



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Sentidos emergentes da educação num cenário pandémico: das práticas às competências reflexivas e investigativas

Ariana Solange Teixeira da Rocha



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Sentidos emergentes da educação num cenário pandémico: das práticas às competências reflexivas e investigativas

Ariana Solange Teixeira da Rocha

Relatório Final de Estágio

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Figueiredo
Professora Doutora Cristina Gomes

Agradecimentos

Com o findar de mais um capítulo da minha vida, não posso deixar de agradecer às pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação.

Primeiramente, quero agradecer a orientação da Professora Maria Figueiredo e da Professora Cristina Gomes, que acompanharam o meu percurso desde a Licenciatura, e que sempre se demonstraram disponíveis para me ajudar, tanto a nível formativo como pessoal. Agradecer pelo papel fundamental de orientação, por todos os conselhos, sugestões e ensinamentos.

A toda a minha família de uma forma geral, por todo o apoio, carinho e amor proporcionado ao longo destes anos. Especialmente nos momentos mais difíceis que surgiram ao longo destes anos, não me deixando desistir daquilo que realmente queria. Aos meus dois anjos da guarda, que viram o começar deste caminho, mas não o viram terminar, sei que estão orgulhosos de mim, estejam onde estiverem!

Ao meu namorado que desde o início desta caminhada me amparou e me acarinhou, apoiando-me sempre nos bons e maus momentos. E à sua família, que também considero como minha, pelo apoio incondicional proporcionado durante toda esta caminhada. Não tenho como agradecer tudo aquilo que fizeram e continuam a fazer por mim!

À minha colega de estágio, companheira e amiga desde o primeiro dia, deixar um agradecimento especial. Todo o percurso feito ao lado dela foi sempre de apoio incondicional. À amizade que criamos uma pela outra, que será para o resto da vida. Também quero agradecer às minhas amigas deste percurso, que, sem elas não seria o mesmo.

Por fim, agradecer a todas as crianças que fizeram parte desta caminhada, tornando-a mais brilhante e alegre!

A todos, muito obrigada pelo apoio!

Resumo

O Relatório Final de Estágio resulta da análise do percurso de formação no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordando o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, potenciado pela Prática de Ensino Supervisionada, e um estudo sobre as próprias práticas desenvolvido no mesmo contexto. Assim, o trabalho encontra-se dividido em duas partes: na primeira, apresentam-se elementos dos estágios desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar; na segunda parte, dá-se conta do trabalho investigativo desenvolvido e implementado durante as práticas de estágio.

O estudo foi concretizado através da observação participante em contexto de estágio em EPE, pela realização de uma entrevista à educadora de infância sobre a sua visão e pensamentos do estudo em questão e pela análise documental, referentes ao ensino a distância na Educação Pré-Escolar.

Através deste conseguimos perceber como é que a educadora experienciou o período de confinamento e quais as estratégias que utilizou para encarar as dificuldades que se deram com a pandemia. A análise desse mesmo conteúdo permitiu cruzar dados das diferentes recolhas, resultando num olhar crítico-reflexivo sobre o Ensino a Distância em contexto de Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave:

Educação Pré-Escolar (EPE); Ensino a distância (EaD); Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Covid-19;

Abstract

This Final Internship Report is a result of the formation route analysis on the Master's Degree on Early Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, addressing the work developed by the master student in the context of internship, boosted by Supervised Teaching Practice, and a study concerning own practices developed on the same context. Thus, the work is divided into two parts: the first presents the elements of the stages developed in the 1st Cycle of Basic Education and in Pre-School Education. On the second part, it is taken in account of the investigative and empirical work developed and implemented during the internship practices.

The qualitative study in question, was carried out using participant observation in the internship context of Pre-School Education, by conducting an interview with the kindergarten educator about her vision and thoughts of the study in question and by document analysis, referring to distance learning in Pre-School Education.

Trough this study, we can understand how the educator experienced the period of confinement and what strategies she used to face the difficulties that arose with the pandemic. The analysis of that same content made it possible to cross data form the different collections, resulting in a critical-reflective look at EaD in the context of Pre-School Education.

Keywords:

Pre-School Education (EPE); Distance Learning (EaD); Information and Communication Technologies (ICT); Covid-19;

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I- Apreciação crítica das práticas.....	2
Introdução.....	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	4
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
1.2. Na Educação Pré-Escolar	6
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	7
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
2.2. Na Educação Pré-Escolar	11
Conclusão das reflexões.....	20
Parte II- Trabalho investigativo	24
Introdução.....	25
1. Revisão da literatura.....	26
1.1. Tecnologia na EPE	26
1.1.1. Utilização das TIC pelos educadores na sala de EPE	27
1.1.2. Portfólio digital	30
1.1. Ensino a distância (EaD).....	33
1.1.1. EaD – Contextualização	33
1.1.2. EaD – Atualmente.....	34
2. Orientação do estudo	36
3. Contexto do estudo e acesso ao campo	37
3.1. Participantes e justificação da escolha	37
3.2. Acesso ao campo e aos participantes	38
3.3. Recolha de dados	38
3.4. Análise e tratamento de dados.....	41
4. Resultados do estudo	42
4.1. Descrição do EaD em contexto de EPE	42
Conclusão do estudo	54

Conclusão geral.....	59
Referências bibliográficas.....	61
Legislação consultada	65
Apêndices.....	66
Apêndice 1: Guião da entrevista à educadora	66
Apêndice 2: Transcrição da entrevista à educadora de infância	69

Índice de tabelas

Tabela 1- Exemplos da utilização das TIC na EPE (adaptado de Bolstad (2004)	28
Tabela 2- Objetivos, recolha e análise dos dados.....	39

Índice de figuras

Figura 1- Organização do espaço da sala de atividades.....	7
Figura 2- Garrafa da calma - Método Montessori.....	13
Figura 3- Construção do foguetão baseado na história A caixa de Myn Flyte	17
Figura 4- Trabalhos desenvolvidos pelas crianças em contexto de EaD.....	19
Figura 5- Espaço exterior.....	22
Figura 6 - Portfólio Digital	43
Figura 7 - Atividades assíncronas (EaD).....	45
Figura 8 - Atividades realizadas pelas crianças em EaD.....	49

Índice de abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

RFE- Relatório Final de Estágio

UC- Unidade Curricular

PES- Prática de Ensino Supervisionada

ESEV- Escola Superior de Educação de Viseu

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EaD- Ensino a Distância

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução geral

O presente documento, intitulado de “Sentidos emergentes da educação num cenário pandémico: das práticas às competências reflexivas e investigativas”, surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concedendo a obtenção do grau de mestre e habilitando, assim, para a docência nos níveis de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE). Este Relatório Final de Estágio (RFE) pretende dar a conhecer todo o percurso formativo da mestranda decorrido ao longo dos dois anos em contexto de estágio através das unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). A estrutura do trabalho tem em conta duas partes que acabam por se complementar, resultando assim no trabalho final que é aqui apresentado.

Como primeira parte do RFE encontramos uma síntese reflexiva sobre todo o percurso formativo que foi sendo construído em contexto de estágio. Inicialmente surge uma contextualização dos estágios, quer no 1.º CEB quer na EPE, através da caracterização dos locais de estágio, da caracterização das crianças/alunos e de uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, atendendo aos Padrões de Desempenho Docente, que são apresentados no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro.

Como segunda parte deste trabalho, surge a parte investigativa e a apresentação de um estudo realizado pela mestranda. Neste segmento surge a orientação do estudo que contempla a questão central deste trabalho e os respetivos objetivos, bem como a metodologia utilizada. Este estudo foca-se na Educação Pré-Escolar, nas crianças e na educadora, nos dias destas na sala de atividades, na abordagem da utilização de um portfólio digital pela educadora e principalmente, nos momentos que foram sendo originados pelo contexto de Ensino a Distância e da forma como a educadora se adaptou a este novo contexto e como proporcionou semanalmente às crianças atividades e momentos nos quais o grupo se juntava através das videochamadas do Google Classroom.

Como referência, é necessário explicitar que reconheço e abordo as várias distinções dadas ao ensino durante o contexto de pandemia. Porém nos estágios realizados no 1.º Ciclo e na EPE, tornou-se habitual utilizar o termo “Ensino a Distância” e, portanto, utilizarei esta mesma expressão ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Parte I- Apreciação crítica das práticas

Introdução

A apreciação crítica das práticas realizadas no 1.º CEB e na EPE, faz parte da primeira secção do trabalho desenvolvido pela mestranda em contexto de estágio e foi possibilitada pela UC de PES. Esta UC corresponde a vários dos objetivos estabelecidos pelo Regulamento do curso de 2.º Ciclo de Estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2018), sendo que esta pretende desenvolver uma formação de professores e educadores que promova conhecimentos, capacidades, atitudes e competências, o desenvolvimento de capacidades a nível profissional e pessoal que sejam apropriadas às dimensões de desempenho, a reflexão sobre fatores do mundo contemporâneo, da política de educação e do papel da escola na sociedade e o incentivo para a reflexão sobre a dimensão ética e cívica, no que diz respeito à intervenção educativa.

Ao longo deste percurso todas as vivências e aprendizagens que foram sendo construídas com a ajuda das crianças, das orientadoras cooperantes, dos professores da ESEV e de todas as outras pessoas que participaram na minha formação, desenvolveram em mim a capacidade de refletir sobre as práticas que desenvolvi ao longo destes dois anos.

Esta reflexão encontra-se, portanto, dividida em duas partes, sendo que a primeira diz respeito à caracterização dos contextos de estágio, nomeadamente no 1.º CEB e na EPE, e, quanto à segunda parte surge nesta uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, enquanto futura docente. Na primeira parte dou a conhecer um pouco dos contextos de estágio que tive a possibilidade de fazer parte, contemplando assim o ambiente educativo e os grupos de crianças de cada contexto. Na segunda parte partirei então para uma reflexão sobre a prática que desenvolvi ao longo destes dois anos repletos de aprendizagens constantes. Esta será ainda sustentada pelos Padrões de Desempenho Docente retratados no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro que me permitiram desenvolver as minhas competências como futura profissional.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma das componentes curriculares que pertence ao curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que possibilita um conjunto de experiências que têm como objetivo promover e desenvolver a prática de futuros professores e educadores em contextos de estágio. Esta possibilita o contacto permanente com uma turma do 1.º CEB e com um grupo de crianças da EPE. Assim, para uma melhor contextualização da PES em 1.º CEB, é necessário perceber que o 1.º Ciclo do Ensino Básico abrange crianças com idades a partir dos 6 anos e que é composto pelo 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, cada um com as suas orientações e programas e metas curriculares. Segundo o Decreto-Lei n.º 46/86, o 1.º CEB, pretende “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;”. Este é também identificado como “sendo o reino da integração disciplinar ou edificação de saberes integrados por oposição ao saber fragmentado, disciplinar que caracteriza os ciclos seguintes de ensino.” (Roldão, 2001, p.24).

No que diz respeito à EPE, esta é considerada pelo Ministério da Educação (2016) como

...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. (p. 4).

Posto isto, a PES reveste-se de importância pelo facto de permitir o contacto com a prática e com o dia a dia em contextos de estágio com as crianças e com o papel que nos é atribuído de professora/educadora estagiária.

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES em 1.º CEB I e II possibilitou-me experiências completamente diferentes em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no 4.º ano de escolaridade. Na PES I tive oportunidade de estar presencialmente na sala de aula, em contacto com os alunos. Enquanto, na PES II, isto não foi possível devido ao surgimento da Covid-19,

que instalou o ensino à distância, no qual não manteve contacto com os alunos do 4.º ano, mas em que foram criadas outras formas de proporcionar o ensino que seria aplicado naquela turma.

No que concerne à PES I, esta foi realizada numa escola da cidade de Viseu. A turma em si era composta por 26 alunos, sendo que 9 eram do sexo masculino e 17 eram do sexo feminino. No que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem, toda a turma demonstrava interesse em aprender, apesar de, alguns dos alunos apresentarem mais dificuldades em alguns conteúdos do que os outros. Mas, quanto a isso, a professora cooperante tentava proporcionar momentos em que todos os alunos participassem, de modo a perceber se estes tinham compreendido os conteúdos e para que todos se sentissem acompanhados. Apesar das suas dificuldades, os alunos demonstravam bastante interesse em realizar atividades que proporcionassem aprendizagens novas. A disciplina que os alunos demonstravam mais dificuldade, era o Português, em termos de escrita e compreensão. Já a disciplina que estes mais apreciavam era o Estudo do Meio. Estes também demonstravam um interesse sobre a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, pois acabavam por descontrair e revelar um lado mais artístico.

Quanto à PES II, tal como referi anteriormente, deteve uma realização diferente devido ao Coronavírus. Assim, como sugestão dos professores da ESEV, tivemos de criar uma estratégia que se aplicasse à turma na qual realizamos a PES I, ou seja, não mantivemos contacto com os alunos, mas tivemos de pensar em aulas que se aplicassem a estes mesmos. Desta forma, em grupos de estágio assistíamos às aulas de outros grupos de estágio como se fossem os alunos da turma da PES I, tirando assim partido do microensino, que se “apresenta como uma metodologia pedagógica útil na formação e desenvolvimento de competências docentes, pois promove o treinamento de habilidades de ensino, discussões sobre desempenho em classe e a autocrítica.” (Veludo-de-Oliveira, 2013, p.2). Este método acabou por ser uma mais-valia para mim, pois o microensino revelou em mim a capacidade de observar aquilo que fazia e desenvolvia nos momentos de aula, através da perspectiva dos meus colegas de turma e dos professores da PES.

O microensino foi assim dividido em quatro momentos de aula (dois gravados e dois através do Zoom). Para estes foi necessário implementar o ensino a distância (EaD) que é caracterizado como “uma modalidade utilizada para transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, que se caracteriza pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente para disseminar material, o que torna possível instruir um

grande número de alunos geograficamente dispersos, ao mesmo tempo.” (Belloni, 2001, citado por Severo, Stefanello, Balsan & Costa, 2012, p. 247).

Para a implementação do EaD, tivemos de selecionar um conceito que seria abordado e em grupo de estágio, selecionamos a cortesia. Isto por considerarmos que esta é importante para todos nós, sobretudo para os alunos do 1.º CEB que se encontram em idades em que começam a revelar o pensamento crítico e que por isso se torna necessário transmitir-lhes lições de bondade, consideração pelo outro, honestidade e tantos outros fatores que serão importantes para o futuro dos alunos.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

O estágio realizado em EPE teve lugar num Jardim de Infância da cidade de Viseu. Como objetivos da PES tínhamos de realizar um leque de tarefas ao longo do tempo que incluíam: as planificações, os relatórios crítico-reflexivos e a verificação e avaliação dos níveis de bem-estar emocional e envolvimento de cada uma das crianças.

No que se refere ao grupo em si, este era constituído por 22 crianças, 10 raparigas e 12 rapazes. No entanto, devido à Covid-19 duas das crianças ainda não compareceram aos momentos presenciais por opção dos pais. Neste grupo não existiam crianças pertencentes às medidas universais, seletivas ou adicionais estabelecidas no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Algo muito positivo com que nos deparamos foi o facto de esta sala ter 3 adultas, duas educadoras (uma delas de apoio) e uma assistente operacional que atendiam de forma mais presente às necessidades das crianças.

Ao longo do estágio verifiquei que o grupo de um modo geral era bastante autónomo e independente, algo que era promovido pela educadora em todas as atividades realizadas pelas crianças. As relações entre todos os pares (criança-grupo, criança-criança e criança adulto) demonstrava ser bastante afetuosa e carinhosa. Quanto à sala de atividades, com o surgimento do coronavírus, foi necessário retirar alguns brinquedos que não poderiam ser desinfetados regularmente, como por exemplo, a cama da casinha, os bonecos de peluche e alguns jogos. No que toca à organização do espaço da sala de atividades, como podemos verificar na figura 1, existiam os cantinhos da cozinha e do quarto, da biblioteca, da garagem/oficina, da plasticina, e do computador. Esta sala também apresentava vários armários com jogos, puzzles e várias atividades para as crianças desenvolverem na manta ou nas

mesas. Nos armários de arrumações existiam materiais de escrita, de recorte de colagem e de pintura e as capas com os trabalhos das crianças. Algo positivo que podemos verificar através da figura 1, é que as paredes não estão repletas de trabalhos desenvolvidos pelas crianças, o que permitia que estas identificassem facilmente aquilo que produziam.



Figura 1- Organização do espaço da sala de atividades

Mais uma vez, devido ao confinamento que foi estabelecido nos primeiros meses do ano de 2021, foram necessárias adaptações ao ensino para que o contacto entre a escola e as crianças se mantivesse através de momentos síncronos e assíncronos. Por isso, para além do estágio realizado em contexto presencial, também realizamos estágio em contexto de EaD. Assim, reuníamos com as crianças todas as quartas e sextas no horário das 15h15m até às 16h00m. No entanto se alguma criança pedisse para ficar mais tempo as educadoras e nós, estagiárias, correspondíamos ao pedido da criança e conversávamos com essa mesma mais uns minutos por considerarmos que esta talvez sentisse necessidade de mais algum tempo em contacto. Os momentos síncronos e assíncronos, eram realizados através do *Google Classroom* e de vídeos realizados por nós para as crianças e correspondiam a atividades que permitissem ser realizadas nas casas destas.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor deve perceber que a sua prática é muito importante para o futuro dos alunos e que, por isso, é fundamental que conheça muito bem as estratégias que pretende adotar para as suas aulas, como irá abordar os conteúdos específicos, como irá motivar os seus alunos, quais os materiais certos para utilizar, que atitudes lhes irá transmitir, entre outros exemplos. O professor deve sempre ter em conta que os

alunos devem ser o ponto de partida para a organização das aulas, e ter assim em consideração, o “conteúdo cognitivo-conceptual, factual, processual, atitudinal, ou uma combinatória de vários destes tipos de aprendizagens que fazem parte do enunciado dos currículos actuais”. (Roldão, 2009, p. 1). O ensino do 1.º CEB proporciona o desenvolvimento das crianças e possibilita-lhes conhecer e aprender coisas novas. Os professores têm assim, um papel relevante no que diz respeito ao desenvolvimento destes mesmos, uma vez que ensinar é a “acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros.” (Roldão, 2009, p. 1). Desta forma, para que o professor consiga seguir uma prática equilibrada e orientada, pode consultar os “Padrões de Desempenho Docente” presentes no Despacho n.º 16034/2010, que referem que o mais importante da profissão é o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos,

...a qualidade de ensino é o aspecto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola. Por esse motivo, é fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os docentes. (Despacho n.º 16034/2010)

A função do professor pressupõe ainda a definição de um perfil profissional que se completa com quatro dimensões fundamentais para a sua prática que são a “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.” (Despacho n.º 16034/2010). Estas dimensões são importantes para os professores porque oferecem concepções fundamentais sobre o que é “ser professor” e aceitar a profissão com todas as suas vantagens e desvantagens e ainda promovem a estimulação da autorreflexão, na qual o professor reflete e avalia a sua prática. Para além disso, estas dimensões também identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que o docente deve conter na sua prática letiva.

Em relação à “Dimensão profissional, social e ética”, que envolve a construção a que o docente se propõe para melhorar as suas práticas e a dimensão social e ética envolvidas nesta, considero que ao longo das práticas mantive a preocupação de estar informada acerca dos conteúdos ensinados aos alunos, mas também me inquietei com a promoção de atitudes, ações e pensamentos que envolvem o currículo e que, por vezes, vão para além deste, promovendo assim o desenvolvimento integral dos alunos.

