

**A adequação do Modelo Pedagógico do Movimento da
Escola Moderna a um regime não presencial no
1º Ciclo do ensino Básico**

Mariana Duarte Botelho

nº21748

Orientadora do Relatório

ELISABETE XAVIER GOMES

Coorientadora do Relatório

INÁCIA SANTANA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para
a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO EM PRÉ- ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

2020

**A adequação do Modelo Pedagógico do Movimento da
Escola Moderna a um regime não presencial no
1º Ciclo do ensino Básico**

Mariana Duarte Botelho

Orientadora do Relatório

ELISABETE XAVIER GOMES

Coorientadora do Relatório

INÁCIA SANTANA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para
a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO EM PRÉ- ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

2020

Relatório da Prática de Ensino supervisionada realizado sob a orientação de Elisabete Xavier Gomes e coorientação de Inácia Santana, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre de Educação em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por aviso nº 9932/2017 Publicado no Diário da República, 2ª série, nº 165, de 28 de agosto de 2017

Agradecimentos

Chegada a altura de escrever os agradecimentos lembro-me de todos os que fizeram parte deste percurso e, que de alguma forma, partilharam os meus medos e vibraram com as minhas conquistas.

Tive o grande privilégio de ser orientada por professores por quem tenho o maior respeito e a mais profunda admiração. À Professora Elizabete eu agradeço o seu rigor científico e paixão pelo conhecimento. À professora Inácia agradeço a sua disponibilidade, a sua constante inquietação e apoio constante, por me fazer crescer, por me fazer pensar e por me ajudar a ser melhor profissional. Obrigada a ambas por partilharem a sua sabedoria e me ajudarem a seguir este caminho investigativo.

Não posso deixar de agradecer ainda à professora Margarida pelo acompanhamento a par e passo na construção deste relatório. Nunca esquecerei a sua energia, gargalhadas e apoio permanente.

Nada do que concerne a este trabalho teria sido possível sem a colaboração, conhecimento e disponibilidade de todos os docentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e por isso, a todos eles o meu agradecimento.

Um especial agradecimento ao Colégio onde exerço funções e a todos os que lá trabalham, pela disponibilidade, pelo apoio e por assegurarem todas as minhas ausências para que me pudesse dedicar de corpo e alma a este projeto, em especial à Rute e à Sara.

Agradeço à comunidade do MEM por, mesmo à distância, me desafiarem constantemente, por me apoiarem, e proporcionarem um espaço de reflexão e debate.

Obrigada à Maria Luís por me acompanhar a cada passo nesta jornada e por me incentivar em todos os momentos.

Obrigada à minha família, aos meus pais e irmãs pelo suporte, apoio e incentivo.

Obrigada ao meu querido filho, pela companhia em todo o percurso, por teres sido o filho maravilhoso que me permitiu concluir este projeto.

Do fundo do coração, agradeço a todas as crianças, famílias e professores que tornaram este projeto possível.

Resumo

O período de quarentena vivido em 2020 devido à pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, fez o governo decretar a obrigatoriedade de passar de um regime de aulas presenciais para não presenciais.

Esta investigação pretende analisar, partindo do quadro teórico do Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do Ensino à distância, as implicações sobre esta alteração abrupta. Propus-me, enquanto estagiária, reunir com uma equipa educativa de uma instituição de ensino particular e cooperativo, para compreender como se adequaria o modelo, num ensino não presencial.

Numa perspetiva metodológica, é uma investigação de natureza qualitativa, centrando-se num estudo de observação participante e reflexiva.

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos compreende-se, numa ótica participativa, as dificuldades e mais valias na adequação da operacionalização do modelo MEM ao ensino não presencial.

Foi fundamental a permanência da agenda semanal, garantindo momentos chave da essência do modelo, com especial destaque no tempo de projetos e conselho.

As crianças já demonstravam autonomia, capacidade de organização e lançamento de trabalho, tornando este ensino mais fácil de gerir pelas famílias. A grande dificuldade observada foi a falta dos pares, apoio e cooperação a que estavam habituados no ensino presencial.

Analisados os diferentes dados apresentados é perceptível que a Escola do 1º Ciclo nunca poderá ser substituída pelo ensino não presencial. Poderá promover algumas aprendizagens e manter o contacto com os professores. No entanto, há várias competências sociais que ficam comprometidas e que são fulcrais para se viver o Modelo MEM em pleno.

Palavras-chave: Ensino Básico, Ensino não presencial, Movimento da Escola Moderna, Relação social

Abstract

The quarantine period experienced in 2020 due to the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus, led the government to impose the obligation to move from a classroom model to a non-classroom model.

