes saudáveis*. São Paulo.
- Formosinho, J & Costa, H. (2011). Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?. In Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora. (p. 83-124).
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*, Aveiro: CIDINE.

Anexo 1 – Pedido de participação aos pais

Pedido de participação/informação aos encarregados de educação

Objetivo:

- Recolha e partilha de receitas típicas de África (Tema – multiculturalidade)

O presente projeto de envolvimento à família, surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar II, sob orientação dos supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu, bem como da educadora cooperante, Elisabete Vilarés. Com este projeto pretendemos criar um livro de receitas, onde solicitamos a participação dos encarregados de educação através de uma partilha de receitas típicas de África (podendo estas ser pesquisadas na internet) dado que, esta temática relacionada com a multiculturalidade foi desenvolvida ao longo das várias intervenções realizadas no presente contexto. Sendo assim, cada encarregado de educação, deverá, com o recurso a uma ficha de registo disponibilizada para o efeito, registar uma receita à sua escolha, convidando a criança a realizar um registo gráfico (desenho) da receita escolhida.

Com isto, criaremos neste seguimento uma compilação das várias receitas (Sala 1), reunindo desta forma as receitas apresentadas por cada criança em conjunto com os seus encarregados de educação, para posteriormente o conjunto de receitas, que formará o livro de receitas da Sala 1, ser disponibilizado às famílias.





Anexo 4 – Link de acesso ao questionário

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffoP9h43HdxvPocrE9kHITUkCeciTivarIrisYHSrAtgojA/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Anexo 5 – Análise dos dados relativos ao inquérito

Questões	Respostas												
1. Qual a sua opinião acerca do projeto "Multiculturalidade – Partilha de receitas típicas de África".	<ul style="list-style-type: none"> • "Sim muito, acho muito importante educarmos os nossos filhos para viverem em comunidade com outras culturas." • "Sempre pertinente e muito importante para mostrar novas culturas, realidades." • "Muito boa, porque assim compreendem melhor que existem várias culturas." • "Sim, para entenderem e aceitarem as diferentes culturas e raças." • "Muito importante para promover respeito à diversidade." 												
1.1 Qual a avaliação de 1 a 5?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Níveis de avaliação</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Frequência</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table>	Níveis de avaliação	1	2	3	4	5	Frequência	0	0	0	1	10
Níveis de avaliação	1	2	3	4	5								
Frequência	0	0	0	1	10								
2. Considera relevante a existência de mais projetos de envolvimento à família?	<ul style="list-style-type: none"> • "Sim, porque faz com que haja mais união entre pais e filhos e participação de ambos". • "Sim, porque para além de proporcionar aprendizagens, envolve-nos neste processo." • "Sim, pois envolve a família." • "Sim, pois desta forma os pais acabam por ter a noção do desenvolvimento das crianças." • "Sim, é muito importante os pais estarem presentes na vida escolas dos seus filhos." • "Sim, estes projetos dinamizam a aprendizagem das crianças, fazendo com que estas aprendam mais e melhor." 												

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

<p>3. Quais foram, por si, os aspetos mais positivos e os mais negativos deste projeto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Considero todo o trabalho dinamizado bastante positivo." • "A envolvência das crianças, o gosto na realização das atividades propostas e a sua felicidade na sua concretização." • "Apenas aspetos positivos. Parabéns!" • "A aproximação da família. Este ano foi atípico, pelo que durante o confinamento, o envolvimento foi total." • "Projetos com fundamentos adequados." • "A participação entre os pais e filhos." 			
<p>4. Se for possível a vossa presença no próximo ano, como devem participar?</p>	<p>Festas</p>	<p>Projetos</p>	<p>Festas e projetos</p>	<p>Outros:</p>

	<p>3</p>	<p>3</p>	<p>5</p>	<p>- Contos on-line;</p>
<p>Síntese: Após analisados as respostas dadas aos inquéritos, podemos referir que a maioria dos pais respondeu ao mesmo, porém nem todos deram respostas completas. Não obstante, através das respostas dadas conseguimos compreender que o presente projeto se revelou fundamental, dado que através do mesmo as famílias sentiram-se integradas e envolvidas na aprendizagem dos seus filhos. Os pais demonstraram também interesse em futuramente participar noutras atividades que perspetivem o seu contacto mais direto e a sua participação mais ativa no jardim de infância.</p>				

Anexo 10 – Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOSⁱ

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes.

Enquadramento: O estudo desenvolve-se sob orientação das docentes Professora Doutora Ana Paula Cardoso e Professora Doutora Carla Lacerda, no âmbito do Relatório Final de Estágio, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Explicação do estudo: Solicita-se a resposta a uma entrevista que permitirá conhecer o impacto da pandemia Covid-19 no ensino do 1.º CEB. Os participantes são selecionados por conveniência, a partir da rede de contactos pessoais dos investigadores. Poderá realizar a entrevista num local que lhe seja conveniente, sendo que não tomará muito do seu tempo.