Apesar desta dimensão surgir na PES no 1.º CEB I, foi na PES no 1.º CEB II que consegui que esta dimensão fosse trabalhada de uma forma transversal em relação às outras dimensões. Numa das aulas em que os conteúdos trabalhados eram das áreas do Português e da Expressão e Educação Plástica, e que deviam desenvolver a cortesia nos alunos, promovi ainda o respeito que devemos ter perante a interculturalidade e a diversidade cultural. Desta forma, devo referir que investiguei e tentei saber mais sobre os conteúdos que foram desenvolvidos em cada aula, e a forma apropriada de os interligar com as suas ações e atitudes. Devo referir ainda que, isto foi um pouco difícil de realizar na PES no 1.º CEB I, uma vez que foi o primeiro contacto que mantive com a lecionação. Algo que permitiu que este aspeto melhorasse, foram as reflexões posteriores às aulas, isto porque a professora cooperante e os professores supervisores do estágio ajudaram-me a melhorar a minha prática e ter uma perceção introspetiva sobre esta, uma vez que, “um professor reflexivo é um professor que pensa constantemente sobre a sua prática e actua em função dessa reflexão constante. É um professor que avalia os seus alunos e que se avalia a si mesmo” (Almeida, 2010, p.13).

Algo que considero que não consegui concretizar nesta dimensão, sobretudo na PES no 1.º CEB I foi o facto de por vezes não conseguir acompanhar todos os alunos em termos do seu desenvolvimento integral. Devo admitir que o primeiro contacto com uma turma que incluía 26 alunos me deixou um pouco nervosa com o acompanhamento que podia proporcionar a todos estes. Para mim, foi um pouco difícil conseguir acompanhar os alunos, as suas personalidades, ideias, ações e motivações ao mesmo tempo que tentava proporcionar uma ligação com os conteúdos.

A “Dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” diz respeito à planificação, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem, ou seja, o conhecimento que o professor tem a nível científico, a nível do currículo e a nível pedagógico e didático, é considerada bastante importante, uma vez que para planificar as aulas, o docente deve ter em consideração a estratégia que quer aplicar nas atividades, que devem ser adequadas à diversidade de alunos e às suas referentes características, necessidades e contextos. Quanto ao meu desenvolvimento, no que toca às planificações realizadas ao longo do percurso de PES no 1.º CEB, devo referir que considerei as planificações um fator relevante para a aula, uma vez que estas são a orientação de todo o decorrer dos momentos de aula e pelo facto de estas serem elaboradas tendo como referência os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB que orientam os professores em termos do currículo de cada ano de escolaridade. Com a realização das planificações, foi possível pensar em

atividades lúdicas e motivadoras para os alunos daquela turma. No entanto, também percebi que apesar de existir uma planificação existem momentos em que seguir o que está planificado pode não ser o mais correto e por isso no momento de operacionalização o professor deve ser capaz de alterar o que tinha pensado e adequar a aula aos alunos.

A operacionalização por si só, "...implica, por um lado, eficácia e rigor na condução e organização das actividades de ensino; por outro lado, a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula." (Despacho n.º 16034/2010). Ao longo da PES, algo que considerei essencial na minha prática foi o facto de realizar atividades com os alunos que recorriam ao uso de materiais didáticos. Por isso, tentei estabelecer atividades com as quais os alunos, normalmente, não tinham contacto. Alguns exemplos foram a realização de pinturas de sopro, as dramatizações e a realização de experiências de Estudo do Meio. Com isto, percebi, que os alunos gostam de atividades que interligam a aprendizagem com o brincar mesmo estando no 1.º CEB, uma vez que "o brincar e o jogar são ações que estão presentes na infância de todas as crianças e, como tal, esta realidade deve ser encarada pelos educadores e professores como um elemento que vai motivá-las para a aprendizagem." (Farias, 2016, p.2).

A regulação e a respetiva reflexão posterior às aulas foi demonstrando a sua relevância desde o começo desta minha caminhada pelo ensino. Através desta, fui percebendo o que deve ser alterado, em função da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Estas reflexões proporcionaram-me momentos de ponderação sobre a minha prática com a ajuda dos professores supervisores das PES no 1.º CEB e da professora cooperante que, de certa forma melhoraram a forma como eu orientava as aulas.

Quanto à dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa, esta diz respeito ao envolvimento que o professor estabelece com a escola e com a comunidade em que está inserido. Para esta dimensão, devo referir que só foi possível a sua realização na PES no 1.º CEB I, uma vez que a PES no 1.º CEB II foi feita através do ensino à distância e do microensino. Na PES no 1.º CEB I, estabeleci contacto com a comunidade, neste caso com os pais/encarregados de educação de alguns dos alunos para uma atividade na qual estes foram à sala falar um pouco das suas profissões. Esta atividade promoveu a atenção e alegria dos alunos, por terem familiares presentes na sua sala. Tal como é referido no artigo 43.º da Lei n.º 51/2012, prevê-se que os pais possam "cooperar com os professores no desempenho da sua

missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos;”.

A dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, corresponde ao facto de o docente perceber que o seu conhecimento necessita de constante atualização. Esta dimensão envolve a ação do professor, o seu saber e competências quanto ao currículo e à didática, os processos de ensino deste, a sua adequação da prática perante os alunos, entre outros exemplos. Nesta, o professor vai-se inteirando destes aspetos com a realização da sua prática, uma vez que para que o professor mantenha a sua prática atual, deve manter-se atualizado. Ao longo das PES no 1.º CEB esta dimensão foi sendo cada vez mais considerada por mim na prática, pois tentei manter-me inteirada tanto no conhecimento científico, como no pedagógico e didático, sendo que muito dos pontos que melhorei foram referidos nas reflexões em conjunto com os professores supervisores da PES no 1.º CEB e com a professora cooperante. Com isto, fui percebendo que os alunos necessitavam de realizar atividades que fossem diferentes daquelas que estes já realizavam, que se baseavam muito na realização de fichas. Por isso, tentei criar atividades interativas e motivadoras criando jogos no PowerPoint, colocando os alunos a fazer pinturas de sopro e desenvolvendo pequenas dramatizações. Aprendi que este tipo de atividades, motivam os alunos e proporcionam a existência de um desenvolvimento do meu conhecimento a nível científico, didático e pedagógico.

Aquando do fim da PES no 1.º CEB percebi que todo este caminho inicial no mundo da lecionação apesar de difícil, foi enriquecido pelos alunos com que tive o primeiro contacto como professora e pela ajuda dos professores, dos seus conselhos, opiniões e saberes.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Ao longo da realização da PES na Educação Pré-Escolar, foi necessário que em vários momentos me posicionasse como docente que reflete sobre a sua prática, isto porque a reflexão é um fator muito importante que faz com que os docentes reconheçam e adquiram a habilidade de questionar a docência. Tal como refere Roldão (2007) o

...conhecimento profissional docente, relacionado com a capacidade de questionamento, é a meta-análise, requerendo postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha-se, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do

conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático. (p.101)

Os Padrões de Desempenho Docente definidos no Despacho n.º 16034/2010 de 18 de outubro referem as características da profissão de docente e são divididas em quatro dimensões base. A primeira é a *dimensão profissional, social e ética* diz respeito à vertente deontológica e da responsabilidade social do educador. Quanto aos indicadores do *reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada, da reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais, da atitude informada e participativa face às políticas educativas e da responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional*, devo referir que estes não só fizeram parte do estágio, como também de todas as unidades curriculares do 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Afirmando isto com base nas experiências de reflexão proporcionadas, motivadas e em conjunto com os professores das unidades curriculares, com a minha colega de estágio e com as educadoras que me acompanharam nesta primeira experiência em contexto de Educação Pré-Escolar.

Com as educadoras presentes no contexto de Educação Pré-Escolar em que estagiei, existia uma relação de amizade. A forma como trabalhamos umas com as outras foi deveras importante para mim, porque foram proporcionados momentos de constante reflexão sobre os temas que iam surgindo durante as intervenções que eu realizei. Isto fez-me dar ainda mais valor ao trabalho desenvolvido em grupo e ao facto de que uma reflexão potencia o conhecimento que adquirimos e a influencia aquilo que praticamos como docentes. Através desta partilha de ideias com todos os membros que referenciei anteriormente, foi possível fortalecer o meu pensamento, aumentar o meu conhecimento e sobretudo, estimular as minhas reflexões, uma vez que:

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar... (Ministério da Educação, 2016, p. 5)

Antes, durante e após as práticas que desenvolvi, os professores das unidades curriculares que apoiam a prática acompanharam-me e ajudaram-me a refletir sobre as atividades que eu desenvolvia, o que sem dúvida me enriqueceu como futura educadora. A posterior realização de relatórios semanais sobre o meu desempenho e a minha intervenção permitiu que pensasse em assuntos como: em que atividades as

crianças demonstraram mais e menos interesse, se tomei escolhas de organização do ambiente educativo e se foram relevantes, se as opções didáticas foram as mais acertadas, o que poderei melhorar em termos do meu desempenho. Uma vez que todo o trabalho desenvolvido para o estágio foi realizado em conjunto com a minha colega de estágio, também refletíamos as duas de forma a apoiar e a melhorar a prática de ambas.

Tive ainda de preencher uma tabela de avaliação geral do grupo baseada na escala desenvolvida por Portugal e Leavers (2011) que acreditam que as práticas não devem ser realizadas apenas para promover as aprendizagens e as competências das crianças, mas também para que proporcionem qualidade de vida. Para isso, deve-se atender aos processos de bem-estar emocional e de implicação de todas as crianças, de forma que haja um acompanhamento destes níveis. Para além disso, a verificação destes níveis possibilitou a oportunidade de avaliar as atividades que proporcionei e extrair informação que me permitiu melhorar e ajustar o que desenvolvi para as crianças.

No que diz respeito ao indicador da *atitude informada e participativa face às políticas educativas e da responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional*, devo referir que estes se interligaram e marcaram a sua presença neste primeiro contacto com a prática em EPE. Através da constante ligação que tive que manter com as OCEPE e com a procura de atividades promotoras do desenvolvimento das crianças e das suas competências em grupos do Facebook, sites, livros, ou até mesmo no Pinterest. Esta pesquisa mantinha-me atualizada e essa atualização refletia-se nas atividades que promovia, por exemplo, no EaD, quando as crianças já se encontravam em casa há cerca de três semanas, promovi uma atividade na qual estas teriam de recriar, através de um vídeo que eu fiz, uma “Garrafa da Calma” que como podemos verificar na figura 2, se assemelha a um globo de neve.



Figura 2- Garrafa da calma - Método Montessori

De acordo com Dewey (1910), é necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação. O próprio conceito de ensino reflexivo preconizado por Zeichner (1993), aponta que, no âmbito da formação inicial, os supervisores devem auxiliar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a prática com o fim de a melhorar e de se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (Dewey, 1910, citado por Reis, 2006, p. 3)

Recaindo agora sobre os indicadores do *Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens* e do *Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno*, devo referir que uma das minhas preocupações aquando do desenvolvimento das planificações e das subjacentes atividades que promovia para as crianças, era pensar e desenvolver atividades nas quais estas sentissem interesse e motivação, sendo que não descurei o cuidado em integrar a promoção do desenvolvimento e das competências das crianças. Aquando da implementação das atividades devo ainda referir que, apesar de dar autonomia às crianças, permanecia sempre perto destas e ia acompanhando todo o processo, movimentando-me pelo espaço, demonstrando o meu apoio e presença. Um dos momentos mais importantes para as crianças dizem respeito à Higiene pelo facto de permitir que a criança tenha autonomia sobre si. Nestes eu tentava promover a autonomia e a responsabilidade de cuidar de si através de indicações que lhes dava acerca de como deviam apertar o botão das calças, ou como deveriam lavar as mãos, só ajudando quando estes estivessem com dificuldades em agir sozinhos.

A *Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes* e a *Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos* fizeram também *parte da minha prática*. Promovi atividades que envolvessem várias áreas retratadas nas OCEPE e nas quais as crianças estivessem em segurança, sobretudo em tempos de pandemia. Na minha primeira intervenção que foi na semana antes do Natal, coloquei o vídeo “Ouriço-Cacheiro – Igualdade e Amor” que retrata um ouriço-cacheiro que não recebia abraços devido aos seus espetos, mas os seus colegas arranjam uma solução para o poderem fazer. A partir disto, considerei que seria interessante abordar com as crianças o carinho que podem demonstrar através dos abraços. No entanto, no dia da implementação apercebi-me que, por causa da Covid-19 não era muito bom sugerir que as crianças se abraçassem e por isso, de forma a tornar tudo mais seguro, tive apenas uma conversa com estas sobre a importância de abraçar quem gostamos, abordando a pandemia e o facto de estes terem de ter alguns cuidados.

Quanto ao indicador do *Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional*, saliento a relação que mantive e que continuo a manter com as educadoras presentes na sala de EPE. Estas sempre sugeriram atividades para eu e a minha colega desenvolvermos com as crianças e a educadora cooperante criou um grupo no *Facebook* ao qual nós as quatro tínhamos acesso e no qual partilhávamos ideias, sugestões, atividades conversas e desabafos. Este grupo acabava por retratar o que acontecia quando estávamos todas juntas na sala. Devo destacar ainda a relação de amizade e de trabalho colaborativo que eu e a minha colega tivemos ao longo de todo este semestre, pois entre nós sempre existiu a entreajuda, a amizade e o apoio mútuo.

No que concerne à *dimensão do ensino e da aprendizagem*, esta é considerada o centro da profissão docente, que acarreta consigo três vertentes: a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e da aprendizagem. Como sabemos, para que a prática seja desenvolvida correspondendo aos objetivos que pretendemos promover, é necessário que exista uma planificação do que iremos realizar. Para que a planificação seja desenvolvida, é necessário olhar em primeiro lugar para os indicadores do *Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar* e ainda para a *Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis*. Ao longo de todo o meu percurso, primeiramente na Licenciatura e posteriormente no Mestrado, tive em várias unidades curriculares, contacto com professores que explanavam sobre a importância do conhecimento científico, pedagógico e didático. Através destes, aprendi que os educadores, tal e qual como os outros professores devem planificar, agir e refletir sobre a sua prática. Shulman (2005), refere que o conhecimento pedagógico/didático é uma mistura do que o educador sabe da matéria com a didática de a ensinar, ou seja, como os temas são preparados, exibidos e acomodados aos interesses e capacidades das crianças. O educador deve assim, dar a conhecer às crianças os temas das várias áreas apresentadas nas OCEPE, tornando o ensino adaptado a diferentes formas de aprender brincando, uma vez que se trata de crianças entre os 3 e os 6 anos.

Para além de ter aprendido bastante com os professores da ESEV, devo referenciar que as educadoras presentes na sala me ajudaram sempre a perceber a importância dos temas a abordar e a saber escolher as atividades que mais promovem competências nas crianças. Isto levou-me a compreender que quase nada surge ao acaso na EPE, que tudo o que é desenvolvido tem um propósito inerente, que normalmente integra o desenvolvimento das capacidades e das competências das

crianças. Para além disso, o que mais desenvolve as crianças é o brincar, por isso tudo deve ser feito em contexto de brincadeira, para que as crianças se sintam confortáveis e com níveis de implicação elevados. Em termos da *conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos*, para mim foi um pouco difícil perceber, em termos de atividades, o que as crianças conseguiam realizar sozinhas ou não. Por exemplo quando uma menina de 3 anos foi marcar as presenças dos colegas no quadro das presenças esta não sabia bem o que fazer, por isso eu fui ajudá-la. Em reflexão com a educadora cooperante, esta sugeriu que em momentos como estes eu podia chamar uma criança mais velha para ajudar a mais nova, de modo a promover o trabalho em grupo e as suas competências.

No que diz respeito ao EaD, as planificações tornaram-se um pouco mais exigentes, uma vez que não sabíamos que materiais as crianças tinham em casa, se tinham espaço para desenvolver atividades de movimento, que atividades poderia fazer por videochamada que atraíssem as crianças, entre outros aspetos. Assim, eu e a minha colega de estágio tentamos fazer atividades simples e divertidas, que necessitassem de materiais que normalmente existem em todas as casas, como pares de sapatinhas, paus de vassoura, frutas, entre outros exemplos.

No que toca à *Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis*, devo referir que neste primeiro contacto com a EPE foi um pouco difícil organizar as crianças, ter conhecimento da diversidade que estas mantêm entre si e conseguir gerir os recursos disponíveis. Isto porque leva tempo para se conhecer todas as crianças e fazer com que estas se sintam plenamente confortáveis para demonstrar aquilo que realmente são. Sendo que depois de isto acontecer, foi fantástico, porque estas começaram a ganhar confiança comigo e nos momentos em que tinham de partilhar informação falavam de tudo e mais alguma coisa e eu adorava esses momentos. Mas depois, tornava-se um pouco difícil conseguir que estes dessem a vez aos colegas, sobretudo em momentos em que nos encontrávamos sentados na manta. Em reflexão com a educadora esta sugeriu mais assertividade quando eu falava, para que as crianças ouvissem o que eu ou os colegas queríamos expor.

Para a PES em EPE, o meu grupo de estágio, juntamente com mais dois grupos, desenvolvemos um trabalho para a unidade curricular de Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar, no qual o objetivo central deste foi escolher um livro para poder ser utilizado em PES, promovendo assim uma articulação entre as duas unidades curriculares. O livro escolhido foi analisado para que se verificassem os

possíveis conceitos das OCEPE presentes no mesmo e depois disso, e seguindo os interesses das crianças, foram implementadas atividades na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar. Neste sentido, selecionamos o livro *A Caixa de Min Flyte*. Aquando da leitura do livro, as crianças manifestaram interesse em construções com caixas de papelão, uma vez que a história retrata isso mesmo, sendo que o que mais sobressaiu foi a construção de um foguetão. Assim, por observação e em reflexão com a educadora cooperante e para corresponder aos interesses, à criatividade e para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças achamos interessante abordar os foguetões, as viagens ao espaço e os planetas.

No dia da implementação, ou seja, da construção do foguetão (visível na figura 3), as crianças estavam bastante entusiasmadas e referiram que gostavam de aprender mais sobre o espaço como por exemplo, as viagens ao espaço, os meios de transporte para viajar até ao espaço, como se chamam as pessoas que viajam até ao espaço, o que vestem, entre outros aspetos. A partir disto, é possível referir que tudo o que se desenvolveu nesse dia partiu das curiosidades e interesses das crianças. Para isso, foi necessário promover o indicador da *Comunicação com rigor e sentido do interlocutor*, uma vez que para falar com as crianças acerca destes assuntos eu e a minha colega de estágio tivemos de nos apropriar dos conceitos certos a utilizar, para que as crianças adquirissem a forma correta de falar deste tema, promovendo assim o seu léxico.



Figura 3- Construção do foguetão baseado na história *A caixa de Myn Flyte*

Este exemplo de implementação acaba por complementar o indicador da *Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos*. Também se encontra em evidência o indicador da *Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos*, pelo facto de que foi necessário regular as ideias e as conversas das crianças para que estas conseguissem comunicar e interagir entre si.

Quanto ao indicador do *Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados*, devo referir que ao longo do estágio preenchi uma tabela de avaliação geral do grupo, no que diz respeito aos níveis de bem-estar e de implicação recorrendo ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Esta avaliação permitiu perceber através das atividades autodirigidas e dirigidas aquilo que as crianças gostavam mais de desenvolver e aquilo que não gostavam tanto. Com o passar do tempo apercebi-me que estas gostavam de brincar no exterior, de fazer exercício, de jogar à bola, de fazer atividades de grupo. Para além disso, estas tabelas permitiram uma avaliação individual de cada criança no que diz respeito à implicação destas nos dias de implementação.

Para os indicadores da *aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade e da utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados*, tal como referi anteriormente, é muito importante refletir sobre o trabalho desenvolvido, perceber se este foi o mais indicado, se pode ser melhorado e sobretudo se as crianças tinham gostado e tinham participado nas atividades com níveis de implicação e bem-estar altos. Quanto ao indicador da *reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada*, apesar de não existir uma reorientação da planificação, havia sempre alguns pontos que eu melhorava de implementação para implementação seguindo as sugestões das educadoras e dos professores da ESEV.