The present investigation intends to analyze, starting from the theoretical framework of the Pedagogical Model of the Movimento da Escola Moderna (MEM) and Distance Learning, the implications of this abrupt change. As a trainee, I decided to meet with an educational team from a private and cooperative educational institution to understand how the method would fit in a non-classroom teaching model.

From a methodological perspective, this is a qualitative investigation, focusing on a study of participatory and reflective observation.

Considering the analysis of the collected data, it is understood, in a participatory perspective, the difficulties and gains in adapting the MEM to the non-classroom teaching.

It was essential to maintain the weekly schedule, ensuring key moments of the essence of the model, with special emphasis on the time of projects and council.

The children demonstrated autonomy, ability to organize and launch work, making this method of teaching easier for the families to manage. The main difficulty observed was the lack of peers, support and cooperation that children were already used to have in the classroom teaching.

Having analyzed the different sets of data presented, it becomes clear that Primary School can never be replaced by a non-classroom teaching model. It can promote some types of learning and keep children in touch with the teachers. However, there are several social skills that are compromised and that are vital to fully live the MEM.

Keyword: Basic Education, Non-classroom teaching, Movimento da Escola Moderna, Social relationship

Índice

Introdução.....	3
Capítulo I: Enquadramento teórico-metodológico.....	4
1.1 Introdução.....	4
1.2 Movimento da escola Moderna.....	4
1.2.1 Princípios pedagógicos e conceções do Movimento Escola Moderna	7
1.2.2 Operacionalização do Modelo Movimento Escola Moderna no 1 ciclo.....	9
1.3 Educação no regime à distância	10
1.3.1 Papel do Professor	13
Capítulo II: Opções metodológicas.....	15
2.1 Problemática, objetivos e questões de investigação	15
2.2 Identificação e caracterização dos participantes	16
2.4 Metodologia.....	17
2.5 Técnicas e instrumentos de investigação	19
2.6 Procedimentos.....	20
Capítulo III: Apresentação dos dados recolhidos	21
3.1 Escolha da plataforma	21
3.2 Construção da agenda para o ensino não presencial.....	22
3.3 Expetativas dos docentes para este ensino em entrevista via zoom	23
3.3.1 Expetativas dos alunos no primeiro conselho do 3º período via zoom.....	24
3.4 Os diferentes momentos da agenda em regime não presencial analisados:	25
3.4.1 Conselho de cooperação	25
3.4.2 Projetos	27
3.5 Tempos não analisados da agenda.....	29
a) Apresentação de produções	29
b) Trabalho de texto	30
c) Resolução de problemas/ Estratégias de calculo.....	30
d) Tempo de Estudo Autónomo	30
3.6 Balanço do ensino não presencial	31
3.6.1 Feedback dos alunos.....	31
3.6.1.1 O balanço feito com o grupo de 1º ano	31

3.6.1.2 O balanço feito com o grupo de 2º ano	33
3.6.1.3 O balanço feito com o grupo de 3º e 4º ano.....	35
3.6.1.4 O balanço feito sobre o Modelo de ensino do MEM em regime não presencial, à plataforma e “recreio”	36
3.6.2 Entrevista aos professores titulares.....	39
3.6.3- Reflexão da análise dos dados recolhidos.....	41
Capítulo IV: Considerações finais	46
Referências Bibliográficas	48
Anexos	51
Anexo 1: Guião da entrevista realizado ao professor titular.....	51
Anexo 2: Testemunhos dos pais	51

Lista de Figuras

Figura 1 – Agenda	22
-------------------------	----

Lista de abreviaturas

PE – Projeto Educativo

PS – Prática Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

DGE – Direção Geral de Educação

ME- Ministério de Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

TEA- Tempo de Estudo Autónomo

PIT- Plano individual de trabalho

AP - Apresentação de Produções

Introdução

O presente relatório centra-se na questão de como adequar um ensino presencial a um ensino não presencial num contexto pedagógico do modelo do Movimento Escola Moderna. Esta investigação foi feita com a colaboração da equipa educativa do 1º ciclo de um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, durante o período de quarentena vivido em 2020 devido à pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Neste período foi obrigatório passar de um regime de aulas presenciais para não presenciais.

“A escola remota não deve ser verdadeiramente a escola: esta foi criada para combater as desigualdades materiais, sociais e culturais e dar o mesmo direito de acesso aos saberes a todas as crianças. Não é apenas uma instituição feita para aprender, mas para “aprender juntos”. A turma não é uma justaposição de alunos a quem se fornece trabalhos individuais, é um espaço simbólico de construção coletivo e do aprendizado, do “fazer sociedade” (...) a escola remota representa um recuo importante. (Meirieu citado por Filipe, 2020, p.1)

Este foi um período novo para a maioria dos profissionais de educação e nunca vivido em Portugal e no resto do mundo. Assim, neste projeto, pretende-se, por um lado, perceber o impacto de um ensino não presencial num grupo e como a metodologia foi mantida pela escola neste regime. A investigação desenvolve-se a partir de uma investigação qualitativa, mais especificamente com base numa observação participante, onde foi utilizada a agenda das aulas do 1º ciclo como base de análise, mais concretamente os conselhos e os projetos, assim como a forma destes se concretizarem na modalidade de ensino à distância. Finalmente serão realizadas entrevistas às professoras titulares de turma sobre o modelo de ensino não presencial.