Condições: A sua participação no estudo é voluntária, não havendo qualquer prejuízo, assistencial ou outro, caso não queira participar.

Confidencialidade e anonimato: Garante-se anonimato (não serão registados dados de identificação) e confidencialidade, bem como o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. Assegura-se, ainda, que os contactos serão feitos em ambiente de privacidade.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

identificação do/a investigador/a – nome, profissão, local de trabalho, contacto telefónico, endereço eletrónico

Assinatura/s:
.....

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Assinatura/Rúbrica:

Data: /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR INCAPACIDADE
GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____
ASSINATURA: _____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

ⁱAdaptado de <http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Consentimento%20Informado>

Anexo 11 – Guião da entrevista aos estudantes do mestrado



Guião da entrevista aos estudantes de mestrado

Projeto de investigação realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quero desde já agradecer a disponibilidade para a entrevista. A mesma terá uma duração de cerca de 30 minutos. O meu projeto de investigação intitula-se de "**Um olhar cruzado: O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB**". Como se depreende, este estudo visa perceber qual o impacto causado pela pandemia Covid-19 nas práticas supervisionadas nomeadamente, compreender quais os métodos empregues, as soluções encontradas e as limitações ao nível do estágio realizado pelos estudantes, que frequentaram a Prática de Ensino Supervisionada (PES) o 1.º CEB II, no ano letivo de 2019-2020, fazendo referência ao Ensino à Distância (EaD) como método alternativo de ensino. Para tal, irá recorrer-se à entrevista (semi-estruturada) como técnica de recolha de dados. De referir que este projeto está sob a orientação das professoras Ana Paula Cardoso e Carla Lacerda.

BLOCOS	QUESTÕES/ASSUNTOS
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	<ul style="list-style-type: none">- 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	<ul style="list-style-type: none">- Qual é a sua idade?- Qual é o ano que frequenta?- ...
Caraterização da atividade letiva na prática supervisionada	<ul style="list-style-type: none">- Qual foi o nível de ensino/ano de escolaridade a que lecionou?- Quais foram o n.º de turmas, de alunos por turma e disciplinas lecionadas (quando aplicável)?- Qual foi o seu horário síncrono?- Qual foi o seu horário assíncrono?
Alterações/adaptações ao nível da planificação	<p>A passagem do ensino presencial para o Ensino a Distância (EaD) implicou alterações/adaptações na sua planificação, a diversos níveis.</p> <ul style="list-style-type: none">- Poderia explicar sobre as alterações/adaptações na sua planificação, enfatizando os desafios que enfrentou e a forma como os superou, nomeadamente ao nível de:<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.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

	<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>
<p>Desafios tecnológicos do Ensino a Distância (EaD)</p>	<p>O EaD colocou vários desafios tecnológicos à sua ação pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poderia explicar sobre algumas das <i>dificuldades</i> que enfrentou no contexto de EaD, quer em momentos síncronos, quer em momentos assíncronos? - Poderia referir-se também às <i>aprendizagens</i> que realizou neste contexto, quer em momentos síncronos, quer em momentos assíncronos? - Frequentou ações de <i>formação</i> 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) (se aplicável)</p>	<p>Para acompanhar os seus alunos no EaD enfrentou desafios de interação/atuação com a(s) turma(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como superou os desafios de interação/atuação com os alunos/a(s) turma(s)? - Poderia explicar sobre <i>dificuldades</i> 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? - Poderia referir-se também às <i>aprendizagens</i> 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? - Frequentou ações de <i>formação</i> neste âmbito? Se sim, quais foram as entidades promotoras destas ações/iniciativas? - Recorreu à autoformação? Poderia explicitar esta sua opção?
<p>Diretrizes/orientações e apoios relativos ao 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 diretivas/organizadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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? - Identifique essas diretrizes/orientações, entidades que as emanaram e respetivo impacto nas alterações/adaptações que realizou à sua planificação/atuação, justificando a sua pertinência. - A Direção-Geral de Educação lançou um <i>site</i> 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? - Sentiu necessidade de outros <i>apoios</i>? 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.

O ensino à distância e o seu impacto na prática supervisionada no 1.º CEB na perspetiva dos estudantes

Perspetivas futuras do EaD	<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> <ul style="list-style-type: none">- Que alteração sofreu o estágio com a passagem de ensino presencial para EaD?- Que limitações e potencialidades identifica no EaD quando comparado com o ensino presencial?- De que forma poderá otimizar as aprendizagens que realizou com esta experiência no EaD, quando voltar ao ensino presencial?- Considera pertinente articular, futuramente, ensino presencial com o EaD? Justifique a sua opinião.- Independentemente da sua opinião a respeito do EaD, que sugestões/recomendações apresenta para uma possível articulação?- Após este estágio em regime de EaD, 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.- Refira, ainda, aqueles conhecimentos onde considera ser mais parca/reduzida a formação de professores para o EaD.
Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Pedir ao entrevistado(a) para explicar 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.- Agradecer a participação do entrevistado(a).

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.