Relativamente à terceira dimensão que é a *Participação na escola e relação com a comunidade educativa* destaco três indicadores que se enquadram neste contexto: o *envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola*, isto porque com a instalação do EaD foi necessária a colaboração dos pais das crianças, e devo referir que estes nunca descuraram a importância de as crianças manterem contacto com a escola. Por isso, todas as semanas marcavam presença juntamente com os filhos em reuniões através do *Google Classroom*, ajudavam a reunir os materiais e o espaço que os filhos necessitassem para esses mesmos momentos e cooperavam com a educadora ou comigo e com a minha colega de estágio.

No que diz respeito à minha *participação em projetos de trabalho colaborativo na escola*, mais uma vez devo referir o EaD, isto porque foi necessário que existisse trabalho de colaboração entre mim, a minha colega de estágio e as educadoras da

sala onde estagiámos, pois foram necessárias várias reuniões e conversas para estabelecer o que iríamos fazer todas as semanas com as crianças. Através da partilha de ideias, acredito que o trabalho foi bem desenvolvido e conseguimos proporcionar momentos de aprendizagem e de diversão às crianças.

O *envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade*, também esteve presente através da comunicação semanal com os pais que se deu com o EaD que, possibilitou que estes desenvolvessem atividades que sugeríamos todas as semanas para as crianças (figura 4). Tal como é referido pelo Ministério da Educação (2016) é importante garantir que tanto os pais como os profissionais se sintam parceiros, como se fossem uma equipa que trabalha em colaboração, de forma que haja uma ligação entre a escola e a comunidade.



Figura 4- Trabalhos desenvolvidos pelas crianças em contexto de EaD

A última dimensão referida no Despacho n.º 16034/2010 é o *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Esta destaca apenas um domínio que é o da formação contínua e desenvolvimento profissional. Para falar dos indicadores desta dimensão, é necessário começar por referir o indicador do *Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)*. Ao longo da Licenciatura e do Mestrado, este indicador foi acompanhando todo o meu processo de crescimento como futura educadora. Isto porque, foi sendo referido por todos os professores que é muito importante, e que nunca devo deixar de lado o desenvolvimento e a atualização do conhecimento profissional, pois só assim conseguirei acompanhar as crianças e só assim conseguirei desafiar a minha prática pois, “Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação...” (Ministério da Educação, 2016, p.13). Ao longo destes cinco anos sinto realmente que aprendi e evolui muito, não só como futura docente, como também como pessoa.

Este desenvolvimento também foi proporcionado através das reflexões que surgiam da PES em EPE, com a minha colega de estágio e com as educadoras presentes na sala. Estas aconselhavam-me e ajudavam-me a promover e a construir o meu desempenho de uma forma muito mais clara e positiva. Depois das reflexões e aquando da escrita dos relatórios semanais, eu refletia sobre a prática que desenvolvi, se as opções que tomei foram as mais corretas, se as crianças aderiram às atividades, entre outros aspetos que me ajudavam a construir um pensamento de análise. Na ESEV, destaco também as aulas de algumas unidades curriculares que me permitiram conhecer e aprender com as experiências das minhas colegas de turma e com exemplos e conselhos que os professores davam. Para tudo isto que foi referido, destaco o indicador da *Análise crítica da ação, resultando em conhecimento profissional que se mobiliza para a melhoria das práticas*.

O último indicador que identifico com as minhas práticas é o do *Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola*, uma vez que foi aquele que acompanhou estes anos de aprendizagem, através dos professores da ESEV e das oportunidades que nos deram. Também destaco o estágio em EPE que me possibilitou o contacto com duas docentes fantásticas, que sempre me ajudaram e promoveram a minha aprendizagem. Sobretudo pelo facto de que o meu conhecimento profissional foi desenvolvido pela oportunidade de aprender mais sobre o que é lidar com crianças no seu dia a dia e a aprendizagem que posso retirar de pequenos momentos com estas, sendo eu própria e fazendo uso dos ensinamentos que tive ao longo destes anos.

Conclusão das reflexões

O trabalho e as aprendizagens que realizei ao longo das unidades curriculares de PES foram um fator de desenvolvimento e enriquecimento para o meu futuro como professora e educadora. Estes possibilitaram por um lado, o contacto direto com os as crianças e com os diferentes contextos de 1.º CEB e EPE, e por outro lado o contacto com o EaD e o microensino, que apesar de terem desenvolvimentos diferentes, revelaram ainda mais que de facto é muito importante manter as crianças cativadas com materiais e com momentos relevantes.

Ao longo deste trabalho tentei demonstrar que fui desenvolvendo algumas das características do desenvolvimento do professor e da aprendizagem docente que Shulman & Shulman (2004) destacam como por exemplo: "...visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade." (p.124). Devo ainda destacar que

aqueles com que mais me identifiquei foram a motivação, a compreensão e a prática. Quanto à motivação devo referir que um dos meus objetivos foi proporcionar momentos e materiais que motivassem as crianças, mas também que me motivassem a mim, uma vez que para as aulas correrem bem, também era necessário que eu, como professora/educadora, me sentisse motivada com aquilo que estava a praticar. No que diz respeito à compreensão, devo referir que tentei sempre dedicar esta mesma às crianças e às suas aprendizagens. Por serem tão pequenos acredito que estes necessitam de atenção perante as suas dificuldades e as suas conquistas e por isso eu tentei sempre ajudá-los em tudo o que necessitavam. Isto levou a que a relação estabelecida com todas as crianças que tive contacto deixasse um sentimento de saudade por todas elas. Por fim, quanto à prática, devo referir que esta é deveras exigente e requer muito pesquisa, mas quando esta é feita com vontade torna-se mais fácil, sobretudo quando queremos proporcionar atividades interessantes e que promovam não só o conhecimento, como também o desenvolvimento das características, atitudes, ações e valores das crianças.

Quanto à PES no 1.º CEB I, tentei manter uma atitude positiva, e transmitir essa mesma aos alunos. A relação que criei com estes e com a professora cooperante foi boa ao longo de todo o percurso. Uma vez que este foi o primeiro contacto que tive como professora, devo admitir que estava um pouco nervosa e receosa, mas com a leção das aulas e os conselhos que me eram dados pela professora cooperante fui-me habituando aos alunos e fui percebendo como interagir com estes. Quanto a PES no 1.º CEB II, devo dizer que considero que a estratégia realizada por mim e pela minha colega de estágio foi positiva em termos do que tentamos transmitir e acredito que se esta fosse implementada na sala de aula, os alunos iriam aderir a todas as atividades proporcionadas.

Apesar de ter gostado da dinâmica que o microensino proporciona e achar que é uma mais-valia para avaliar a minha própria prática como futura professora. O facto de podermos ver as aulas que gravamos possibilita uma maior atenção no que toca à nossa postura na aula e à forma como a desenvolvemos e orientamos, proporcionando assim momentos de reflexão sobre certos pormenores como a nossa linguagem, se o tom de voz que utilizamos é monocórdico, se utilizamos reforços positivos, entre outros exemplos. No entanto, sinto que acabei por perder um pouco a nível da minha aprendizagem por existir a falta de contacto com os alunos.

Devo referir ainda que o facto das PES no 1.º CEB terem sido realizadas em contextos completamente diferentes fizeram com que eu desenvolvesse e

compreendesse um pouco mais a minha prática. Como referi anteriormente, os momentos de reflexão com os professores que orientaram a PES possibilitaram-me perceber que na PES no 1.º CEB I o meu entusiasmo e a minha motivação sobressaíram mais do que na PES no 1.º CEB II, isto porque na sala de aula, com a presença dos alunos e das suas ideias é onde a aula pode naturalmente decorrer, ao invés disso, apesar do microensino trazer muitas vantagens como já referi anteriormente, senti a falta da presença dos alunos e acho que isso foi notório.

Quanto à PES em EPE, devo referir que este primeiro contacto com o papel de educadora estagiária foi revestido de aprendizagens que me foram proporcionadas não só em contexto de ensino presencial, mas também em contexto de EaD. Estes contextos que se diferenciam em vários aspetos, fizeram com que eu sentisse um enriquecimento enorme como futura educadora. Neste primeiro contacto como A PES em EPE aprendi muito com as educadoras e a sua visão sobre o que deve ser a EPE. Sempre que eu e a minha colega de estágio tínhamos oportunidade, falávamos com estas sobre as suas ideias e visões e fomos percebendo que estas valorizam bastante o brincar no exterior, sobretudo porque aquela escola possui um espaço fantástico para saltar, brincar, correr, andar de bicicleta, como podemos ver pela figura 5.

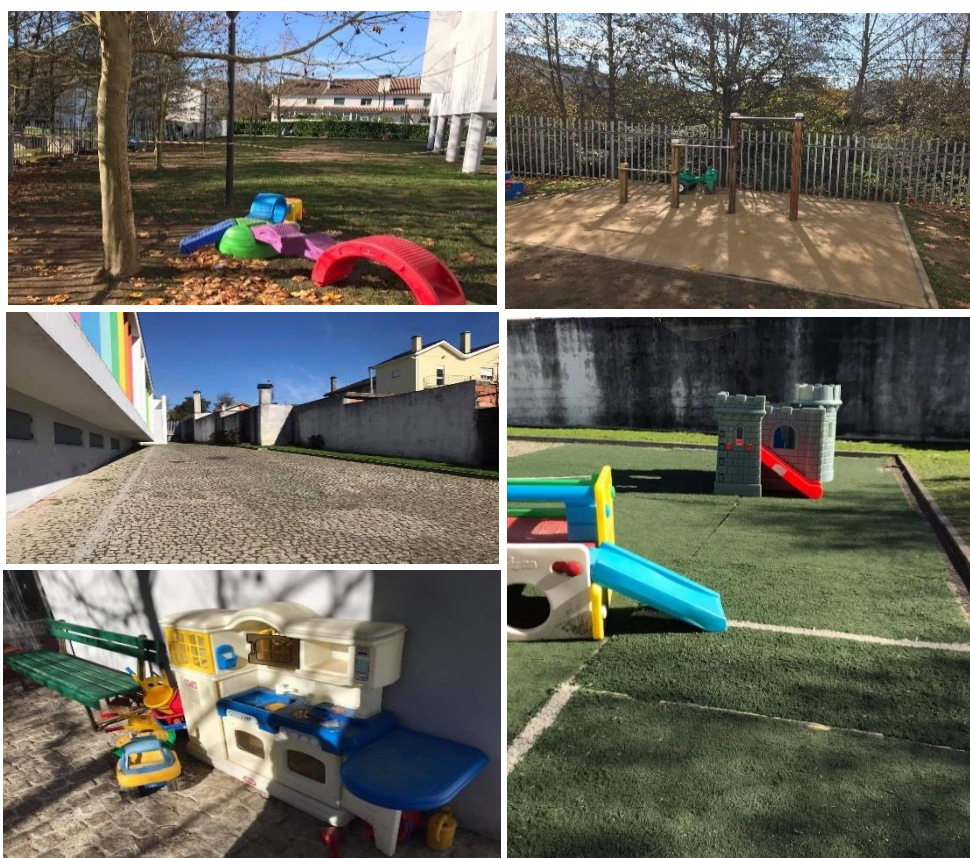


Figura 5- Espaço exterior

Para além da importância que estas dão ao exterior e ao facto de que este proporciona competências às crianças, estas também referiram e demonstraram com o tempo que, dão às crianças a possibilidade de desenvolver as atividades de forma individual, diferenciada e única, uma vez que todas estas têm a sua perceção sobre aquilo que querem fazer e criar e todas estas visões foram sendo passadas para mim e para a forma como perceciono a EPE. Neste contexto de EPE em que desenvolvi atividades com as crianças, devo referir que por vezes foi um pouco difícil orientá-las da melhor forma, porque me sentia um pouco perdida e sobrecarregada com toda a informação que ia recebendo das crianças e pelo facto de ter de controlar o tempo que da rotina destas. Apesar disso, esse foi um dos fatores que fui melhorando com o tempo, que tal como muitos outros necessita de prática para ser cada vez melhor.

Quanto ao EaD, este proporcionou-me fazer parte de algo que não estava à espera, mas que foi muito positivo. Toda a acessibilidade disponibilizada pelas educadoras, pelos pais e pelas crianças fizeram com que nesses momentos eu me sentisse muito à vontade. Por isso saltei, brinquei, contei histórias, fiz experiências, conversei, mas sobretudo, diverti-me com todo este processo. Tal como refere Figueiredo (2013)

Os conhecimentos produzidos alimentam a base de conhecimento da profissão, incluindo vários domínios: conhecimento do conteúdo a ensinar, no qual o professor deve ser perito, fundamentos da Educação, aspetos do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, pedagogia, avaliação, contextos culturais e sociais da aprendizagem e conhecimento do ensino como profissão. (pp.181-182)

Devo referir que apesar deste contratempo que foi o surgimento do EaD que acaba por provocar isso mesmo, distância, e pelo facto de o tempo de estágio ter sido encurtado, tive a possibilidade de aprender nestes dois contextos aprendizagens que irei levar comigo para o meu futuro como educadora. Para culminar esta conclusão, devo dizer que sem os professores e a sua ajuda, a forma como potenciaram o meu crescimento e sobretudo os conselhos que nos iam dando, fizeram-me crescer como professora/educadora durante todo este processo da minha iniciação como docente.

Parte II- Trabalho investigativo

Introdução

A segunda parte deste RFE apresenta o trabalho empírico que foi realizado pela investigadora, com a ajuda das orientadoras e professoras Doutora Maria Figueiredo e Doutora Cristina Gomes.

Através do percurso escolar realizado ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do presente Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico surgiu um interesse focado nas tecnologias e as suas potencialidades na escola. Posto isto, quando a COVID-19 começou a tornar-se algo bastante sério e impactante sobre a vida escolar ao longo do percurso de mestrado, fomos percebendo que a tecnologia pode ser utilizada como uma oportunidade para promover a conexão entre a escola e os alunos. Isto sobretudo em alturas nas quais a única possibilidade de comunicar, apenas pode ser realizada através das tecnologias.

Com o surgimento do primeiro confinamento, foi verificado que existiam poucas experiências, referências ou modelos de como trabalhar o ensino à distância no sistema educativo não superior português, apesar da experiência anterior de telescola e de vários sistemas educativos internacionais utilizarem modalidades de ensino à distância. No segundo confinamento, já no decorrer do estágio em educação pré-escolar (EPE), esta problemática tornou-se mais evidente. Na prática em EPE, acompanhamos o trabalho realizado pela educadora e o *kit* que foi sendo desenvolvido ao longo do tempo por esta, do qual faz parte um portfólio (anterior à pandemia) que a educadora utilizava e utiliza entre outros aspetos para registar e publicar o dia a dia do seu grupo de crianças. Esta experiência estimulou a investigação para dar a conhecer e analisar o que foi acontecendo ao longo do período de ensino à distância com um grupo de crianças em EPE.

Assim, pretendemos refletir e investigar as experiências e perspetivas da educadora, dos pais e das próprias crianças sobre o ensino à distância em EPE e sobre a transformação pedagógica que surgiu com esta.

1. Revisão da literatura

Esta secção, que diz respeito à revisão da literatura, acarreta consigo alguns dos conceitos, teorias e estudos já realizados e que de alguma forma estão envolvidos na presente investigação.

1.1. Tecnologia na EPE

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do nosso dia a dia e é impossível descurar a presença destas nas nossas vidas. Sendo assim, cada vez mais se tem verificado que essa utilização da tecnologia está também presente nas escolas e na EPE.

Nowadays it is unthinkable to ignore the influences that Information and Communication Technologies (ICT) have on children born in a digital age. Educating with technologies is unavoidable, both in the family environment and in educational environments. In the pre-school education environment, the use of technologies is beginning to be an increasingly recognized reality. (Mesquita, Lopes, Loureiro & Ribeiro, 2020, p.7358)

A partir das TIC as crianças tem oportunidade de descobrir, explorar, visualizar e ter contacto com um leque de atividades que podem ser realizadas através destas. Prensky (2001) refere que as crianças dos dias de hoje já nasceram com um contacto permanente com os computadores, os telemóveis, os *videogames*, as camaras de vídeo e tantas outras ferramentas da era digital. Este refere ainda que as crianças desta era digital podem ser chamadas de “nativos digitais”. As OCEPE mencionam que as TIC “...fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, tablets, smartphones, televisão, etc.), como no seu quotidiano (batedeira elétrica, aquecedor, secador de cabelo, códigos de barras, lanternas, etc.)” (Ministério da Educação, 2016, p.20).

Também Brito, Dias, Barqueira e Silva (2021) corroboram a ideia de que a EPE “...não pode ficar obsoleta, sendo relevante integrar esta utilização digital no currículo de crianças em idade de frequência da educação pré-escolar.” (p.7)

Bolstad (2004) refere que as TIC são importantes para a EPE pois estas podem dar apoio às aprendizagens das crianças, reforçar o desenvolvimento profissional dos educadores e interligar os vários membros da escola (família, educadores, crianças e restantes membros do jardim de infância. No que diz respeito às aprendizagens das crianças que podem ser desenvolvidas com a ajuda das TIC,

Amante (2007) diz que estas podem promover o desenvolvimento da linguagem e da literacia (competências verbais, abordagem da escrita), o pensamento e os conceitos matemáticos (reconhecimento de formas, processos de classificação e de contagem), a nível do conhecimento do mundo (pessoas, imagens, sons), e a nível da formação pessoal e social e da educação para a diversidade. Bolstad (2004) também já incidia sobre isto referindo que as TIC oferecem um leque de opções que levam as crianças a aprender novas palavras, observar imagens e ouvir sons que irão causar um pensamento com ideias mais organizadas. Um bom software pode ainda permitir que as crianças desenvolvam atividades autodirigidas e que correspondem às necessidades de aprendizagem de cada uma.

Bolstad (2004) refere que as TIC têm muito potencial quando utilizadas pelos educadores na EPE e podem apoiar as crianças de várias formas.

- support children’s cognitive and emotional development, and the development of social and co-operative skills;
- assist in the emergence of early literacy and mathematical thinking;
- “level the playing field” for children with special learning needs; enhance and strengthen relationships between children and adults, or give adults new ways to gain insight into children’s thinking or their interests, thereby providing opportunities to better support and scaffold children’s learning; (p.25)

1.1.1. Utilização das TIC pelos educadores na sala de EPE

Como sabemos, na EPE, o educador tem oportunidade de gerir o currículo e de explorar novas formas de promover a aprendizagem das crianças, isto pode acabar por se tornar uma mais-valia no que diz respeito à utilização das TIC. Perregil, Amante e Bastos (2020) mencionam que as tecnologias e as suas potencialidades podem e devem ser usufruídas nas salas de EPE pelos educadores. No entanto, Mesquita, Lopes, Loureiro e Ribeiro (2020) dizem que os educadores em contextos educativos da EPE, devem ter competências tecnológicas e digitais adequadas aos processos educativos centrados na autonomia e aprendizagem das crianças.

Assim, quando nos referimos às TIC e à utilização destas pelos educadores conseguimos claramente perceber que estas são “...um recurso imprescindível nas salas de aula atuais e existe sempre uma forma de poder beneficiar das potencialidades das ferramentas digitais.” (Perregil, Amante & Bastos, 2020, p.28). Não só pelo facto de que as crianças já nascem a manter um contacto com as

tecnologias, como também pelo facto de os educadores poderem tirar partido destas para a sua prática.