O estudo está organizado em quatro capítulos, após uma breve introdução, o Capítulo I é o enquadramento teórico, constituído por secções dedicadas à Metodologia Movimento da Escola Moderna e suas conceções, ao ensino à distância e ao papel do professor; no capítulo II, é exposta a Metodologia, apresentam-se a natureza da investigação, os conteúdos a analisar e respetivas questões orientadoras; o capítulo III inclui a apresentação e análise do estudo; e por último, o capítulo IV apresenta as considerações com maior relevância que decorrem na investigação realizada.

Capítulo I: Enquadramento teórico-metodológico

O enquadramento teórico deste estudo encontra-se organizado em três secções, uma breve introdução, a apresentação do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e os seus princípios orientadores e, por fim, o ensino à distância ou não presencial.

1.1 Introdução

O presente capítulo é dedicado à apresentação e fundamentação do modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, no quadro do qual onde desenvolvi a minha prática supervisionada. Por constrangimentos da atualidade foi necessário adaptar esta investigação à modalidade de ensino à distância. Segundo Gomes (2020), a propagação da doença provocada pelo vírus COVID-19 é feita com muita facilidade, neste sentido foi importante pensar-se em soluções de distanciamento social, dando resposta às necessidades da humanidade, que se deparou com um confinamento social obrigatório. Foi então, perante a conjuntura vivida atualmente, que houve a necessidade de transformar a aplicação do modelo do Movimento da Escola Moderna, numa alternativa não presencial sendo esse o objetivo da presente investigação.

O Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril 2020, “estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19” de forma estabelecer um regime excecional e temporário, relativamente “avaliação das aprendizagens, calendário escolar do ensino básico (...) de modo a assegurar a continuidade escolar do ano letivo de 2019/2020, o mais idêntico com o regime implementado durante o ano letivo. Neste sentido, a equipa educativa da instituição da prática do ensino supervisionada reuniu com a estagiária e a restante equipa educativa, de forma a pôr em prática a continuidade do 1º ciclo, mas com o cuidado de não alterar a linha pedagógica do Modelo do Movimento da Escola Moderna, num ensino não presencial.

1.2 Movimento da escola Moderna

O Movimento da escola Moderna (MEM) é uma associação de professores e outros profissionais de educação tem como base um modelo democrático e de autoformação cooperada de docentes, cuja reflexão conjunta tenta construir um modelo de cooperação educativa nas escolas (Niza, 2012).

“O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é uma associação de cultura pedagógica que se assume como um movimento de cidadania democrática de professores, que decidiram fazer da profissão uma atividade de intervenção educativa, nas escolas, como afirmação de cidadania nas suas vidas. Niza, 2018 p. 358”

O Modelo do Movimento da Escola Moderna teve origem em Portugal, no início da década de 1960. Durante os primeiros anos, alguns profissionais desenvolveram uma prática pedagógica inspirada nas técnicas de Freinet, mais tarde na Pedagogia Institucional e nos últimos tempos a sua reflexão situa-se na perspetiva sociocultural, na senda de Vygotsky e seus seguidores.

Desta forma, e numa conceção empirista da aprendizagem ajustada ao ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi se progredindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, segundo uma interação sociocentrada, enraizada na herança sociocultural, a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos na linha de pensamento de Vigotsky e de Bruner. (Niza, 1998).

Vigotsky define como fundamentais as relações sociais no processo de aprendizagem onde segundo o autor as interações vividas por alunos mais e menos experientes geram mudanças no seu desenvolvimento. Para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”(ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolução de problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema com a colaboração de um adulto ou par mais competente. Reconhecemos no tempo de estudo autónomo (TEA) - um tempo proposto pelo MEM - e que se assume como uma estratégia de diferenciação pedagógica, a possibilidade dos alunos interagirem fazendo aprendizagens conjuntas, potenciando assim o seu desenvolvimento. Neste tempo cada aluno realiza autonomamente ou em parceria trabalhos definidos no plano individual de trabalho (PIT), plano esse que é o grande organizador da diferenciação do trabalho, tanto para alunos como para o professor, permitindo que este acompanhe mais de perto quem dele mais precisa.