Num estudo acerca da interculturalidade e o uso das TIC na EPE realizado por Perregil, Amante e Bastos (2020) na Região Autónoma da Madeira, foi possível verificar que ao nível das TIC existem várias formações para os educadores. No entanto, apenas 53% dos educadores desse estudo revelaram aceder a esses mesmos, isto porque muitos consideram que as atividades relacionadas com as tecnologias apenas servem para os docentes especializados e para aqueles que ensinam disciplinas que envolvem a informática. Estes referem que, apesar de os educadores "...reconhecerem as TIC como uma mais-valia na dinamização de atividades, nem todos as usam no seu dia-a-dia, quer por falta de recursos materiais e/ou humanos, quer por se sentirem pouco à vontade ao utilizá-las." (p.26). Assim, também existem educadores que reconhecem o potencial da tecnologia e que recorrem a esta para dinamizar atividades.

Para Amante (2007) não é necessário que as crianças sejam ensinadas pelos educadores a utilizar as TIC, mas antes permitir que estas estejam ao serviço das crianças de forma a desenvolvê-las:

Neste sentido, uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. Portanto, as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas, mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido. (pp.56 e 57)

Como verificamos, o educador tem um papel muito importante aquando da utilização das TIC uma vez que segundo Bolstad (2004) a aprendizagem das crianças depende das escolhas dos profissionais que devem seleccionar as ferramentas acertadas e decidir quando e como utilizá-las na prática. Na tabela 1 podemos verificar alguns dos exemplos da utilização das TIC na EPE sugeridos por Bolstad (2004).

Tabela 1- Exemplos da utilização das TIC na EPE (adaptado de Bolstad (2004))

Papel das TIC	Exemplos da utilização das TIC
As TIC podem estar presentes nas brincadeiras e nas aprendizagens das crianças (sozinhas, com outras crianças, com adultos).	- As crianças utilizam o computador para jogar, ouvir histórias ou desenhar. - Utilizando as TIC em jogos ou em atividades de dramatização.

As crianças e os educadores tiram partido das TIC para dar suporte à aprendizagem das crianças (Scaffolding).	- Utilizar a Internet para procurar informação ou recursos, estimulados pelo interesse das crianças.
Os educadores e as crianças podem usar as TIC para documentar e refletir sobre a aprendizagem das crianças, ou para compartilhar o que estas aprendem com a família.	- Tirar fotos, gravar vídeos ou fazer gravações de áudio de atividades. - Construir de portfólios online dos trabalhos das crianças.
As crianças juntamente com os educadores tiram partido das TIC para comunicar, trocar ideias ou informações com outros profissionais ou com as famílias.	- Usando videoconferência, e-mail, portfólios online, entre outros exemplos para comunicar com outros profissionais e pais acerca do que está a acontecer na sala de EPE.

Apesar disto, também existem algumas preocupações acerca da saúde física e da segurança das crianças ao lidarem com as TIC como por exemplo: lesões por esforço repetitivo, fadiga ocular e efeitos posturais do uso prolongado do computador que acontecem várias vezes com os adultos. Para refutar, Bolstad (2004) acredita que os educadores devem promover uma abordagem cautelosa e cuidada aquando do contacto das crianças com as TIC, informando-as acerca de formas seguras e adequadas de trabalhar com a tecnologia. O uso dos computadores por exemplo, deve ocorrer em períodos relativamente curtos, geralmente entre os 10 a 20 minutos para crianças à volta dos 3 anos. LER NO PPT?

Bolstad (2004) recomenda que para que as TIC sejam introduzidas nas salas de EPE com um alto nível de qualidade de imersão, as crianças começam por utilizar o computador ou outras tecnologias como uma ferramenta que se integra com outras atividades que estejam a ser realizadas. Para isso, como está claro, é necessário que os educadores apoiem as crianças e as incentivem numa primeira fase. Os educadores, juntamente com as crianças, usam as TIC para documentar as atividades das realizadas ao longo do dia, para fazer etiquetas e sinais para colocar na sala de atividades, para enviar mensagens/vídeos/imagens às famílias e para ter um portfólio digital ao qual os pais podem aceder para obter informações sobre as atividades dos filhos, ou sobre temas da EPE em geral. O objetivo mais importante para o educador é: ajudar as crianças a experimentar a tecnologia como uma ferramenta de informação e de comunicação com vastas possibilidades e ainda, para proporcionar motivação

para explorar e criar as tecnologias, ajudando assim as crianças a tornarem-se bons comunicadores e investigadores de informação.

O educador para além de estabelecer o primeiro contacto das crianças com as TIC na sala de atividades também deve manter-se presente e demonstrar o seu apoio ao longo desse processo. Se este deve dar liberdade às crianças para explorar e experimentar de uma forma autónoma, também deve estar atento às necessidades destas, sobretudo às mais pequenas. (Amante, 2007).

Assim, para além da atenção do adulto às suas necessidades de apoio mais imediatas, importa também que o educador saiba estimular uma interacção produtiva, quer durante a realização das actividades, quer na sua exploração à posteriori, no sentido de fazer desses momentos importantes oportunidades de aprendizagem. (Amante, 2007, p.57)

Em contrapartida, existem ainda muitos educadores que não tiram partido das TIC na sala de atividades, por falta de formação. Laranjeiro, Antunes e Santos (2017), referem que os educadores que optam por utilizar as tecnologias o fazem através do autoconhecimento, ou seja, vão utilizando aquilo que descobrem e que consideram ser relevante para a aprendizagem das crianças.

1.1.2. Portfólio digital

O portfólio digital é uma espécie de arquivo que contém uma coleção digitalizada de demonstrações que deve aglomerar a experiência, as vivências, as ideias e opiniões das crianças. Assim sendo, este acaba por ser uma coleção de trabalhos das crianças com o propósito de expor para as famílias os seus esforços, progressos e realizações ao longo do percurso da EPE. Paraphrasing Shores e Grace (2001) o portfólio acaba por ser uma forma de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, fazendo registo do que estas vão alcançando, conforme o tempo passa. Segundo Butler (2010) citado por Tsirika et al., (2017) o portfólio é descrito como uma coleção de informação organizada e estruturada que uma pessoa seleciona com um intuito de mostrar desenvolvimentos e conquistas.

O portfólio começou a ser divulgado nos Estados Unidos e revelou-se como uma contribuição para a avaliação na EPE por ser um instrumento indispensável à prática dos educadores. (Fitas, 2012).

Segundo as OCEPE, observar as crianças e o seu desenvolvimento,

...não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar

o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão. (Ministério da Educação, 2016, p. 15)

Fazer o registo das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças através da criação de um Portfólio Digital, permite não só ao educador registar todos os momentos das crianças, como também permite que os pais acompanhem o crescimento dos seus filhos e as atividades diárias destes.

...a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. (Ministério da Educação, 2016, p. 13)

Para Shores e Grace (2001) utilizar o portfólio digital na EPE têm várias vantagens. Uma delas é a estimulação da reflexão e da autoavaliação que os educadores podem obter com este acerca do trabalho que desenvolvem. O portfólio digital também proporciona o envolvimento da "...família na vida escolar da criança oferecendo oportunidades para que participem do crescimento e desenvolvimento das crianças." (p.1). Este também fornece à criança a possibilidade de visualizar e pensar sobre o progresso que realiza e a, juntamente com o educador, discutir sobre os temas que tem curiosidade de descobrir e aprender.

O portfólio digital segundo Shores e Grace (2001) pode ter como conteúdo:

- amostras dos trabalhos das crianças;
- fotografias e vídeos do dia a dia na EPE;
- diários das aprendizagens (registos escritos, entrevistas às crianças, resumos dos dias e análise do portfólio);
- e relatos narrativos (gravações de áudio e vídeo, amostras do trabalho realizado).

É importante avaliar o progresso que as crianças fazem ao longo do tempo é necessário para que se reconheçam os seus avanços e é necessário que a criança se sinta envolvida nas suas aprendizagens. O Portfólio Digital surge aqui como um acesso a esse envolvimento, uma vez que "Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos." (Ministério da Educação, 2016, p. 20). Tsirika et al., (2017) referem que, através do Portfólio Digital, as crianças envolvem-se mais no processo de reflexão sobre as suas experiências. Complementando o argumento da participação das crianças, Fitas (2012) refere que as crianças devem ter um papel ativo no que é publicado no portfólio digital e deve ser-lhes permitido escolher

trabalhos, atividades e temas que tenham significado para estas, tal como proporcionar-lhes a oportunidade de explicar o porquê das suas escolhas criando nas crianças o sentido de reflexão sobre aquilo que aprendem. Através do portfólio digital tem a oportunidade de ver e relembrar o que elaboraram e alterar na sala de atividades ou em casa, acerca do que fez.

O portefólio é, pois, um instrumento que realça a importância da participação da criança, levando-nos a aceitar a ideia que o educador deve promover a participação da mesma de uma forma intensa, promovendo oportunidade para decidir como quer construir e decorar o seu portefólio, condição proeminente para torná-lo ainda mais seu, com um estilo ímpar. (p.35)

Figueiredo, Ribau e Rego (2017) realizaram um estudo no qual entrevistaram três educadores da EPE acerca dos portfólios. Os três educadores acabaram por revelar que consideram que os portfólios podem trazer muitas vantagens para a EPE, como por exemplo o facto de poderem partilhar o dia a dia das crianças com os pais através de um portfólio digital.

O Portfólio Digital permite ainda que exista uma relação mais próxima entre a família das crianças e a EPE "...dando a conhecer à família o que a criança faz no dia a dia pedagógico, levando-a a questionar, a atribuir significados e sentidos ao percurso da criança." (Fitas, 2012, pp. 37-38). Figueiredo, Ribau e Rego (2017) revelaram que a utilização do portfólio pode ter vantagens em termos da documentação das aprendizagens através da tecnologia - tanto para o processo de avaliação como para a sua comunicação com os pais e com a comunidade. Nesse sentido, também foi identificado o potencial de proporcionar às famílias das crianças uma maior visibilidade do trabalho executado por estas na sala de atividades.

Este acaba assim por ser "...uma proposta cada vez mais atualizada e promissora para uma avaliação continuada." (Fitas, 2012, p. 11).

Num estudo de Laranjeiro, Antunes e Santos (2017), foram identificadas as seguintes vantagens quando se referiu a criação de uma plataforma para germinar a ligação com os pais:

promover a participação ativa dos pais; ser um meio mais dinâmico e interativo e comunicação; centrar informação e serviços; disponibilizar a informação em qualquer hora e local; facilitar a conversa entre pais e filhos sobre a escola; separar o espaço de comunicação pessoal e profissional; permitir a partilha do dia a dia das crianças; favorecer uma comunicação escola-família enriquecedora e possibilitar o envolvimento das crianças. (p.240)

1.1. Ensino a distância (EaD)

O EaD é tradicionalmente definido como o ensino realizado através de material impresso, ou, através de comunicação eletrônica dirigida a indivíduos comprometidos com o processo de aprendizagem, num lugar e num tempo diferente daquele em que estão o educador ou educadores. (Rurato e Gouveia, 2004b, p.160).

Podemos assim referir que o EaD é considerado como uma alternativa ao ensino presencial e que este surge quando há a impossibilidade de os alunos frequentarem, presencialmente, o espaço da escola. Atualmente, o EaD tem como complemento as TIC que ajudam a proporcionar os momentos de aprendizagem. Tal como é referido na Portaria n.º 359/2019, o EaD "...constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação."

Através do EaD, as crianças acabam por ter experiências que provocam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Bolstad (2004) refere que as experiências das crianças mais novas com as TIC irão ter impacto no seu desenvolvimento. Este refere que no passado, utilizar um rato de computador não era considerado como algo promotor das habilidades de desenvolvimento das crianças. No entanto, as que tiveram a oportunidade de ter um computador em casa, acabaram por desenvolver mais facilmente algumas habilidades a nível da motricidade fina.

1.1.1. EaD – Contextualização

Quando falamos em EaD é necessário perceber que este surgiu muito antes do que aquilo que a maioria de nós pensa. Apesar de antigamente não existir o computador e a internet alguns professores foram encontrando outras formas de transmitir o ensino aos seus alunos, através de materiais impressos que eram enviados para as casas destes. Assim, desde meados de 1840 foram sendo criadas algumas formas de ensino que se assemelham ao EaD.

Tal como referem Rurato e Gouveia (2004b) as primeiras tentativas surgiram com nomes como: Isaac Pitman, que ensinou aos seus alunos estenografia por correspondência. Seguiram-se Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt em 1856 com a mesma ideia. Já em 1890, a escola da Pensilvânia para Engenheiros de Minas de Carvão criou um curso que seria realizado em casa. Com o passar dos anos

denotou-se a falta de interatividade que o contacto real podia proporcionar aos estudantes e, a partir daí, começaram a surgir novas formas de desenvolver o EaD. Com o surgimento da rádio, do áudio e das videoconferências, em 1970, permitiram que estudantes localizados em sítios diferentes participassem de uma forma mais interativa nas aulas. Tal como afirma Paiva (2020) o EaD surgiu com "...a tecnologia da imprensa, do papel e do serviço dos correios. Com o surgimento de tecnologias de áudio e depois de vídeo, outros tipos de materiais foram incluídos na EaD: discos, fitas de áudio, e fitas de vídeo." (p.60). É em 1970 com a criação da Open University que surge o termo EaD, que se manteve até aos dias de hoje.

Em meados de 1980 e 1990, surge a World Wide Web, que proporciona uma interação parecida à videoconferência e que permitiu "... a vantagem de os aprendentes poderem participar quando muito bem entenderem e seja conveniente ou necessário, além de oferecer a flexibilidade de ter grupos com aprendentes de diferentes fusos horários." (Rurato & Gouveia, 2004b, p. 161). Foi também aí que as universidades começaram a proporcionar a utilização grátis da internet aos seus alunos, o que fez avançar o EaD para um modelo educacional em todo o mundo.

Com todo este crescimento que se foi dando com o passar do tempo, os termos "ensino a distância" e "telemática" surgiram como forma de descrever o processo realizado. Todas as inovações da tecnologia que iam aparecendo proporcionaram um avanço no "...EaD de uma simples e tímida actividade educacional, para se tornar um modelo educacional que faz parte de todas as agendas educativas, em todo o mundo." (Rurato & Gouveia, 2004b, p. 162)

1.1.2. EaD – Atualmente

Com o surgimento do contexto pandémico global originado pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), foi necessária a criação de um confinamento obrigatório, o que revelou na sociedade uma procura de novas formas para manter o contacto entre as crianças e a escola. Foi a partir dessa necessidade que surgiu a ideia do ensino de emergência, mais conhecido como EaD.

EaD é o termo mais utilizado para definir o que aconteceu, mas existem tantas outras definições que acabam por surgir ao longo da pandemia, do isolamento e desta nova forma ensinar. Tal como é referido na Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, o EaD é uma alternativa "...para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e

comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação.” Surge ainda no artigo 4.º da alínea e) uma definição para o EaD que se pode aplicar à EPE:

«Ensino a distância», a modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos, em que:

- i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas pelo professor-tutor e por equipas educativas de ensino a distância, abreviadamente designadas por equipas educativas EaD, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem;
- ii) O desenho curricular é orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar ao currículo e aos processos e contextos de ensino e aprendizagem;
- iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.

No roteiro “Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar” elaborado pelo Ministério da Educação (2020) como uma ferramenta de apoio aos educadores de infância e aos pais, na implementação do EaD na EPE, este é percebido como o apoio e acompanhamento dos educadores sobre as crianças e as suas famílias. É ainda referido que o EaD não deve ser uma “...reprodução ou paralelo à educação presencial, mas exige novas abordagens pedagógicas e um trabalho colaborativo entre docentes, famílias e outros agentes educativos.” (p.10)

Silva e Ribeirinha (2020) referem que existem vários conceitos e designações para definir o ensino ao longo dos confinamentos obrigatórios, tais como, a educação a Distância, a Educação Remota ou Educação On-line ou a Educação a Distância emergencial. Estes referem que a EaD foi algo que aconteceu como forma de corresponder a

...uma situação de emergência, ao passo que a modalidade EaD, mais ainda na etapa geracional em que as tecnologias digitais de conexão contínua potenciam a Educação On-line, exige um ambiente de aprendizagem específico (virtual), design pedagógico, produção de material e avaliação digital e on-line, entre outros aspetos, previamente definidos, para que a escolaridade seja desenvolvida nesta modalidade. (p. 196)

Paiva (2020) afirma que o EaD é o ensino no qual há um material pré-produzido, para que não exista um contacto entre o professor e o aluno. No EaD é criado um ambiente virtual no qual se partilham recursos como alguns vídeos,

imagens, exercícios de resposta automática, plataformas que proporcionem uma escrita coletiva de vários alunos e do professor, enquanto se cria uma espécie de fórum online no qual se juntam os alunos e os professores de uma forma síncrona ou assíncrona.

No que diz respeito à forma como o contacto era estabelecido, o EaD foi evoluindo com o tempo, e por isso, tirou-se partido das TIC para facilitar todo o processo que se originou com a COVID-19. Num estudo realizado por Ribeiro, Loureiro, Mesquita e Lopes (2020) com o propósito de perceber qual foi o trabalho realizado por 502 educadores de infância em Portugal, percebeu-se que os recursos utilizados foram sobretudo o email, o telemóvel e o *WhatsApp*, o *Facebook*, o *Teams*, e o *Google Classroom*, sendo que a maioria utilizou mais do que um destes recursos.

2. Orientação do estudo

Uma investigação científica deve ter como ponto de partida uma questão, sendo que essa mesma pode ser intitulada como uma “interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações” (Fortin, 2003, p. 51).

Através do interesse que foi sendo despontado pelo surgimento da pandemia e pela forte necessidade da utilização das tecnologias e das suas potencialidades na escola em momentos de EaD e de acordo com o propósito deste mesmo estudo, definiu-se a seguinte questão:

Que vantagens e limitações são identificadas por uma profissional sobre a experiência de ensino à distância em educação pré-escolar?

Desta mesma questão traçamos ainda alguns objetivos que consideramos que dariam uma maior relevância ao estudo que são os seguintes:

- Analisar a experiência de um grupo de educação pré-escolar em EaD;
- Caracterizar a perspetiva da orientadora cooperante sobre o EaD em EPE;
- Identificar perspetivas de profissional acerca do papel da tecnologia no EaD;
- Identificar as dimensões avaliadas por profissional como vantagens e como limitações.

3. Contexto do estudo e acesso ao campo

Este estudo foi realizado num jardim de infância que pertence ao concelho de Viseu, no qual decorreram as práticas que realizei no âmbito da PES na EPE I e II. Foram assim recolhidas as informações numa sala na qual se encontravam 21 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade. Nesta sala existiam 3 adultas, a educadora titular do grupo, uma educadora de apoio e uma assistente operacional.

3.1. Participantes e justificação da escolha

Uma investigação deve ser realizada com a participação de uma população escolhida de forma a contribuir para o estudo realizado, assim, esta investigação terá como população alvo a educadora da sala de atividades e as crianças em questão. Sendo que, todos estes intervenientes farão parte desta investigação de alguma forma. A escolha destes participantes deu-se pelo facto de considerar que as suas perspetivas são fundamentais para este estudo pelo papel ativo de cada um no EaD e, seguramente, irão demonstrar diversas perspetivas e/ou opiniões sobre o problema abordado.

No que diz respeito à formação da educadora que fez parte deste estudo, esta estudou para adquirir o antigo bacharelato e, mais tarde, decidiu voltar a estudar e adquirir a licenciatura e o mestrado em EPE. Para esta a educação de infância sempre foi o seu sonho e até aos dias de hoje, esta ainda se sente realizada com tudo o que tem alcançado e aprendido com as crianças. Com 30 anos de carreira como educadora de infância esta refere que continua com o mesmo gosto e paixão pela profissão que sonhou ter desde pequena. Aquando da entrevista com a educadora, esta referiu que se considera uma boa profissional e salienta alguns aspetos da EPE com que mais se identifica tais como: gostar do que faz e apreciar o bem-estar emocional das crianças. Destaca como objetivos principais da sua profissão ver as crianças felizes e saber que estas todos os dias vão para o jardim de infância com vontade e entusiasmo, algo que corroborou depois de dois confinamentos devido à Covid-19. Esta valoriza ainda a relação afetiva com as crianças, concretizada em carinho e procura de colo. A partir disto conseguimos perceber que o mais importante para esta, são as crianças e o seu bem-estar. A educadora valoriza a relação que mantém com o seu grupo de crianças. O papel de uma educadora está em constante mudança e por isso esta revela que se mantém constantemente atualizada sobre estudos e livros que vai lendo nos seus tempos livres.