Com base nesta teoria de Vigotsky, é possível contextualizar o conceito de “andaime” definido pelo psicólogo Jerome Bruner, como uma metáfora que se refere ao apoio temporário de um professor ou par mais competente que ajuda o aluno a alcançar um outro nível de compreensão e competência, que sem este “andaime” não seria capaz de o

alcançar. Tal como um andaime físico, este apoio vai sendo progressivamente removido quando não é mais necessário, e o professor, gradualmente, vai dando mais responsabilidade e autonomia ao aluno no seu processo de aprendizagem.

Durante muito tempo acreditava-se que se aprendia sozinho, no entanto, a partir da década de setenta do século passado, muitos autores desenvolveram múltiplos trabalhos no domínio das interações entre pares. Mais recentemente, Pontecorvo, Ajello e Zuccheraglio (2005) refletem sobre o modo como a interação entre pares, o papel do adulto e as interações sociais influenciam a aprendizagem. Nesta linha, o MEM assume a importância das interações sociais no desenvolvimento do pensamento e no processo de ensino-aprendizagem onde são implementadas estratégias culturais e sociais necessárias a um envolvimento ativo e responsável de todos numa comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, na sociedade.

Os profissionais do Movimento da Escola Moderna mantiveram uma prática reflexiva no desenvolvimento de um modelo pedagógico consolidando a sua expansão nos anos 70 e 80. Este modelo veio assim operar uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, ao produzir uma matriz de organização que operacionaliza uma outra visão do processo do ensino, de aprendizagem, de aluno e de professor. (Niza, 1996 citado por Niza 2012).

É, então, numa linha sociocultural que os profissionais do Movimento da Escola Moderna, desenvolvem a sua ação pedagógica. Esta conceção sociocultural da pedagogia implica uma comunicação dialógica e cooperativa que tem como base as relações de aprendizagem e ensino, apoiadas por estruturas de diferenciação pedagógica. É nas relações interpessoais, nas interações e no trabalho cooperativo que assenta o modelo de aprendizagem do MEM, revelando-se este modelo como uma estrutura pedagógica e cultural que se baseia em valores sociais e humanos. (Niza, 2018; Santana, 2003; González, 2002)

Numa perspetiva sociocultural da aprendizagem, pressupõe-se que cada turma e escola se constitua como uma comunidade de aprendizagem, onde todos aprendem com todos e onde o professor faz parte do grupo/turma. Pressupõe-se ainda que as aprendizagens aconteçam conjuntamente, de forma cooperada e negociada. Compreende-se ainda que é a escrita, o diálogo, a comunicação e a leitura que agem como instrumentos privilegiados do trabalho intelectual e reflexivo. Para González (2002), estas comunidades, para além de estruturas pedagógicas, são também estruturas culturais porque se tratam de um

compromisso mútuo entre profissionais, famílias e alunos, em que são partilhados valores, normas, tradições, vocabulários e rituais que respeitam as características individuais de cada um, apresentando-se flexível porque se nutre da reflexão “entre meios e fins a que se propõe”, ou seja, entre os recursos de todos e o desenvolvimento do aluno (p. 223).

1.2.1 Princípios pedagógicos e concepções do Movimento Escola Moderna

Para Niza (2012) o modo como nos afirmamos na prática educativa compromete a educação escolar com a iniciação de uma vivência democrática.

“A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática (. ...) tendo por base três finalidades formativas que dão sentido à ação educativa: “a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura”. (Niza, 1996 citado por Niza 2012, pp.192-193)

Tendo tido a sua génese no 1º ciclo, é um modelo isomórfico em todos os níveis de ensino, existindo uma grande interação entre todos os profissionais dos outros graus de ensino. Este trabalho pedagógico assenta na prática da pedagogia como cultura, “um instrumento social da ação educativa” (Niza, 1998, p. 3), organizada de modo a ter em conta os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta.

Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho permite o desenvolvimento psicológico e social dos alunos, dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda na estruturação do conhecimento.

O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projetos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações. Chegar a este conhecimento requer a realização de um trabalho em conjunto, em grandes ou pequenos grupos, organizado em estruturas de cooperação educativa, aumentando a

motivação individual e promovendo: atitudes de cooperação, altruístas e mais positivas em situações de conflitos; uma maior habilidade para interagir com outros pontos de vista cognitivos e emocionais; e uma maior aceitação de alunos de diferentes etnias, sexo ou com alguma deficiência.

Todo este quadro conceptual pressupõe que cada aluno só possa atingir o seu objetivo se cada colega do grupo o tiver atingido também, oferecendo a “oportunidade de diferenciação e de confrontação interindividual” (Niza, 1998, p. 7). A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular que evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professor e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.