Quanto ao grupo de crianças, este fez parte do estudo através da sua participação nos momentos de EaD, o que me permitiu analisar e observar algumas questões como os aspetos positivos e as limitações em termos pedagógicos e o envolvimento e bem-estar das crianças ao longo dos momentos síncronos e assíncronos. Referir também os pais das crianças, que de certa forma fizeram parte deste estudo, que ao longo do EaD sempre mantiveram bastante interesse sobre as atividades desenvolvidas. Estes eram bastante participativos e acabavam por sugerir algumas ideias para os momentos de encontro on-line com as crianças.

Para este estudo, é importante referir ainda que todos estes intervenientes farão parte desta investigação de alguma forma e que por isso são fundamentais pois têm um papel ativo no estudo e, seguramente, irão demonstrar diversas perspetivas e/ou opiniões sobre o tema em questão.

3.2. Acesso ao campo e aos participantes

Uma vez que este estudo foi realizado no contexto de estágio, surgiu desde o início uma relação com a educadora cooperante e posteriormente com os pais das crianças. Esta relação acabou por facilitar todo o processo de recolha de dados sobre o processo desenvolvido e dos objetivos estabelecidos para esta investigação.

Ao longo deste estudo os participantes sempre foram informados acerca do processo desenvolvido que foi maioritariamente *online*.

3.3. Recolha de dados

No que diz respeito à recolha de dados, consideramos que para alcançar os objetivos traçados por este estudo seria importante perceber e ouvir a opinião daqueles que participaram de alguma forma no EaD e que poderiam contribuir para este estudo. Assim, optámos por seguir uma investigação de paradigma qualitativo, que, segundo Yin (2001) é um método de pesquisa sobre um assunto específico que o investigador seleciona. Este estudo permite aprofundar o conhecimento sobre o tema que pretendemos conhecer e pode gerar novas investigações sobre essa mesma temática. Para além disso, Bogdan e Biklen (1994) consideram que uma investigação qualitativa acontece quando recolhemos dados no ambiente natural em que as ações acontecem, descrevemos as situações vividas pelos intervenientes e interpretamos os significados que estes lhes atribuem.

Para a realização deste estudo qualitativo as técnicas de recolha de dados que foram escolhidas foram a entrevista à educadora cooperante e ainda, a realização da observação participante. Na tabela 2, está representado de uma forma mais simplificada as opções realizadas em termos dos objetivos, da recolha e da análise destes mesmos. Para além das técnicas apresentadas na tabela também foi necessária a utilização da pesquisa documental que me ajudou a perceber um pouco mais do tema abordado.

Tabela 2- Objetivos, recolha e análise dos dados

Objetivos	Recolha de dados	Análise de dados
Analisar a experiência de um grupo de educação pré-escolar em ensino a distância	Observação participante Entrevista à educadora Análise documental (planificações)	Descrição da experiência com apreciação da mesma em termos de: tecnologia e o seu papel, aspetos positivos e limitações em termos pedagógicos
Caracterizar a perspetiva da orientadora cooperante sobre o ensino a distância em EPE	Entrevista à educadora (Apêndice 1)	Análise de conteúdo Categorias previstas: adaptações à prática, comunicação com os pais, papel dos pais como mediadores da pedagogia, avaliação das crianças, vantagens e limitações
Identificar perspetivas de profissional acerca do papel da tecnologia no ensino a distância	Entrevista a educadora	Análise de conteúdo Categorias previstas: plataformas utilizadas, funções desempenhadas, vantagens e limitações

A seleção da entrevista para este estudo deu-se pelo facto de esta poder ser uma

...estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Pardal e Lopes (2011) nas entrevistas o que acontece é que o entrevistador tem algumas perguntas guia, abertas o suficiente, que são usadas ao longo da conversa com o entrevistado, sendo que estas são utilizadas quando o entrevistador considerar necessário, de forma que o discurso do entrevistado aconteça de uma forma fluída. Assim, a entrevista pode ser "...uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente". (Moreira, 2002, p.54). Assim, a entrevista semiestruturada é a mais apropriada para o estudo uma vez que tal como referem Pardal e Lopes (2011) estas não são estritamente livres e abertas, nem são orientadas por perguntas de resposta inflexível. Estas normalmente são organizadas por "...objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões e a cada questão correspondem vários itens ou tópicos, que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação às perguntas. (Milheiro, 2013, pp.80-81).

A observação participante acontece quando o investigador mantém contacto com o estudo em questão. Nesta,

...o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante. (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121)

Segundo Gil (2008) esta permite uma vantagem que, em outras técnicas normalmente não é possível, que é o facto de permitir que os factos sejam percebidos de uma forma mais direta e sem que existam intermediações a deturpar aquilo que é estudado. Burgess (1997) refere que como investigador participante existe a possibilidade e a oportunidade de recolher dados que acabam por se revelar mais ricos e com mais detalhes pelo facto de que a observação é realizada num contexto natural.

Quanto à pesquisa documental, "...esta visa seleccionar, tratar, interpretar, informação bruta existente em suportes estáveis (*scripto, audio, vídeo e informo*) com vista a dela extraír algum sentido." (Carmo & Ferreira, 2008, p. 73).

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são

obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. (Gil, 2008, p. 147).

3.4. Análise e tratamento de dados

Terminada a fase da recolhe de dados, será realizada a sistematização, análise e interpretação destes mesmos, de forma que seja possível estudar e extrair destes as conclusões desta investigação e, assim, respondermos ao problema enunciado. Segundo Bogdan & Biklen (1994) a análise de dados acontece quando existe uma organização sistemática dos materiais utilizados ao longo de um estudo, que tiveram como objetivo compreender esses mesmos e apresentar assim aquilo que encontrou.

Esta análise deve seguir alguns parâmetros que irão trazer algumas vantagens em termos de organização daquilo que se adquiriu ao longo do estudo. Segundo Carmo & Ferreira (2008) a análise de conteúdo deve ser objetiva, sistemática e quantitativa,

Objetiva – porque a análise deve ser efectuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções suficientemente claras e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados. Isto pressupõe que eles cheguem a acordo sobre os aspectos a analisar, as categorias a estabelecer e a utilizar e a definição operacional de cada uma dessas categorias.

Sistemática – porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objetivos que o investigador quer atingir.

Quantitativa – uma vez que na maior parte de vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos. (p. 269)

Segundo Bardin (2016) a interpretação dos dados deve provocar reflexões sobre os objetivos previstos ou sobre outras descobertas que não foram previstas anteriormente. Assim sendo, no que diz respeito à entrevista realizada à educadora cooperante, depois da realização desta através do *Zoom Meetings*, que é um programa de software utilizado para a realização de videoconferências, procedi à transcrição destas mesmas (Apêndice 1 e 2). Para além disso, procedi ainda à análise dos dados observados no contexto de estágio em EPE e em contexto de estágio em EaD.

4. Resultados do estudo

4.1. Descrição do EaD em contexto de EPE

O EaD em Portugal voltou a ser necessário com a segunda instalação do confinamento obrigatório a 15 de janeiro de 2021. Apesar deste surgir a meio do mês de janeiro, as atividades do EaD apenas começaram a ser realizadas na segunda semana do mês de fevereiro (foi realizada uma alteração ao calendário escolar e as duas semanas de férias da Páscoa foram alteradas e realizadas do dia 18 de janeiro até ao dia 7 de fevereiro). Assim, neste contexto atípico, as escolas foram-se preparando para mais uma vez tirar partido das TIC e operacionalizar através do regime não presencial.

Uma vez que nessa altura estava a ser realizado o meu estágio em contexto de EPE, foi necessário adaptar esse mesmo ao contexto de EaD. Uma das primeiras ideias que nos foi passada pela educadora, foi que em primeiro lugar estariam sempre as crianças, os seus sentimentos e os seus interesses. Assim sendo, teríamos de garantir a ligação com a escola e um acompanhamento do bem-estar das crianças durante esse processo, mantendo uma proximidade não só com estes como também com as famílias. Tal como refere Paiva (2020), alguns docentes nada tentaram alterar, mas outros tantos aprenderam novas técnicas e tiraram partido das tecnologias para desenvolver momentos lúdicos para as crianças. Com a educadora cooperante foi exatamente isso que aconteceu. Esta foi tirando partido dos momentos que tinha com as crianças através de algumas plataformas on-line que foram fulcrais ao longo de todo o processo. Assim sendo, para além de tirar partido do portfólio digital que já integrava o seu método, também quis que nos inteirássemos sobre as plataformas que iríamos utilizar ao longo do EaD. Quanto às plataformas que seriam utilizadas, a educadora referiu que iria continuar a utilizar o portfólio digital, pois este iria proporcionar que tanto ela como os pais das crianças pudessem partilhar fotos, vídeos, pensamentos e comunicados sobre as crianças e o seu dia a dia em casa ou sobre as atividades propostas ao longo das semanas.

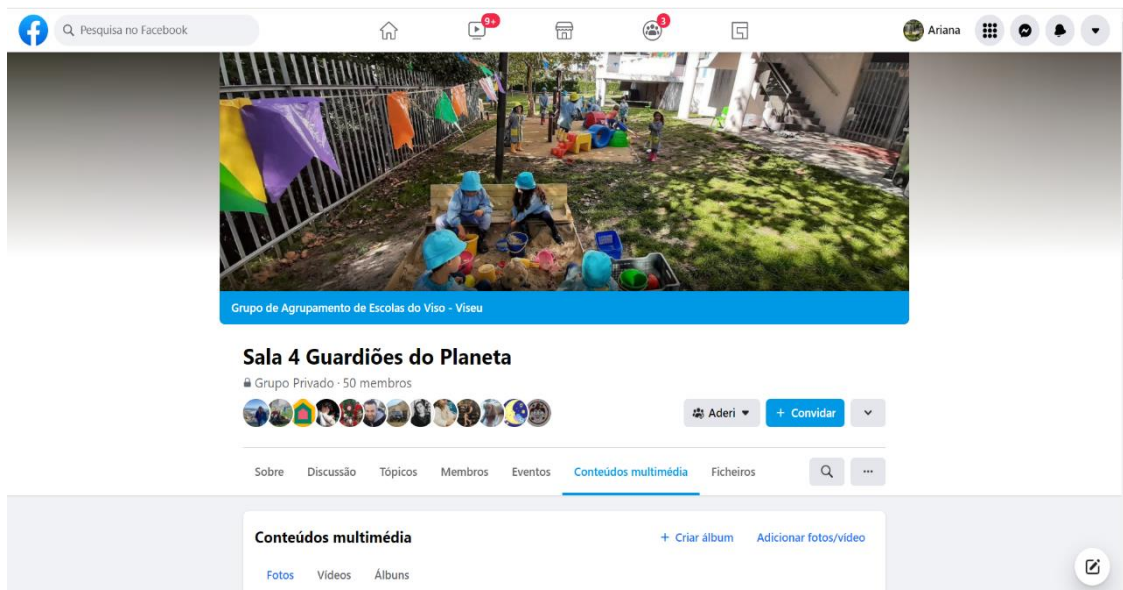


Figura 6 - Portfólio Digital

Acerca do portfólio digital a educadora já tirava partido deste para mostrar aos pais os momentos do dia a dia das crianças na sala de atividades, referindo que o utilizava para publicar “...fotografias e pequenos vídeos. Aquilo que considero mais importante que possa ir para a internet, é lá guardado.” (entrevista à educadora, 22/06/2020). Assim sendo, aquando da entrevista questioneei-a acerca do portfólio e se este teria sido uma vantagem durante o EaD esta referiu: “Eu considero que sim, senão não tinha o trabalho de a fazer. Embora eu o faça porque gosto de o fazer, se não considerasse que não era importante não o faria.” (entrevista à educadora, 22/06/2020).

Ao longo do estágio, mas principalmente durante o EaD, todos os pais aproveitaram aquele espaço para partilhar, através de imagens ou vídeos, o dia a dia das crianças. Em conversa com a educadora, esta reflete sobre o portfólio e refere que

Com esta partilha quero alcançar e permitir que os pais estejam sempre “dentro” daquilo que se faz na escola e que façam parte daquilo que se faz com o grupo na sala. (...) Claro que sabemos que há pais mais atentos outros menos atentos, mas isso pronto... se não quiserem estar mais atentos isso não é problema da escola é deles mesmos que não estão a dar a devida importância. Mas, há outros que gostam muito de saber e vão lá diariamente, mesmo que por vezes não deixem rasto de que por lá passaram, refiro-me a comentários e a likes, esse género de coisas..., mas depois eu apercebo-me na altura em que faço a avaliação individual que eles até vão lá diariamente ver o que os filhos andaram a fazer na sala. Embora não deixem lá nada que me leve a pensar que fazem isso. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

Com o passar do tempo em EaD as partilhas dos pais no portfólio digital cada vez mais aumentou e todo o tipo de atividades eram partilhadas por estes. Fui-me apercebendo assim que, estas partilhas entre todos os membros do grupo faziam imenso sentido pois ficávamos a conhecer as experiências e as vivências das crianças nas suas casas. Shores e Grace (2001) referem que “As crianças, desde pequenas, crescem e desenvolvem-se como membros de uma família. Portanto, uma educação infantil eficiente deve envolver os pais e outros membros da família”. (p. 24). Assim sendo, por um lado, o portfólio digital permitia a partilha do dia a dia de todos e por outro lado, permitia que as crianças contactassem umas com as outras através de vídeos ou imagens, como por exemplo, sempre que um colega fazia anos, as crianças pediam aos pais e faziam um pequeno vídeo a cantar os parabéns, ou a fazer um bolo. Se iam passear ao parque ou andar de bicicleta também o partilhavam. Verificamos assim que, apesar de as crianças já não se encontrarem presencialmente na escola, estas continuavam a partilhar e trazer notícias de casa através do portfólio digital do *Facebook* ao qual os pais têm acesso. Esta partilha diária, acabou por fortalecer a relação da escola com a família, pois tal como foi referido pela educadora:

Em termos de vantagens deste contacto assíduo devo dizer que há uma melhor parceria entre a educadora e as famílias e isso só é benéfico para as crianças, não têm como não o ser. Quando os dois trabalham no mesmo sentido pronto, é o que queremos em termos de ambiente educativo. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

Neste sentido, a educadora sempre promoveu o contacto das famílias com a escola, especialmente numa época em que a escola e as crianças se encontravam afastadas pela pandemia. O portfólio acabou por ser um ponto muito positivo nesta fase, pela conexão que criou entre todos os membros, pais, educadoras, crianças e nós, estagiárias. Tal como refere Fitas (2012), o portfólio pode contribuir para a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos, através da partilha dos saberes e dos interesses das crianças, reforçando o envolvimento de todos com a escola.

Para além do portfólio digital, também foi utilizado o *Google Classroom* como fonte principal para os momentos síncronos e assíncronos planeados pelos educadores e para reunir as crianças através da videoconferência, para publicar as planificações das atividades propostas pela educadora e para posteriormente os pais publicarem vídeos ou fotos das crianças a realizar essas mesmas atividades. Esta plataforma não impedia de todo que os pais e a educadora tirassem partido do

portfólio digital, que em conjunto com o *Google Classroom*, eram utilizados diariamente como ferramentas de partilha do dia a dia das crianças.

Para melhor conhecer esta plataforma, primeiramente começamos por reunir com a educadora cooperante de modo que nos inteirássemos sobre como esta plataforma iria funcionar. Através do *Google Classroom* eram publicadas semanalmente atividades para as crianças (figura 7), que eram redigidas e planeadas pelas 4 educadoras das salas do JI, sendo que cada educadora tinha a liberdade para as adaptar perante a especificidade do seu grupo, acrescentando, retirando e/ou modificando o que considerava necessário. Esta referiu ainda que estas atividades apenas iriam ser realizadas pelas crianças se estas sentissem vontade de as fazer, pois não eram obrigatórias.

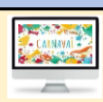




IAS	ATIVIDADES PROPOSTAS	
« 2ª feira 08/02	Como está quase a chegar o carnaval, a nossa proposta é: Com a ajuda dos pais pesquisar na internet acerca dos usos, costumes, tradições e as máscaras desta festividade, em Portugal, em África e noutros locais/países do mundo. Durante a pesquisa, vão recolhendo/guardando algumas imagens da mesma. Com os teus pais, podes ir ao sótão, ou à garagem procurar algum material reciclável que tenhas em casa e que possas utilizar para começarem a construir uma máscara africana.	
3ª feira 09/02	Hoje com o material recolhido e a pesquisa que fizeram, vamos dar início à confeção das máscaras africanas. Apresentamos apenas algumas sugestões. Podes ver o anexo 1 com mais exemplos de máscaras e materiais que podes utilizar.	
4ª feira 10/02	Para hoje, propomos a continuação da elaboração da máscara de carnaval. Sugerimos que oijas uma música que gostas muito "Jerusalem", podes aprender alguns passos da coreografia, mas o importante mesmo é que sintas a música com todo o corpo e que te divirtas. Sabias que esta música teve origem em África? https://www.youtube.com/watch?v=Xg7zWJ203cI&list=RDXg7zWJ203cI&start_radio=1&t=0 (copia este link e cola-o no Youtube). Queres partilhar connosco os teus dotes de dançarino(a)? Se tiveres vontade os teus pais sabem como fazê-lo.	
5ª feira 11/02	Hoje vamos jogar no computador através da aplicação "Paint", mas se preferires podes utilizar aguarelas, marcadores, lápis o que tiveres em casa para a pintares. Vamos associar o número à cor e criar uma máscara colorida. Guarda o teu trabalho e publica-o na Classroom. Se gostares de criar a tua própria máscara podes utilizar o Tuxpaint (como temos no nosso computador da sala) os teus pais podem descarregá-lo para o computador (é gratuito).	
6ª feira 12/02	Como no domingo se comemora o "Dia dos Amigos", vou contar-vos a história "O Palhaço Tristoleto". Uma história de Lurdes Custódio, que fala da amizade entre dois palhaços. Deixamos ainda esta sugestão de atividade que podem fazer com material que tenham por casa. No domingo quem quiser pode fazer bolachinhas (em forma de coração ou outras) e organizarem um lanchinho em família cheio de afectos. Quem se lembra do nosso lanche do ano passado?	

Figura 7 - Atividades assíncronas (EaD)

No estudo realizado por Ribeiro et al., (2020) acerca do impacto da COVID-19 na EPE, verificou-se que, "A maioria das respostas evidencia que a estratégia mais adotada era o envio de planificações semanais aos encarregados de educação que posteriormente as desenvolviam com as crianças:". (p.958). Apesar da educadora dar importância a estes momentos, pois acabavam por de alguma forma levar as crianças a fazer atividades mais práticas, esta revelou que o mais importante para si seriam os momentos síncronos pelo facto de poder ver as crianças e perceber realmente como estas estavam. Assim sendo, os momentos síncronos, iam sendo planeados por sala mediante o interesse e vontade do grupo. No que diz respeito aos momentos síncronos, estes eram realizados durante dois dias da semana que normalmente eram

a quarta-feira e a sexta-feira às 15h15m. Estes geralmente duravam mais ou menos uma hora, mas por vezes e dependendo da vontade das crianças, duravam mais algum tempo. Tal como foi referido pela educadora, a prioridade destes momentos “...era saber se as crianças estavam bem claro e conversarmos uns com os outros.”. (entrevista à educadora, 22/06/2020).

Devo admitir que no início não foi fácil, era a primeira vez que tanto as educadoras, como eu e a minha colega de estágio estávamos a utilizar o *Google Classroom* para reunir em videoconferência com crianças, e por isso, antes de começar os momentos síncronos, reunimos as quatro para testar o que conseguiríamos fazer com aquela ferramenta online. Como foi referido pelo Banco Mundial (2020) o ensino online necessitava de um conjunto de habilidades que se distinguiam das do ensino presencial e, por isso, até mesmo os educadores com experiência acabariam por sentir dificuldades com todo este novo ambiente.

Percebemos que realmente iria ser difícil, mas com o passar do tempo e com a ajuda dos pais fomos adaptando o que fazíamos para que os momentos dessem abertura às crianças para se sentirem à vontade com aquela nova forma de estabelecer contactos. Ao longo do tempo, fui percebendo que as dificuldades que sentíamos eram sentidas por todos os participantes de formatos como este. Ribeiro et al., (2020) referem que uma das dificuldades mais sentidas da interação não presencial apontada pelos educadores foi a "gestão da ação educativa", que consideram não ser tão eficaz nas modalidades de educação a distância, no que diz respeito às crianças com idades entre os 3 e os 6 anos.

Revelamos umas às outras que estávamos apreensivas e preocupadas com as crianças e com o facto de mais uma vez estarem confinadas nas suas casas. Uma das questões que mais nos preocupava era realmente perceber como estariam as crianças e os pais, se as crianças passavam demasiado tempo em frente aos ecrãs e perceber se estes tinham oportunidade de passar algum tempo do dia a dia ao ar livre. Para a educadora este é um aspeto muito importante: “Espero que cada vez mais os educadores se motivem a ir com as crianças para a rua. Brincar na natureza, olhar para a natureza, proteger a natureza e levar as crianças a seguir mais esse caminho.” (entrevista à educadora, 22/06/2020). Também estávamos receosas pelo nosso papel, pela forma como tudo iria ser diferente com as crianças, pela falta de contacto cara a cara e pelo facto de que pelo computador se torna mais difícil proporcionar atividades motivadoras que, segundo Rurato e Gouveia (2004a)

O ensino a distância tem uma componente de aprendizagem independente ou autónoma e é, por esse motivo, fortemente dependente da concepção didática dos materiais, a qual deverá substituir a interactividade existente entre o estudante e o professor do ensino convencional. (p.86)

Conversamos também sobre as estratégias a adaptar e sobre as atividades que iríamos proporcionar, combinando que seriam atividades divertidas, com algum movimento, com histórias e fantasia, com danças e músicas pelo meio, tudo para que as crianças sentissem que a escola também podia estar presente em casa. Num estudo realizado pela Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021) acerca do impacto que a COVID-19 teve na educação e nas crianças foi referido que uma das abordagens tomadas por quase todos os educadores foi a criação de vídeos nos quais os educadores cantavam ou liam história e pela realização de momentos síncronos como forma de se reunirem com as crianças para manter o contacto. Assim, quando questionei a educadora sobre como os educadores poderiam contribuir para a implicação e o bem-estar das crianças durante o EaD esta referiu que seria importante “Preocuparem-se mais com a felicidade das crianças e menos com conteúdos e programas.” (entrevista à educadora, 22/06/2020). Tal como a educadora referiu, com estes momentos era a felicidade das crianças que teria a maior importância para si, algo que esta levou da sua rotina escolar para o EaD e que Fitas (2012) dá ênfase: “Está nas mãos dos profissionais de educação agarrar esta oportunidade de mudança, promovendo uma necessidade urgente de metamorfoses significativas ao nível da organização, funcionamento e planeamento das práticas educativas em prole do bem-estar, da felicidade e do sucesso das crianças.” (p.36).

No que diz respeito às observações que realizei (primeiras duas semanas de momentos síncronos com as crianças), devo referir que a educadora cooperante promoveu momentos aos quais as crianças acederam com muita alegria e envolvimento. Sempre com bastante empenho, a educadora criava atividades divertidas nas quais as crianças tinham de estar em pé para dançar e fazer exercício físico ou então sentadas para fazer movimentos ou reproduzir sons com o corpo, com objetos ou simplesmente com a voz. Destas atividades desenvolvidas pela educadora fui percebendo que nesta altura, promover momentos lúdicos, dinâmicos e motivantes, seria o mais importante para as crianças. Sem dúvida que essa seria a abordagem mais acertada para o momento que estávamos a viver, pois como podemos verificar num estudo realizado por Gill e Miller (2020) intitulado de “Play in Lockdown: An international study of government and civil society responses to Covid-19 and their impact on children’s play and mobility” estes referiram que uma do confinamento seria

o facto das crianças não terem oportunidade de brincar livremente, especialmente ao ar livre. Foi a partir destes momentos que percebi que a educadora estava realmente focada em manter as crianças felizes e implicadas durante os momentos síncronos, e não em avaliar qualquer tipo de desenvolvimento específico nas crianças. Quando questionada acerca da avaliação que esta retirou das crianças, esta referiu que

A Educação Pré-Escolar é mesmo muito específica e a nível de departamento concordamos que não faria sentido uma avaliação específica da evolução e do percurso de cada criança por acharmos que poderia não corresponder ao real. Apenas podíamos fazer a avaliação daquilo que estava a acontecer nos momentos síncronos, a nível de participação, de colaboração, e apenas por aí... em termos gerais do grupo, não de uma criança especificamente. Portanto basicamente a avaliação manteve-se igual ao período anterior por não termos forma de fazer de outra maneira. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

Um dos primeiros momentos em que denotei o envolvimento das crianças foi a videochamada realizada no dia de Carnaval. Uma vez que este decorreu durante o EaD, a educadora cooperante marcou um momento síncrono com as crianças no qual todos teríamos de ir disfarçados com fatos apropriados para o Carnaval. Apesar desse momento ter sido apenas de conversa entre nós e as crianças, foi bastante positivo, pois todas elas estavam tão envolvidas que ficamos mais de uma hora a conversar, sobretudo porque as crianças estavam felizes por manterem a tradição do Carnaval e por poderem mostrar a todos os colegas os seus disfarces. Momentos como estes, em que percebíamos que as crianças estavam felizes, deixavam-nos de certa forma a sentir que estávamos a cumprir o nosso dever, que era o de tornar os dias em casa um pouco mais divertidos. Assim, um momento que apesar de ter sido em frente aos computadores, durante uma pandemia, acabou por ser muito divertido e cheio de brincadeira para todos os envolvidos, mas sobretudo para as crianças. Gill e Miller (2020) defendem que as brincadeiras têm muitos benefícios para as crianças e que momentos de brincadeira as ajudam a lidar com as incertezas e o stress do dia a dia, sobretudo quando o brincar surge em momentos de pandemia e de isolamento.

No que diz respeito às atividades, tanto assíncronas como síncronas a maioria das crianças aderiam e gostavam realmente do que realizavam. Tal como referi anteriormente, o mais importante para nós era perceber que as crianças estavam felizes e envolvidas com aquilo que faziam, pois segundo Rurato e Gouveia (2004a) o fator mais importante do EaD é a criação de materiais didáticos e da forma como estes são organizados. Para os momentos assíncronos era necessária a ajuda dos pais para que as crianças aderissem às atividades que eram propostas e todas as semanas

estes mesmos publicavam fotos ou vídeos das atividades realizadas pelas crianças.
(Figura 9)

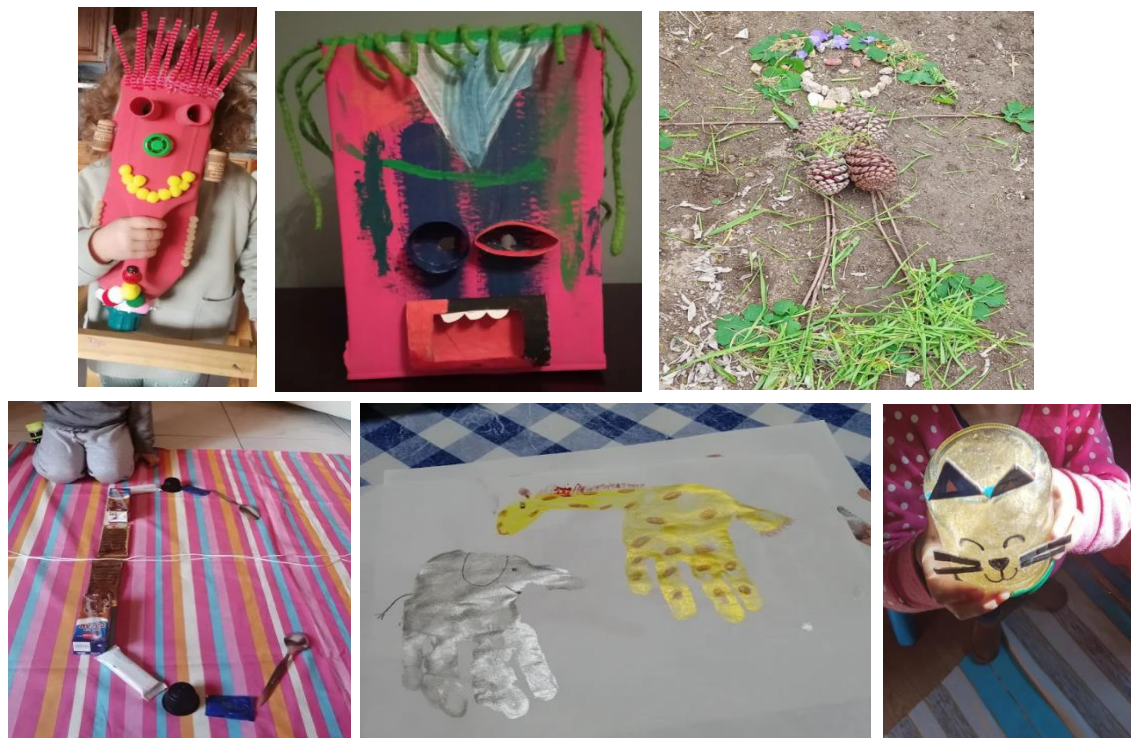


Figura 8 - Atividades realizadas pelas crianças em EaD

Para este tipo de momentos eram as educadoras do JI que planeavam que atividades iriam propor para as crianças realizarem em casa e por isso, foi-nos proposto pela educadora gravar alguns vídeos com histórias, com experiências, com exercícios ou desafios que esta iria colocar com as planificações para que as crianças tentassem recriar em suas casas o que eu ou a minha colega de estágio desenvolvíamos.

Ao longo do EaD a maioria das crianças revelava estar confortável com esta nova rotina, no entanto, com o passar do tempo foi-se revelando que nem todas as crianças se conseguiram adaptar a toda esta alteração da rotina escolar o que é perfeitamente aceitável, todas as mudanças deixaram as crianças um pouco mais retraídas com tudo o que estava a acontecer. O facto de os pais terem de estar a dividir o tempo em casa entre o emprego, os cuidados dos filhos e ainda ajudar no desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas também acabou por afetar as crianças, que teriam de ficar fechadas em casa todos os dias, enquanto os pais tentavam lidar com o cansaço físico e mental que acabou por lhes ser provocado. Esse mesmo cansaço também afetou algumas das crianças que o demonstravam através de atitudes ou de níveis de implicação e de bem-estar baixos, durante o EaD.

Sarmiento, Trevisan, Granjeia, Sousa, Pinto, Sampaio, Figueiredo, Bento, Carvalho, Freire, Matos e Soares (2020) dizem que o facto de as crianças estarem afastadas da escola levou ao surgimento de sentimentos como: solidão, frustração e angústia por não poderem interagir com os colegas ou adultos presencialmente. Apesar disso, a educadora tentava sempre que todos se sentissem confortáveis com as atividades realizadas e não colocava pressão nas famílias, mas sobretudo nas crianças, para participarem no que quer que fosse. Esta não pretendia que as crianças sentissem que existia um carácter obrigatório sobre as atividades, apenas tinha como objetivo tornar o dia a dia das crianças mais divertido e de alguma forma interligá-las com a escola.

Uma dessas crianças durante as reuniões estava sempre a tentar ter a atenção da educadora e por vezes chegava mesmo a interromper os colegas enquanto estes falavam, esta recusava fazer as atividades propostas ou até mesmo falar para os colegas. Acabamos por reunir com a essa criança, depois de todas as outras deixarem a videoconferência, para tentar perceber o que se passava consigo e esta acabou por referir que estava a sentir muito a falta da escola e dos seus colegas. A educadora tomou então a iniciativa de propor um acordo à criança, sugerindo ficar com ela em videochamada sempre que esta assim precisasse. A partir desse dia conseguimos verificar algumas mudanças no seu comportamento, sendo que esta começou a ser mais participativa e a querer mostrar os seus trabalhos às restantes crianças. Mais tarde num outro momento síncrono, a mãe da criança acabou por confessar que se sentia completamente sobrecarregada com tudo o que envolvia gerir a casa, os horários das filhas, o seu horário de trabalho e ainda tentar arranjar algum tempo para que as crianças não estivessem sempre fechadas em casa. Esta mãe sentia que a filha estava realmente a ficar afetada com o EaD e a falta de contacto com o ensino presencial. Acabamos por ficar bastante agradecidas pela abertura e pela coragem da mãe em expor a pressão que estava a sentir.

No que diz respeito à outra criança, a abordagem dos seus pais sobre o que esta estava a sentir acerca da distância da escola foi um pouco diferente. Ao longo dos momentos síncronos a criança estava desconectada de nós, estagiárias, da educadora e dos seus colegas, mesmo sendo várias vezes incentivada a participar. Quando tentávamos perceber o que se passava, esta simplesmente não respondia e a mãe ou o pai acabavam por intervir por esta. Num momento específico, em que a criança parecia estar desconfortável e triste e não estando a participar nos momentos, a mãe, não sabendo mais o que fazer, ao perceber que a filha não estava com interesse na atividade refere que a filha preferia estar a fazer outras atividades na

escola e não em momentos síncronos e que a criança não se sentia confortável para aqueles momentos, desligando de seguida a chamada. Aquando da entrevista da educadora, esta acabou por revelar que esse momento foi aquele em que sentiu mais dificuldade por não ter oportunidade de tentar falar com a criança em questão e tentar de alguma forma perceber os seus sentimentos.

...uma situação que para mim foi constrangedora. O testemunho de uma mãe acerca que a filha estava a ter naquele momento em publico. Eu senti-me bastante constrangida e penso que até os outros pais se sentiram. Mas pronto, isso são coisas que acontecem quando estamos a trabalhar. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

Como podemos verificar, nem todos os pais conseguiram lidar da mesmo forma sobre aquilo que estavam a sentir e a passar, o que é perfeitamente normal. Tal como foi referido pela Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021) a pandemia reforçou as dificuldades sentidas pelas famílias em geral, sobretudo durante o confinamento, sendo que as mais comuns foram:

- dificuldade em conciliar a vida profissional, de teletrabalho, com crianças pequenas em casa;
- falta de apoio familiar (por exemplo, avós);

Em Portugal, algo que ajudou alguns dos pais a conseguirem lidar com todos estes deveres foi o facto de estes terem a ausência do emprego justificada caso não pudessem recorrer ao teletrabalho, tendo apoio financeiro, apenas e só nestes casos como podemos verificar no Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março que, estabeleceu medidas temporárias referentes ao isolamento provocado pelo coronavírus.

As crianças em EPE também acabaram por sentir uma grande diferença entre o que era estar na escola e o que era estar em frente ao computador, longe dos colegas e da educadora. Num estudo realizado por Peixoto, Leal, Ribeiro, Correia, Hipólito e Rocha (2021) acerca do confinamento e da saúde das crianças durante a pandemia, estes referem que

As crianças em idade pré-escolar e escolar foram as que estiveram mais ansiosas, irritadas, desafiadoras e fizeram mais birras. Sentiram mais falta de ir a parques, do ensino presencial, e demonstraram mais saudades dos familiares. Os pais ou cuidadores manifestaram-se preocupados com a falta de interação social, com o sedentarismo dos filhos e com o desinteresse pelas aulas não presenciais. (pp. 245-246)

Através dos exemplos dados do que aconteceu com estas crianças, conseguimos perceber que para estas e tantas outras (que não se manifestaram de uma forma tão visível) o isolamento foi algo que realmente acabou por afetar o seu desenvolvimento físico e psicológico. Gill e Miller (2020) referem que algumas das medidas impostas, tais como o isolamento da escola e dos familiares acabou por afetar as crianças. O bem-estar físico, emocional e mental das crianças denotou-se cada vez mais instável no isolamento pelas restrições, algo que irá afetar o seu futuro.

No que diz respeito aos pais das nossas crianças, na sua maioria acederam aos momentos que proporcionávamos “Os pais eu acho que se adaptaram todos com muita facilidade. Acho que nos adaptámos todos com muita facilidade.” (entrevista à educadora, 22/06/2020). Desde o início, os pais que estavam presentes estavam lá para ajudar e para colaborar no bem-estar dos filhos ajudando-os a reunir materiais ou a arranjar espaço em casa para as crianças se poderem movimentar em frente ao computador. Em alguns dos momentos as crianças tinham atividades de movimento em que necessitavam de materiais, tais como uma vassoura, alguns pares de sapatos, a sua peça de fruta favorita e os pais estavam sempre presentes para que tudo corresse da melhor forma, e até iam sugerindo ideias acerca das tecnologias e das plataformas que estávamos a utilizar. Fitas (2012) refere que cada vez mais os pais dão importância e demonstram interesse sobre a participação na vida escolar dos filhos e assim sendo, esse mesmo empenho acaba por motivar as crianças a sentirem-se mais integradas, mais empenhadas e mais felizes nas atividades da escola. Quanto a isso devo referir que os pais e todos os outros familiares presentes (tios ou avós) foram muito prestáveis durante o ensino a distância. Sempre que podiam estavam presentes nas videochamadas e iam ajudando no que fosse necessário. A educadora referiu na entrevista que o aspeto positivo que retira da participação dos pais foi

termos os encontros semanais e quase nenhuma criança faltar a esses e haver por parte dos pais sempre uma justificação do porquê de algumas vezes as crianças não iam ou não apareciam à hora marcada ao encontro. Acho que a preocupação deles em dizer o porquê quer dizer muito. Quer dizer também que estão a respeitar o trabalho da escola neste sentido, portanto essa valorização foi muito positiva. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

No entanto, não podemos descurar a dificuldade que todos os pais acabaram por sentir em ter de lidar com toda uma nova rotina nas suas casas.

Após terminar o confinamento, o regresso à escola foi cheio de alegria por parte de todos os adultos e de todas as crianças. Na primeira semana as crianças tiveram oportunidade de brincar, de correr, de saltitar, de dançar, de cantar, de fazer

tudo aquilo que desejavam e tinham direito, sobretudo de brincar ao ar livre. Em conversa com estes percebemos que realmente tinham sentido falta de estar com os colegas e da rotina da escola. Na sua maioria gostaram das atividades propostas no EaD e gostaram de manter o contacto através das plataformas on-line.

Toda esta experiência dos momentos síncronos e assíncronos, foi para mim muito gratificante e cheia de aprendizagens. Tomar decisões, ou pelo menos tentar tomar decisões sem poder controlar o que iria acontecer, se a internet iria funcionar, se as atividades seriam apropriadas para momentos de distância, se as crianças teriam todos os materiais, enquanto tentávamos, como equipa escolar, ajudar os pais que teriam de gerir horários entre os seus empregos, as suas lides de casa e ao mesmo tempo estando presentes na vida escolar dos filhos, foram momentos de muita aprendizagem.