A organização e gestão do currículo e da escola é sustentada pela participação democrática direta, partilhada por todos e instituída em Conselho de Cooperação Educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar.

“A relação democrática . . . pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem.” (Niza, 1998, p. 8).

O que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma, assente num conjunto de mapas de registo, é o sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos.

Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didáticas. Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula "atores" da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projetos de estudo e de investigação.

1.2.2 Operacionalização do Modelo Movimento Escola Moderna no 1 ciclo

Um dia numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico, organizada de acordo com o modelo do MEM, começa com a reunião de Conselho de Cooperação da Turma que serve como acolhimento, em que se proporcionam os primeiros contactos da manhã, como tempo de apresentação de produções e como forma de organização do trabalho ao longo do próprio dia. À segunda-feira este momento prolonga-se um pouco mais para o planeamento do trabalho de toda a semana.

O trabalho em projetos, acontece duas a três vezes por semana, a pares e em grupos de três ou quatro alunos, precisamente para a organização, para o desenvolvimento e para a preparação da comunicação de um projeto de estudo ou de expressão artística, de investigação ou de intervenção, cujo tema possa ter surgido na reunião de Conselho ou possa fazer parte dos programas. Estes projetos de trabalhos são sempre acompanhados pelo professor, desde o planeamento até à organização da comunicação final à turma.

O tempo das comunicações divide-se em três fases: de exposição da informação obtida através do projeto; de debate e esclarecimento de dúvidas; e de verificação dos saberes, com a realização de questionários executados pelos grupos de trabalho para aplicação daquilo que foi comunicado.

O Plano Individual de Trabalho (PIT), registo onde cada aluno planifica o seu trabalho ao longo da semana e a partir do qual o avalia, realiza-se no tempo de Trabalho de Estudo Autónomo (TEA) individualmente ou a pares para que os alunos desenvolvam capacidades e competências estipuladas no currículo com utilização dos ficheiros que estão em sala, estudem as matérias dos programas, leiam ou realizem outro tipo de atividades “de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens” (Niza, 1998, p. 17). Mesmo sendo autónomo, este estudo é orientado e apoiado pelo professor quando requerido e necessário. Este tempo é diário e prolonga-se por cerca de uma hora.

No tempo de trabalho participado pela turma incorpora-se um conjunto de sessões coletivas: de trabalho de texto (desenvolvimento da escrita); de leitura; de atividades de extensão Curricular; de Matemática; de Expressões Artísticas; e de Educação Físico-Motora.

O dia encerra-se com mais uma reunião de Conselho para se fazer o balanço do decorrer do dia e do trabalho que foi desenvolvido. À sexta-feira esta reunião denomina-se

Conselho de Cooperação Educativa, em que, para além do balanço do trabalho da semana, acrescenta-se a leitura do Diário de Turma (preenchido durante todos os dias) para serem divulgadas situações positivas e negativas e debatidos eventuais conflitos que tenham surgido. São ainda negociadas orientações a ter em conta na preparação dos planos da semana subsequente.

“Em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens. Em Conselho se desenvolvem social e moralmente os alunos.” (Niza, 1998, p. 15).

1.3 Educação no regime à distância

Segundo Pedroso (2020), “A Necessidade de fechar as escolas por razões de saúde pública trouxe um enorme desafio ao sistema educativo” (p. 3)

Para Leal (2020) a inesperada e repentina pandemia, requereu a todos mudanças de hábitos e novas rotinas numa adaptação social que lhes foi imposta e que ficara na mente de todos.

O governo, dado a pandemia que estamos a viver, impôs às instituições escolares um ensino à distância, mais concretamente no Decreto-Lei n.º 10-A/2020

“Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, importa acautelar, estrategicamente, a previsão de normas de contingência para a epidemia SARS-CoV-2.”.

Esta situação excecional exigiu assim a aplicação de medidas extraordinárias e de carácter urgente, sendo uma delas, como refere o 9º artigo deste mesmo decreto, a suspensão de atividades letivas e não letivas presenciais.

Posteriormente, saiu em Diário da República no dia 13 de abril 2020 as diretrizes sobre como as escolas deverão promover a realização das aprendizagens em regime não presencial. Sendo que no artigo 2ª refere que “na situação de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações do Ministério da Educação.”

Este foi um processo de adaptação para todos, que levou o governo a programar uma nova resposta a todos dado haver algumas crianças com impossibilidade de acesso a novas tecnologias. Segundo Costa (2020) foi lançado um programa com plano digital para o acompanhamento na Educação, o “#Estudo em casa” que é transmitido pelo canal RTP Memória e RTP Play, de forma a assegurar que todas as crianças têm acesso aos conteúdos lecionados no decorrer do 3º período. Ainda para Costa (2020), nenhum sistema educativo estava preparado para uma mudança tão repentina e abrupta no ensino. Tanto a escola como os professores estão-se a reinventar dando o seu melhor para a transição de regime presencial para não presencial.

Segundo a DGE o #EstudoEmCasa disponibilizou conteúdos educativos em parceria com o Ministério da Educação, a RTP e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Este recurso foi construído e disponibilizado pensando nas crianças que não teriam possibilidade de aceder à internet. No entanto, esta visualização segundo a DGE, não é suficiente, não garantido por si só as aprendizagens dos conteúdos. Portanto e neste sentido, as crianças terão de ser acompanhadas e orientados com a comunicação acessível e sistemática ao professor titular de turma. Para além destas transmissões a DGE também lançou materiais de apoio para a consolidação das aprendizagens visualizados no #EstudoEmCasa, sendo assim não só um apoio para as crianças como para os professores titulares de turma. Pedroso refere que “A resposta do ME para o acesso básico aos conteúdos foi realista. E a promessa de procurar chegar a todos os alunos expressam uma real preocupação com que possam continuar a desenvolver atividades significativas”. (2020, p.3) Neste sentido é importante referir que “O #EstudoEmCasa não é a substituição da escola. É uma escola que se faz próxima sempre em articulação com aquela que hoje tem as portas fechadas, mas que tem os profissionais “em linha” para encurtar distâncias.” (citado por estudoemcasa.dge.mec.pt)

Para Filipe (2020) na modalidade de ensino à distância o professor deverá focar-se nos conteúdos essenciais do programa, pois é impossível trabalhar todos os conteúdos no regime à distância, devendo assim, centrar-se nas “competências e em valores humanos assentes na justiça, na reciprocidade e na solidariedade. É preciso educar também para a humanidade”, (p.4) vendo assim a educação, não só na perspetiva curricular, mas também humana, olhando para a criança enquanto futuro cidadão que integrará a sociedade e para a qual estas competências são essenciais.

Nesta perspetiva de Karine e Danieli (s/d) a sociedade atual transforma-se diariamente e a educação tem o dever de acompanhar esta transformação. Para as Instituições Educativas cabe o desafio de promover uma educação de qualidade, qualificando assim, as crianças para utilizar, com competência, as tecnologias disponíveis e necessárias para esta nova realidade do ensino à distância.

No site da DGE uma das orientações que refere é que os canais de comunicação entre alunos e pais sejam eficientes para interações de comunicação e produtividade. Nesta perspetiva a escola deverá manter contacto diário com todos os alunos desenvolvendo uma dinâmica gradual podendo assim, introduzir aos poucos ferramentas mais complexas (www.apoioescolas.dge.pt). Vendo esta perspetiva Filipe (2020) também acrescenta que as aulas síncronas deverão ter como prioridade as partilhas e as experiências das crianças, de forma a sentirem-se ouvidas, debatendo temas da atualidade e refletindo em conjunto questões inerentes, não só aos currículo como também a temáticas importantes do interesse das crianças planeando em conjunto e regulando as suas próprias aprendizagens, vendo como foco principal neste ensino não presencial a comunicação, a cooperação, a afeição e a reflexão. “A educação é uma energia criadora de um mundo que seja mais mundo do que este que estamos habitando”. (Freire, citado por Kohon, 2019, p.214)

Na perspetiva de Meirieu (2020), não é certo que os professores que procuraram garantir a continuidade pedagógica entenderão que o trabalho desenvolvido não é uma colagem de trabalhos individuais, mas sim uma construção material e simbólica entre alunos e professores que criam e aprendem em conjunto apoiando-se uns aos outros tendo em conta as características e necessidades individuais de cada um. Este diálogo entre o grupo e o indivíduo, em que se descobre tanto o que os une como o que os singulariza é o espelho de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, assumindo que as necessidades e recursos de uns não são os mesmos dos outros, o que uns oferecem não é o mesmo que os outros oferecem, os conhecimentos e valores de uns não são os mesmos de outros, e cabe ao professor fazer ver através desta partilha diária que tudo o que trazem para a escola é importante tanto para si como para os outros, porque todos aprendem a partir do “EU” para contruírem o “NÓS”.

Nesta perspetiva, Meirieu (2020) afirma que não é fácil o trabalho individual, pois é inquestionável que o grupo ajuda a desenvolver aprendizagens. O trabalho no seio do grupo é essencial para a criança, pois é neste que surge a partilha de conhecimento com os outros. Para que este trabalho seja eficaz deve assentar em momentos de intensa

comunicação, em que uns e outros trocam ideias e constroem juntos o pensamento. No ensino à distância, através do digital, esta comunicação está comprometida, bem como envolve uma dificuldade de representação mental do outro, decorrente do estágio de desenvolvimento em que a criança se insere.