Conclusão do estudo

Como forma de conclusão ao estudo apresentado ao longo deste trabalho vou começar por referir e incidir de uma forma geral sobre os objetivos que estabeleci uma vez que, todos eles se interligam com a experiência da educadora durante o EaD em EPE que foram os seguintes:

- Analisar a experiência de um grupo de educação pré-escolar em EaD;
- Caracterizar a perspetiva da orientadora cooperante sobre o EaD em EPE;
- Identificar perspetivas de profissional acerca do papel da tecnologia no EaD;
- Identificar as dimensões avaliadas por profissional como vantagens e como limitações.

Primeiramente ao fazer a descrição da experiência em EaD do grupo de crianças, foi necessário analisar tudo o que aconteceu de modo a poder retirar algumas conclusões de tudo o que tinha acontecido. A partir desta análise, consegui perceber que os momentos em contexto de EaD foram muito gratificantes, cheios de aprendizagens e de apoio por parte de todos aqueles que participaram. A educadora cooperante fez um trabalho fabuloso para que as crianças se sentissem ouvidas e acarinhadas, mesmo não estando presencialmente com elas. Todos os momentos que esta conduzia eram de felicidade e de divertimento para as crianças. Essa forma tão pura de brincadeira com que esta via e vê a sua profissão, acabou por despertar em mim a vontade de registar por escrito tudo o que a educadora conseguiu desenvolver e a forma como olhou para o EaD.

Analisando tudo o que a educadora fez, posso sem dúvida alguma afirmar que esta tirou partido das TIC de uma forma relevante para as crianças e o seu desenvolvimento,

... proporcionando às crianças experiências seguras, mas que contribuam para satisfazer a sua curiosidade e o desejo inesgotável de aprender sobre esse mundo que as cerca. E, porque esse mundo, é também hoje (cada vez mais) um mundo digital, que as crianças naturalmente anseiam por conhecer e explorar, as atividades ligadas ao uso desses recursos fazem hoje parte indiscutível do dia a dia do Jardim de infância. (Amante & Faria, 2012, p.61)

Como sabemos, as tecnologias são uma parte integral deste estudo, e tal como fui demonstrando e analisando, estas marcaram ainda mais a sua presença com a emergência do EaD. Ao longo dos vários momentos síncronos e assíncronos, fomos

tirando partido de várias plataformas para chegar até às crianças. Uma das plataformas que já era utilizada pela educadora e pelas crianças antes do confinamento era o portfólio digital. Este acabou por ser um aliado para todos nós pois permitiu partilhas diárias, não só da nossa parte, como também de parte dos pais e das crianças. Através deste tínhamos acesso ao dia a dia das crianças e verificávamos que apesar de estas se encontrarem confinadas, os pais seguiam os conselhos da educadora de continuar a realizar atividades, sobretudo ao ar livre com os seus filhos. Para além disso, as crianças gostavam quando os pais partilhavam as atividades que estas realizavam em casa, porque de alguma forma acabavam por ter um comentário dos colegas na foto ou vídeo, o que os deixava bastante felizes. A partir do *Google Classroom* foi possível ver as crianças e assim perceber realmente como estas se encontravam, sendo que denotámos que algumas crianças não estavam confortáveis com tudo o que se estava a passar tal como já foi referido anteriormente. Nesta plataforma fizemos as mais variadas atividades com as crianças, que, dentro do possível tiveram sempre algum movimento incluído.

Em conversa com a educadora questioneei-a acerca do futuro da EPE e se deste farão parte as TIC, depois destas serem o principal meio de interação entre a escola e as crianças durante o EaD. Esta referiu que espera que as crianças brinquem e contactem mais com a natureza, mas considera também que

...a tecnologia pode fazer parte desse caminho, porque na rua por exemplo, recolhem-se elementos como pequenos animais, folhas, rochas e depois podem-se fazer com esses uma pesquisa na tecnologia onde vamos procurar mais informações sobre aquilo que recolhemos na natureza, mas nunca sobrepor a tecnologia à natureza. A tecnologia deve sim ser utilizada como suporte ao resto. E é assim, eu acho que o segredo é gostarmos daquilo que fazemos com as crianças é meio caminho andado. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

Seguindo esta lógica e referindo aqui o segundo objetivo traçado acerca da perspetiva da orientadora cooperante sobre o EaD em EPE, a educadora incidiu sobre a autonomia das crianças durante o EaD. Esta referiu que

O acesso das crianças à tecnologia e autonomia deles na tecnologia também muito positivo. O respeitarem-se e o “tempo de antena” disponível para cada um também foi importante para eles saberem esperar pela sua vez. Foi uma coisa que se treinou também aqui via online. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

A educadora referiu que o mais importante para si foi a participação da maioria das crianças nos momentos síncronos, sobretudo porque era aí que percebia como se encontravam as crianças e as suas famílias. Mas, esta também acabou por referir que achou importante a participação que todas tivemos ao longo do EaD.

Ver também as nossas capacidades enquanto contadoras de histórias e criadoras de atividades (risos). A sermos filmadas que de outra forma nunca me passaria pela cabeça fazer qualquer coisa semelhante para passar a terceiros e pronto foi uma maneira de nos pormos à prova também a esse nível. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

De facto, foram momentos de nervosismo também para nós por todos os fatores envolvidos tais como a presença dos pais e a avaliação que faziam das nossas atividades, a tecnologia, que nem sempre estava do nosso lado e por vezes ocorriam falhas no som e as crianças deixavam de nos ouvir, ou quando tentávamos cantar uma música e a Internet atrasava as vozes e ficava confuso, entre outros exemplos. Tudo isso, olhando para trás acabou por fortalecer aquilo que fazíamos. Com o passar dos dias cada vez mais percebíamos que caminhos seguir ou não para que dessemos o nosso melhor às crianças, sendo que esse sempre foi o nosso principal objetivo.

Uma das perspetivas da educadora acerca do papel da tecnologia no EaD que considerei relevante foi o facto desta olhar para esses momentos de uma forma positiva e dar relevância a algumas características que considera que as crianças desenvolveram a partir do contacto que tiveram com as TIC durante o confinamento. Esta acredita que as crianças começaram a respeitar mais o outro e o seu momento de partilha,

...desenvolveram ainda mais o saber estar e o saber ouvir... saber ouvir os outros. Porque embora seja uma coisa que nós temos muito dentro da sala, no ensino à distância esta competência ficou ainda mais desenvolvida. Isto porque eles acabaram por perceber que se falassem todos ao mesmo tempo ninguém se conseguia entender. Então tiveram de aprender a carregar nos botõezinhos, a desligar o microfone, a ouvirem bem quem estava a coordenar o momento e quando referia que era para ligar e desligar o microfone. Portanto, eles aprenderam também a nível tecnológico a mexer nas tecnologias, a usar a plataforma, a ligar e a desligar, tudo já de uma forma muito autónoma. Até mesmo os mais pequeninos.

Algo que também foi importante falar ao longo do trabalho foi a forma como os pais lidaram com o EaD. Incidindo sobre como a educadora e as crianças lidaram com toda esta mudança, não nos podemos esquecer que os pais também acabaram por ter

de se adaptar a uma realidade completamente diferente daquela a que estavam habituados. Sarmiento et al., (2020) referem que as rotinas escolares das crianças foram bruscamente substituídas por momentos de aprendizagem em casa, com o apoio das TIC,

o convívio familiar rotineiro ampliou-se em cada 24 horas, pela presença dos/as pais/mães no horário de trabalho, em situação de teletrabalho, de lay-off ou desemprego; a relação intergeracional com avôs/avós e parentes mais velhos/as viu-se subitamente interrompida, sob a ameaça da contaminação; a confraternização e a brincadeira entre pares deu lugar ao isolamento e à solidão, ou a interações visuais pelo telemóvel ou nas redes sociais. (p. 69)

Os pais acabaram por ter de mergulhar de cabeça numa rotina que os sobrecarregou com o seu emprego (ou a falta dele), o facto de os filhos estarem em casa e desses mesmos precisarem de realizar atividades para a escola, realizar todas as tarefas domésticas e ainda ter de arranjar algum tempo para estar com os filhos nos momentos síncronos. Alguns acabaram mesmo por desabafar nesses momentos que não estavam a conseguir gerir tudo e que era muito difícil lidar com todos os afazeres que de repente os assombrou. Com toda esta mudança da rotina em casa e com o contacto que tiveram com os momentos síncronos, a educadora acredita que os pais acabaram por valorizar mais o trabalho realizado em EPE, seja em contexto presencial ou de EaD. Esta referiu que os pais perceberam

Que afinal os educadores têm muito trabalho e que esse trabalho não é tão fácil como muitas vezes pode parecer. Principalmente quando o nosso perfil, e estou a falar de mim e da educadora que tenho comigo, também da assistente operacional e até das minhas estagiárias. Não temos por prática queixar-nos nem do comportamento das crianças, nem do que estamos a fazer, nem se trabalhamos muitas horas. Tentamos que essas coisas não sejam passadas para casa e acho que às vezes faça levar os pais a pensar: “Oh pá estas aqui vão todos os dias felizes para a escola e isto não deve custar nada!” (risos) As coisas são assim, mas também tudo gasta o seu tempo, tudo dá o seu trabalho. Eu acho que de alguma forma eles passaram a perceber que o nosso trabalho não é assim tão fácil como muitas vezes parece ser. (entrevista à educadora, 22/06/2020)

No geral, este estudo permitiu perceber melhor a experiência desta educadora, das crianças e dos seus pais no contexto de EaD. As questões abordadas deram a conhecer um pouco tudo o que aconteceu e como a educadora procedeu sobre momentos mais difíceis e de tensão. Tal como referiu Paiva (2020),

As crises são momentos de mudanças intensas, e seria impossível descrever as práticas educacionais que emergiram. Mas é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente. É possível afirmar que a internet tornou-se uma necessidade pública e que o acesso precisa ser dado a todos. (p. 69)

Este estudo culminou demonstrando a experiência desta educadora, das crianças e dos pais ao longo do EaD, que se revelou difícil, mas prazerosa. Todas as perspectivas, experiências e sentimentos aqui observados, permitiram enriquecer esta investigação e o meu futuro como educadora. Destaco também que este manifestou bastante interesse em mim e muito desse interesse surgiu pela forma como a educadora adaptou todo este processo às crianças e às suas necessidades, referindo sempre que o mais importante era que estas se divertissem nos momentos em que reuníamos.

Conclusão geral

Com o findar deste percurso e cada vez mais perto de me tornar professora/educadora devo admitir que me sinto orgulhosa de todo o meu percurso e o que este envolveu. Todas as coisas boas e menos boas que me foram acontecendo ao longo destes anos tornaram toda esta viagem em algo único, meu e de todos os que me acompanharam.

Primeiramente tudo o que aprendi durante a Licenciatura, com todos os professores, acabou por se ressaltar no Mestrado e na Prática de Ensino Supervisionada, que foi sem dúvida alguma uma fase muito significativa da minha vida. Aprendi aqui, que como professora e educadora preciso de me manter em constante atualização, por mim e pelas crianças. Aprendi que, devo conhecer bem as crianças e elas a mim, que dar carinho e proporcionar-lhes bons momentos torna o dia destes mais feliz. Para além disso, todas as experiências em PES e com os professores da ESEV foram tomadas por mim como aprendizagens e desenvolveram em mim capacidades a nível profissional e pessoal.

O contexto de estágio no 1.º Ciclo e na EPE fizeram-me perceber aquilo que queria desde há muito tempo, que era ser educadora. O contacto com as crianças da EPE proporcionou-me muitas aprendizagens, mas também muitas certezas acerca daquilo que realmente sempre quis e continuo a querer. Esta oportunidade de contactar com várias realidades educativas foi de facto essencial para mim e para o meu crescimento.

Relativamente a esta investigação, tudo se iniciou com a vontade de dar a conhecer não só a minha experiência, como também daqueles que desta fizeram parte, ao longo da pandemia e de um contexto de ensino completamente diferenciado do tradicional. Uma vez que pude participei em primeira mão no EaD em contexto de EPE, achei muito importante dar a conhecer não só o meu ponto de vista, através da observação participante, como também o ponto de vista da educadora, através da entrevista realizada a esta mesma, e do que esta ia partilhando ao longo dos momentos. A disponibilidade da educadora para ajudar e os dados que fui recolhendo, acabaram por se demonstrar essenciais para este estudo.

Para além de tudo o que referi, acredito que esta investigação pode ser percecionada como um contributo para se discutir os portfólios digitais na EPE, o uso das TIC e o EaD em contexto de EPE, permitindo também uma reflexão sobre um exemplo das práticas realizadas em EaD.

Após dar como terminado este estudo, apercebi-me de algumas das suas limitações, como por exemplo o facto de não ter tido a oportunidade de aprofundar aquilo que os pais consideraram e retiraram dos momentos realizados ao longo do EaD, como se sentiram, que dificuldades tiveram. Também gostaria de ter percebido melhor, através de entrevistas às crianças, as suas perspetivas sobre as atividades realizadas, o que mais sentiram falta da escola, o que aprenderam ao longo do EaD, entre outros aspetos. Em suma, acredito que estes aspetos iriam enriquecer toda a informação fornecida ao longo deste trabalho, tornando-o ainda mais completo.

Algo que aprendi com a educadora e que quero levar para o meu futuro de docência, é a forma como esta percecionava a EPE. A forma como dava interesse às crianças e ao seu desenvolvimento, a forma como integrava atividades relacionadas com o ambiente, com o brincar, com o movimento, com a música, etc. Esta sempre me foi dizendo que temos de continuar a estudar, a querer saber mais, a melhorar a nossa prática, que só assim conseguimos acompanhar as crianças, só assim conseguimos ser felizes com o que fazemos e eu acredito piamente nessas palavras. No futuro, vejo-me também, tal como ela, a criar portfólios digitais, a deixar que os pais “entrem” virtualmente pela sala de EPE e tenham conhecimento de tudo aquilo que os filhos realizam, desenvolvem e alcançam.

Para terminar, deixo aqui mais uma vez uma frase dita pela educadora na entrevista, mas que para mim fez tanto sentido e identifiquei-me de tal forma com ela que só poderia acabar a conclusão deste trabalho com essa mesma: “Preocupem-se mais com a felicidade das crianças e menos com conteúdos e programas.” (entrevista à educadora, 22/06/2020).

Referências bibliográficas

- Almeida, V. R. C. (2010). Uma professora reflexiva em iniciação à prática profissional. *O contributo de diários de aula elaborados pelos alunos* (Dissertação Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto. Obtido de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54905>
- Amante, L. & Faria, Á. (2012). Sentido(s) emergente(s) das tecnologias digitais no jardim de infância. In Moreira, J. A. & Monteiro, A. (Orgs.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais: abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 45-62). Porto Editora.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e fatores para a sua integração. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, (3), 51-64.
- Banco Mundial (2020). Rapid response briefing note: Remote learning and COVID-19 Outbreak. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora
- Bolstad, R. (2004). *The role and potential of ICT in early childhood education. A review of New Zealand and international literature*. Wellington: Ministry of Education.
- Brito, R. & Dias, P. & Barqueira, A. & Silva, J. (2021). *A Utilização de Tecnologias Digitais por Educadores de Infância e Crianças que Frequentam a Educação Pré-escolar, em Portugal*. ISEC Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/37658/1/A_utilizacao_de_tecnologias_digita_ais_por_educadores_de_infancia_e_crianças_3_6..pdf
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. 2ª edição, Lisboa: Universidade Aberta.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *Early childhood education and care and the COVID-19 crisis - Understanding and managing the*

impact of the crisis on the sector. Publications Office of the European Union.
Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/60724>

ESEV (2018). *Regulamento do curso de 2.º Ciclo de Estudos em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Viseu.

Farias, M. J. (2016). *A Excelência do Brincar e Jogar no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Uma Análise em Contexto de Estágio*. (Relatório de Estágio para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores, Faculdade das Ciências Humanas e Sociais, Ponta Delgada.

Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Figueiredo, M., Ribau, F. & Rego, B. (2017). Early childhood teachers' perspectives of eportfolios as tools for children's evaluation and family involvement. *Proceedings of INTED2017 Conference, IATED* (pp. 7179-7182).

Fitas, A. C. P. (2012). *A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR: O PORTEFÓLIO DAS CRIANÇAS*. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.

Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.

Gill, T. & Miller, R. M. (2020). Play in Lockdown: An international study of government and civil society responses to Covid-19 and their impact on children's play and mobility. Disponível em: <https://ipaworld.org/resources-publications/play-in-lockdown/>

Laranjeiro, L. & Antunes, J. A. & Santos, P. (2017). As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), 223-248.

- Mesquita, C., Lopes, R.P., Loureiro, A.C. & Ribeiro, C. (2020). PEDAGOGICAL CHALLENGES IN TIMES OF SARS-COV-2 IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. *13th International Conference of Education, Research and Innovation*, Valencia. (7358-7368).
Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/23494>
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes- Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4605/1/Mestrado.pdf>
- Ministério da Educação (2016.). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2020). Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/contributos-para-o-apoio-e-acompanhamento-distancia-na-educacao-pre-escolar>
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Paiva, V. L. (2020). Ensino Remoto ou Ensino a Distância efeitos da pandemia. *Revista de cultura*, 37 (1/2), 58-70.
- Pardal, L., & Lopes, E., S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peixoto, D., Leal, B., Ribeiro, D., Correia, L., Hipólito, E. & Rocha, P. (2021). Impact of Confinement on the Health of Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Acta Médica Portuguesa*, 34 (4), 245-246.
- Perregil, E., Amante, L. & Bastos, G. (2020). A interculturalidade e o uso das TIC na Educação Pré-Escolar. Um estudo de caso. *Juiz de Fora*, 25 (2), 13-34.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Ribeiro, C. & Loureiro, A. & Mesquita, C. & Lopes, R. (2021). O impacto do COVID-19 em educação pré-escolar: análise das estratégias desenvolvidas. International Conference on Innovation, Documentation and Education: INNODOCT/20: livro de atas. Valencia: Universidad de Valencia. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/25379>
- Roldão, M. (2001). A especificidade do 1.º Ciclo In Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (Ed.), *Gestão curricular no 1.º Ciclo: Monodocência-coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34) 94-181.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, Fundação Manuel Leão.
- Rurato, P. & Gouveia, L. B. (2004a). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia*, 1 (1), 85-91.
- Rurato, P. & Gouveia, L. B. (2004b). História do ensino a distância: uma abordagem estruturada. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1 (1), 159-168.
- Sarmiento, M. J. & Trevisan, G. & Granjeira, H. & Sousa, M. & Oliveira, I. G. & Pinto, A. P. & Sampaio, A. & Figueiredo, B. & Bento, G. & Carvalho, M. & Freire, T. & Matos, M. & Soares, I. (2020). Intervenção local com crianças e famílias face à pandemia COVID-19: ProChild CoLAB em Guimarães. In Martins, M., Rodrigues, E., A Universidade do Minho em tempos de pandemia: Tomo II: (Re)Ações. Minho Editora. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.4>
- Severo, R. & Stefanello, L. & Balsan, L. & Costa, V. (2012). Ensino presencial ou a distância: avaliação do processo ensino aprendizagem em relação às dimensões 16 aluno/conteúdo e aluno/aluno no ensino da administração. *UNIABEU*, 5 (11), 244-259.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio - um guia passo a passo para o professor*. São Paulo: Artmed.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.

- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (2), 1-30.
Obtido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Silva, B. D. & Ribeirinha, T. (2020). CINCO LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS COVID-19. *EDUCAÇÃO*, 10 (1), 194-210.
- Tsirika, M. & Kakana, D. M. & Michalopoulou, A. (2017). The e-portfolio in a Kindergarten Classroom: Adopting Alternative Assessment Methods through Action Research. *American Journal of Educational Research*, 5 (2), 114-123
- Veludo-de-Oliveira, T. M. (2013). Contribuições do Microensino para a Formação Docente em Administração: Reflexões sobre a Vivência de Professores Um Ano Após o Treinamento. *XXXVII Encontro da ANPAD* (pp. 1-12). ANPAD
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª edição, São Paulo: Bookman

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020 – I Série.
Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I série.
Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - I série.
Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2010.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República n.º 172 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro. *Diário da República n.º 193/2019 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Apêndices

Apêndice 1: Guião da entrevista à educadora

Guião entrevista Educadora

Tema:

- Perspetivas de pais e profissionais sobre a Educação Pré-Escolar (EPE) e sobre as TIC em EPE.

Objetivo:

- Perceber a perspetiva dos pais sobre o contexto de ensino à distância;
- Perceber a perspetiva da educadora cooperante sobre o contexto de ensino à distância em EPE e sobre o registo diário através do portfólio on-line.

Local: Jardim de infância da Escola Básica Mestre Arnaldo Malho.

Blocos	Objetivos	Formulação de questões/assuntos
- Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade.	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Mencionar os objetivos da investigação;- Motivar a entrevistada para a participação no estudo;- Assegurar a confidencialidade das informações obtidas.	<ul style="list-style-type: none">- Salientar que as informações serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo;- Informar o entrevistado sobre o objetivo da investigação que estamos a desenvolver. <p>A presente entrevista foi solicitada no âmbito do Relatório Final de Estágio, intitulado de “Perspetivas de pais e profissionais sobre a Educação Pré-Escolar (EPE) em contexto de EaD”, incluídos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Como futura profissional docente, a sua opinião e testemunho sobre o tema apresentado anteriormente reveste-se de grande importância para os nossos estudos. A presente entrevista será de carácter confidencial, garantindo o anonimato das suas</p>

		respostas. Gostaríamos de saber se temos permissão para gravar a entrevista?
- Identificação dos entrevistados.	- Caracterizar os entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas habilitações literárias? E qualificação profissional? - Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora? Desempenhou outras funções relacionadas com a educação de Infância? - Como se descreve enquanto educadora? <ul style="list-style-type: none"> - O que mais valoriza na sua prática? - Como avalia as suas competências digitais? <ul style="list-style-type: none"> Como utilizadora. E como educadora? - Tem alguma formação em relação à tecnologia educativa?
Bloco 1 - Tecnologia educativa na Educação Pré-Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a utilização das TIC para a prática enquanto profissional de Educação Pré-Escolar. - Identificar os meios utilizados pela educadora para a prática. - Identificar a que utilização é feita pela educadora sobre as TIC e sobre os portfólios digitais. 	<p>(explicar que este bloco se refere ao período antes do <u>ead</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem computador e acesso à Internet na sua sala de atividades? <p>Que outras tecnologias estão disponíveis na sala de atividades? E no jardim de infância?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguma vez trouxe material seu para o JI? <ul style="list-style-type: none"> - Pode descrever de que forma costuma utilizar as TIC na sua prática? - Orienta-se por algum documento? (deixar responder) o que acha que as OCEPE sugerem em termos de utilização das tic? - Utiliza as TIC como forma de comunicar com os pais? De que forma? <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza os meios digitais para registar os momentos do dia das crianças no Jardim de Infância?
	- Perceber a	- Com o surgimento do EaD, no 1º

<p>Bloco 2 - Tecnologia educativa em ensino à distância</p>	<p>adaptação ao EaD.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os métodos utilizados pela educadora para o EaD. - Perceber a perspetiva da educadora face ao papel do EaD e da utilização do portfólio digital. - Compreender como foi feita a avaliação durante o EaD. - Identificar os benefícios e os malefícios desta prática. 	<p>confinamento, como manteve contacto com as crianças? E com as famílias?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que plataformas foram utilizadas para comunicar com as crianças e com os pais? - Considerou que essas plataformas foram as mais adequadas? - O que foi diferente no 2.º confinamento, deste ano? - Como planeava a sua atividade docente? Que momentos existiam, o que era enviado às famílias,... que plataformas foram usadas? Qual a frequência do contacto? Conte-me como se eu não estivesse cá estado! - O que priorizou nos momentos síncronos? - Como aprecia a participação das crianças nos momentos síncronos? - Que competências considera que as crianças desenvolveram durante o <u>EaD</u>? - Como fez a avaliação das crianças através do <u>EaD</u>? - Que conselhos daria aos educadores para melhorar a implicação e o bem-estar das crianças durante o <u>EaD</u>? - Pode fazer uma pequena descrição da utilização do portfólio? Em que rede social? O que publica? Para que serve? Que objetivos pretende alcançar com este? Quem tem acesso? - O portfólio digital foi uma vantagem durante o EaD? - Foram feitas algumas alterações do portfólio digital durante o <u>EaD</u>?
---	--	--

Apêndice 2: Transcrição da entrevista à educadora de infância

Bloco - Identificação dos entrevistados

- Quais as suas habilitações literárias? E qualificação profissional?

Atualmente tenho o Mestrado em EPE. Primeiro tirei um curso que era de bacharelato, depois fiz a licenciatura e mais tarde o mestrado.

- Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora? Desempenhou outras funções relacionadas com a educação de Infância?

30 anos a caminho dos 31. Acabei o curso em 1990 e comecei a trabalhar nesse mesmo ano e nunca parei. Não, sempre fui educadora de infância num jardim de infância, a minha experiência em creche foi em estágio durante a formação inicial, estive cerca de um mês numa creche.

- Como se descreve enquanto educadora? E o que mais valoriza na sua prática?

Como é que me descrevo... ora eu descrevo-me como uma curiosa (risos), que não consegue estar parada, que continua mesmo depois de 30 anos a tentar fazer algumas leituras e manter-me atualizada. Não de todo, nunca trabalhei da mesma maneira como trabalho agora. Ao princípio as coisas vão mudando. Acho que sou as vezes divertida (risos), às vezes ralho como toda a gente, tem que ser, mas pronto eu faço o melhor que posso e que consigo. Considero-me uma pessoa meiga para as crianças embora às vezes lhes fale com alguma rispidez, mas isto é uma pergunta difícil (risos). Seria mais fácil serem vocês a caracterizarem-me do que eu a caracterizar-me a mim própria. O que mais valorizo? A relação estabelecida com as crianças e que eles se sintam bem e felizes na escola.

- Como avalia as suas competências digitais? Como utilizadora. E como educadora?

Razoável. Estabelecendo uma média, acima da média daquilo que é frequente... daquilo que eu vejo que é mais frequente. Pronto não sou nenhuma *expert* mas já faço algumas coisas.

Como educadora sou feliz naquilo que faço. Uma boa educadora o que é que é isso? É tão relativo. Eu considero-me uma boa profissional, para já porque faço aquilo que gosto e quando olho para as crianças e as vejo felizes e os pais a dizerem que mesmo quando estes estão doentes, que querem ir para a escola, isso para mim tem muito significado. Quando os vejo procurar o meu carinho e o meu colo, isso quer dizer tudo, portanto eu não tenho como não me considerar uma boa profissional.

Custa-me estar a falar de mim, parece que estou a enaltecer-me, pronto, e tu já me conheces minimamente e sabes disso, mas sim considero-me uma boa profissional.

- Tem alguma formação em relação às tecnologias educativas?

Hum... daquelas formações para professores, as ações de formação que nós temos de fazer para ter créditos nada mais específico. Não tenho nenhuma pós-graduação nem nada dessas coisas, como disse tenho primeiro o bacharelato, depois a licenciatura e mais tarde o mestrado. Depois as formações que tenho é na base da formação contínua dos professores nada mais que isso. Mas sim tenho várias formações na área das TIC.

Bloco 1 - Tecnologia educativa na Educação Pré-Escolar

- Tem computador e acesso à Internet na sua sala de atividades? Que outras tecnologias estão disponíveis na sala de atividades? E no jardim de infância?

Sim. Temos uma aparelhagem de música, o meu telemóvel e um computador do século passado. (risos) E não me recordo de mais nada.

- Alguma vez trouxe material seu para o JI?

Já trouxe microfones e uma câmara de gravar.

- Pode descrever de que forma costuma utilizar as TIC na sua prática?

Ora bem, na minha prática as crianças têm acesso ao computador e ao que está no ambiente de trabalho. Lá estão alguns jogos de desenho para eles desenharem no computador. Este também é para fazer pesquisas através do Google sobre algumas temáticas e eles vão procurar sobre alguma coisa que estejamos a precisar no momento e também para ver alguns vídeos musicais, sobre animais. Algumas vezes contar histórias no computador, embora isso não seja muito a minha praia, prefiro contar histórias com a utilização de livros. E não muito mais que isso. Confesso que já houve uma altura na minha vida profissional em que usei mais as tecnologias que neste momento. Acho que a educação a distância também teve um bocadinho culpa disso porque as crianças passaram tanto, tanto tempo a utilizar as tecnologias em casa que se calhar também é por isso que recorro menos, embora reconheça que são uma mais-valia. Mas de facto quando ligo o computador eles não querem outra coisa ou dificilmente vão para outra coisa.

- Orienta-se por algum documento? (deixar responder) o que acha que as OCEPE sugerem em termos de utilização das TIC?

Além das nossas Orientações Curriculares? Em específico não. Como todos nós, acabo por beber um bocadinho de várias fontes e encontrar em várias metodologias aquilo que se adequa mais à nossa prática, ao nosso grupo e a nós mesmos como profissionais. Eu acredito que nós somos melhores ou piores profissionais também tanto quanto encontrámos o nosso próprio caminho e esse caminho tem que ser mesmo criado por nós, porque não podemos fazer coisas com as quais nos sentimos desconfortáveis. Se não, não há resultado. O educador tem que se sentir confortável com o que está a fazer, se não a missão acaba um bocado... estragada. (risos)

As OCEPE sugerem o que eu referi e também sugerem utilizar as videoconferências, estabelecer o contacto com outros grupos, estabelecer parcerias com outros grupos, com outros colegas. Já sabemos que para trabalho colaborativo as tecnologias são completamente essenciais e uma mais-valia.

- Utiliza as TIC como forma de comunicar com os pais? De que forma?

Sim. Nós usamos várias metodologias. Através do telemóvel por SMS. Mas falando de tudo o que tenha acesso à internet, utilizamos o Facebook, a página da escola e usamos a plataforma utilizada pelo agrupamento que é o Classroom.

- Utiliza os meios digitais para registar os momentos do dia das crianças no Jardim de Infância?

Utilizo. Através das fotografias e pequenos vídeos. Aquilo que considero mais importante que possa ir para a internet, é lá guardado.

Bloco 2 - Tecnologia educativa em ensino à distância

- Com o surgimento do EaD, no 1º confinamento, como manteve contacto com as crianças? E com as famílias?

Mantive contacto com as crianças através da plataforma Classroom. Com as famílias foi através do e-mail, do Classroom, do grupo no Facebook e claro dos SMS e contactos telefónicos.

- Que plataformas foram utilizadas para comunicar com as crianças e com os pais?

Apenas o Classroom.

- Considerou que essas plataformas foram as mais adequadas?

Não, mas não fui eu que escolhi.

- O que foi diferente no 2.º confinamento, deste ano?

No 1.º confinamento não tivemos momentos síncronos e no 2.º tivemos. Portanto aí, baseia-se a grande diferença. Não nos atrevemos a entrar em momentos síncronos no 1.º confinamento, mas no 2.º sim e o resultado foi muito, muito positivo. Muito muito...

- Como planeava a sua atividade docente? Que momentos existiam, o que era enviado às famílias,... que plataformas foram usadas? Qual a frequência do contacto?

Quanto à periodicidade do contacto assíncrono era diário, todos os dias mantivemos contacto. Mas os momentos síncronos foram realizados duas vezes por semana, um à quarta e outro à sexta.

- O que priorizou nos momentos síncronos?

Ai era saber se as crianças estavam bem claro e conversarmos uns com os outros.

- Como aprecia a participação das crianças nos momentos síncronos?

Muito boa, mesmo muito boa. Tivemos duas ou três crianças com comportamentos um bocadinho diferentes, mas nada que não se resolvesse. Isto cada um é como cada qual e o momento é mesmo para comportamentos um bocadinho diferentes.

- Que competências considera que as crianças desenvolveram durante o EaD?

Olha desenvolveram ainda mais o saber estar e o saber ouvir... saber ouvir os outros. Porque embora seja uma coisa que nós temos muito dentro da sala, no ensino à distância esta competência ficou ainda mais desenvolvida. Isto porque eles acabaram por perceber que se falassem todos ao mesmo tempo ninguém se conseguia entender. Então tiveram que aprender a carregar nos botõezinhos, a desligar o microfone, a ouvirem bem quem estava a coordenar o momento e quando referia que era para ligar e desligar o microfone. Portanto, eles aprenderam também a nível tecnológico a mexer nas tecnologias, a usar a plataforma, a ligar e a desligar, tudo já de uma forma muito autónoma. Até mesmo os mais pequeninos.

- Como fez a avaliação das crianças através do EaD?

A Educação Pré-Escolar é mesmo muito específica e a nível de departamento concordamos que não faria sentido uma avaliação específica da evolução e do percurso de cada criança por acharmos que poderia não corresponder ao real. Apenas

podíamos fazer a avaliação daquilo que estava a acontecer nos momentos síncronos, a nível de participação, de colaboração, e apenas por aí... em termos gerais do grupo, não de uma criança especificamente. Portanto basicamente a avaliação manteve-se igual ao período anterior por não termos forma de fazer de outra maneira.

- Que conselhos daria aos educadores para melhorar a implicação e o bem-estar das crianças durante o EaD?

Preocupem-se mais com a felicidade das crianças e menos com conteúdos e programas.

- Pode fazer uma pequena descrição da utilização do portfólio? Em que rede social? O que publica? Para que serve? Que objetivos pretende alcançar com este? Quem tem acesso?

Eu não faço avaliação pelo portfólio e utilizo como rede social o Facebook num grupo privado que só os pais das crianças e a direção do agrupamento têm acesso. Com esta partilha quero alcançar e permitir que os pais estejam sempre “dentro” daquilo que se faz na escola e que façam parte daquilo que se faz com o grupo na sala. Que não se sintam de fora por não poderem contactar, devido à pandemia, connosco presencialmente e que se sintam à vontade para colaborar connosco e para fazerem as perguntas que quiserem. Claro que sabemos que há pais mais atentos outros menos atentos, mas isso pronto... se não quiserem estar mais atentos isso não é problema da escola é deles mesmos que não estão a dar a devida importância. Mas, há outros que gostam muito de saber e vão lá diariamente, mesmo que por vezes não deixem rasto de que por lá passaram, refiro-me a comentários e a likes, esse género de coisas..., mas depois eu apercebo-me na altura em que faço a avaliação individual que eles até vão lá diariamente ver o que os filhos andaram a fazer na sala. Embora não deixem lá nada que me leve a pensar que fazem isso.

- O portfólio digital foi uma vantagem durante o EaD?

Eu considero que sim, senão não tinha o trabalho de a fazer. Embora eu o faça porque gosto de o fazer, se não considerasse que não era importante não o faria.

- Foram feitas algumas alterações do portfólio digital durante o EaD?

Não. Já as fazia antes. A única coisa que mudou é que nós demos algumas sugestões de atividades que as crianças poderiam fazer em casa.

- Considera que a adaptação dos pais sobre o EaD foi positiva ou negativa? De que forma?

Os pais eu acho que se adaptaram todos com muito facilidade. Acho que nos adaptámos todos com muita facilidade.

- Quais as principais dificuldades e constrangimentos que sentiu durante a participação dos pais no EaD?

Bem... nós pretendemos a participação dos filhos não é a dos pais, mas assim que me lembre tive uma situação que para mim foi constrangedora. O testemunho de uma mãe acerca que a filha estava a ter naquele momento em publico. Eu senti-me bastante constrangida e penso que até os outros pais se sentiram. Mas pronto, isso são coisas que acontecem quando estamos a trabalhar.

- Os pais acederam às atividades que eram propostas durante o EaD?

Aceder acediam, mas nem sempre colaboravam. Também não houve caracter nenhum de obrigatoriedade, eles faziam quando queriam, quando podiam e se queriam.

- O que considera que os pais retiraram da importância da EPE, através do EaD?

Que afinal os educadores têm muito trabalho e que esse trabalho não é tão fácil como muitas vezes pode parecer. Principalmente quando o nosso perfil, e estou a falar de mim e da educadora que tenho comigo, também da assistente operacional e até das minhas estagiárias. Não temos por prática queixar-nos nem do comportamento das crianças, nem do que estamos a fazer, nem se trabalhamos muitas horas. Tentamos que essas coisas não sejam passadas para casa e acho que às vezes faça levar os pais a pensar: "Oh pá estas aqui vão todos os dias felizes para a escola e isto não deve custar nada!" (risos) As coisas são assim, mas também tudo gasta o seu tempo, tudo dá o seu trabalho. Eu acho que de alguma forma eles passaram a perceber que o nosso trabalho não é assim tão fácil como muitas vezes parece ser. Por vezes o trabalho das educadoras não é valorizado, mas pronto a gente já sabe que é assim e que assim vai ser a vida toda. Houve períodos melhores outros piores e eu acho que cabe sobretudo também à educadora fazer com que seja respeitada e fazer ver que o seu trabalho é muito importante. Há e acho que a nossa postura perante os outros é muito importante a esse nível... a todos os níveis, mas sobretudo a esse é muito importante. Só somos respeitados quando nos damos ao respeito e não é facilitando que somos mais respeitados. Talvez pelo contrário.

Bloco 3 - Perspetiva do EaD e dos portefólios

- Consegue listar aspetos positivos da experiência de EaD?

Aspetos positivos devo referir termos os encontros semanais e quase nenhuma criança faltar a esses e haver por parte dos pais sempre uma justificação do porquê de algumas vezes as crianças não iam ou não apareciam à hora marcada ao encontro. Acho que a preocupação deles em dizer o porquê quer dizer muito. Quer dizer também que estão a respeitar o trabalho da escola neste sentido, portanto essa valorização foi muito positiva. O acesso das crianças à tecnologia e autonomia deles na tecnologia também muito positivo. O respeitarem-se e o “tempo de antena” disponível para cada um também foi importante para eles saberem esperar pela sua vez. Foi uma coisa que se treinou também aqui via online. Ver também as nossas capacidades enquanto contadoras de histórias e criadoras de atividades (risos). A sermos filmadas que de outra forma nunca me passaria pela cabeça fazer qualquer coisa semelhante para passar a terceiros e pronto foi uma maneira de nos pormos à prova também a esse nível. Mas nada substitui a educação presencial, por muito boa que tenha sido a experiência do ensino a distância.

- Quais as limitações mais significativas que experienciou?

Para mim foi algo positivo em termos gerais. Algo que posso dizer é as falhas da internet que acabavam por dificultar os momentos síncronos, mas isso acontece a toda a gente.

- Quais as vantagens e os constrangimentos que retira deste contacto mais frequente que mantém com os pais?

Eu não sinto qualquer tipo de constrangimento. Em termos de vantagens deste contacto assíduo devo dizer que há uma melhor parceria entre a educadora e as famílias e isso só é benéfico para as crianças, não têm como não o ser. Quando os dois trabalham no mesmo sentido pronto, é o que queremos em termos de ambiente educativo.

- Que desafios acha que os educadores de infância vão enfrentar no futuro em termos de utilização de tecnologia?

Bem... eu espero por agora que não voltemos à educação a distância. Espero que cada vez mais os educadores se motivem a ir com as crianças para a rua. Brincar na natureza, olhar para a natureza, proteger a natureza e levar as crianças a seguir mais esse caminho. Claro que a tecnologia pode fazer parte desse caminho, porque na rua por exemplo, recolhem-se elementos como pequenos animais, folhas, rochas e depois

podem-se fazer com esses uma pesquisa na tecnologia onde vamos procurar mais informações sobre aquilo que recolhemos na natureza, mas nunca sobrepor a tecnologia à natureza. A tecnologia deve sim ser utilizada como suporte ao resto. E é assim, eu acho que o segredo é gostarmos daquilo que fazemos com as crianças é meio caminho andado.