Para Tourret (2020) durante o confinamento foi essencial que as crianças mantivessem o contacto com o professor a diversos níveis, pelo que a adoção de modalidades de aprendizagem on-line que permitissem a interação com o professor para que a distancia se fizesse sentir menos nesta relação, foi essencial. Desta forma, o professor para além de acompanhar a aprendizagem da criança, dar feedback e motivar os seus alunos, pôde, através desta diversidade de dispositivos on-line, prestar apoio emocional às crianças para as quais este confinamento teve um maior impacto, no entanto esta relação é sempre mais difícil quando não presencial, porque o envolvimento emocional do professor com os alunos depende do contexto e recursos disponíveis, sendo que estes à distancia são substancialmente menores.

Importa salientar, ainda na perspetiva desta autora, que os professores não tiveram formação que os preparasse para o ensino à distancia e, por consequência, adaptaram os seus conhecimentos a respeito das relações interpessoais para apoiar, da melhor forma, os seus alunos nesta transição.

1.3.1 Papel do Professor

Segundo Morgado (2001) existem diferentes modelos de ensino à distância. Neste enquadramento, importa salientar que nos focamos num “Modelo de ensino mais centrado no estudante” (p.5); baseando-se na autoaprendizagem e sendo influenciada por três intermediários, o meio, o professor e o aluno. Numa perspetiva socio construtivista, procura-se construir assim comunidades de aprendizagem, valorizando, o contexto social como mediador e tendo o professor, como figura presente, fortalecendo o vínculo nas aprendizagens que ocorrem online, de forma a promover o “questionamento, o pensamento crítico, o sentido de autonomia, o diálogo, a negociação e a colaboração” (2001, p.10). Desta forma, o professor poderá promover interações entre alunos, criando as condições necessárias para a circulação dos saberes entre todos.

Para Filipe (2020), o papel do educador deverá ser de estreita comunicação e interação possibilitando uma aprendizagem colaborativa promovendo aulas síncronas com frequência e com um grupo de alunos reduzido, de forma a dar espaço de comunicação estreita entre todos.

Na perspectiva de Duarte (s/d), o professor no ensino à distância deverá promover tempo para aspetos pessoais e sociais nas comunidades on-line, estimulando assim, as relações humanas, e o reconhecimento do contributo dos alunos. Nesta perspectiva deverá fomentar a união do grupo e promover diferentes formas de se trabalhar em pequenos grupos e parcerias desenvolvendo assim, a compreensão e coesão entre todos, criando uma verdadeira comunidade virtual.

A relação pedagógica no modelo de ensino à distância deverá manter um regime de proximidade entre aluno e professor, transpondo assim um vínculo de conhecimento e fortalecer a relação que se estabeleceu no ensino presencial numa estreita comunicação (Melo, 2020).

Capítulo II: Opções metodológicas

O presente capítulo explicita a metodologia adotada neste estudo. Em primeiro lugar, surge a definição da problemática e das questões orientadoras da investigação, seguindo-se a identificação e caracterização dos participantes. Posteriormente, é feita a apresentação da metodologia qualitativa e logo de seguida as técnicas da investigação: Observação participante e entrevistas aos participantes. Serão ainda explicitados os procedimentos adotados para a recolha dos dados, assim como os objetivos gerais e mais específicos desta investigação. Por fim definem-se estratégias e materiais necessários para o plano de intervenção.

2.1 Problemática, objetivos e questões de investigação

Os professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outros intervenientes no processo educativo deverão trabalhar em articulação para promover uma perspetiva holística da turma e planear uma intervenção colaborativa e partilhada.

Ao nos depararmos com as medidas aplicadas pelo governo sobre a suspensão das atividades letivas presenciais foi-nos imposta a construção de um plano de estudos de ensino não presencial para ir ao encontro das necessidades das crianças e cumprir com o currículo.

Durante este percurso em regime não presencial foi analisado a agenda que foi construída para as turmas de 1º ciclo, mais especificamente os momentos de *Conselho de Cooperação* e os momentos de *Projetos*, que decorreram na plataforma zoom em momento síncronos, de forma a perceber-se como se viveu o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em regime não presencial.

A DGE lança assim sugestões de diversas metodologias para o Ensino à Distância se formalizar. Informa também da importância da escolha de uma plataforma de ensino que o professor possa usar como instrumento de organização do trabalho à distância, fazendo algumas recomendações:

O professor titular deverá manter a comunicação com todos os alunos e respetivas famílias de forma regular. Deve ainda atribuir tarefas para promover as aprendizagens aos seus alunos, com tempo expectável e semelhante aos das aulas presenciais, sendo enquadradas na plataforma de ensino e aprendizagem por que a escola tenha optado. Estas tarefas deverão indicar objetivos e prazos de entrega e na qual os alunos poderão esclarecer as suas dúvidas e manter a comunicação/feedback com os professores titulares. (www.apoioescolas.dge.mec.pt)

Neste sentido foi também analisada a participação e envolvimento do grupo de crianças da presente investigação na sua resposta ao ensino não presencial e a forma como a adequação do modelo MEM foi implementado e facilitou o processo de aprendizagem demonstrando a autonomia dos intervenientes.

Foi também concretizado uma entrevista (anexo 1) aos professores titulares de turma pela plataforma zoom, sobre o modelo de ensino não presencial, a interação dos participantes e a forma como o Modelo MEM se manteve.

Por fim foi enviado um email às famílias (anexo 2), com pedido de testemunhos deste tempo em que se implementou o ensino à distância e a forma como se vivenciou em cada casa.

2.2 Identificação e caracterização dos participantes

Na secção deste capítulo é feita a caracterização do contexto socioeducativo implicado no presente estudo. Assim, caracteriza-se a escola, os princípios orientadores da ação educativa e por fim, a turma que será aplicado.

Esta investigação foi realizada num estabelecimento da rede privada do ensino composto pelas valências de Creche, Jardim-de-infância e 1º Ciclo. É um estabelecimento particular e cooperativo com fins lucrativos, não se encontrando vinculado a qualquer agrupamento. A sua localização é em Lisboa numa zona urbana sendo a maioria dos seus utentes de contexto socioeducativo médio/alto. A instituição tem como lema “Sou criança, tenho direito à voz!” uma vez que reconhece a importância da criança, não só enquanto agente educativo com o direito a ser ouvida e a participar ativamente no processo de aprendizagem no qual está envolvida, como também com direitos que devem ser respeitados e defendidos. Tem como princípios orientadores: A criança como ator social,

a democracia e partilha de poder; a cooperação e complementaridade entre escola, família e comunidade; a autonomia e a cooperação.

Os intervenientes desta investigação são 4 turmas de 1º ciclo cuja população é constituída por trinta e cinco alunos no seu todo, uma turma de 1º ano com 15 alunos, uma turma de 2º ano com 10 alunos, uma turma de 3º ano com 4 alunos e uma turma de 4º ano 6 alunos. As turmas estão a trabalhar em conjunto, no entanto há mais trabalho colaborativo entre 1º e 3º ano e entre 2º e 4º ano. O trabalho é dirigido por duas professoras titulares responsáveis pelas 4 turmas que trabalham em parceria. As idades das crianças são compreendidas entre 6 e 9 anos.

A maioria dos alunos reside na área da Grande Lisboa e desloca-se para a escola em transporte próprio. Todos os alunos da turma têm o português como língua materna, à exceção de dois, que um tem o inglês como primeira língua e outro, o espanhol. As relações desenvolvidas entre as crianças da turma são positivas e colaborativas para a sua faixa etária. As crianças do 1º ano são um pouco imaturas, no entanto apresentam um bom ritmo de trabalho, apenas um pequeno grupo demonstra dificuldades de concentração, pouca autonomia e alguma resistência à frustração. As crianças dos outros anos demonstram grande autonomia em tempo de TEA e uma boa capacidade de planeamento indo ao encontro das suas necessidades e dificuldades. Todos os participantes colaboram ativamente em todas as atividades e rotinas implementadas neste regime não presencial com entusiasmo e empenho. Respeitam as regras estabelecidas em conjunto e de comunicação oral. Ao nível das aprendizagens é um grupo muito heterogéneo e com ritmos de aprendizagem muito diferentes. São crianças muito curiosas, ativas nas suas aprendizagens e ansiosas por conhecimento.

Estas informações foram recolhidas por reuniões com os professores titulares e consulta do projeto curricular de turma.

2.4 Metodologia

A presente investigação é de natureza qualitativa, uma vez que se trata de uma abordagem mais compreensiva e aprofundada, que se fundamenta em "dados descritivos a partir de entrevistas e da observação" (Hortas, Campos, Martins, Cruz & Vohlgemuth, 2014, p. 13). Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um domínio em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois há sempre um esforço de se compreender, as diferentes perspetivas dos

indivíduos sobre determinado assunto. Assim, a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. A investigação é de natureza qualitativa, também, porque os dados analisados e tratados são, na sua maioria, qualitativos. No tratamento de dados, foi possível relacioná-los com as ações dos participantes da investigação, assim como com as observações realizadas.

Para Coutinho (2019) ao nível conceptual, e partindo da perspectiva dos intervenientes do processo, descobrem-se significados na ação individual, mas também nas interações sociais para se chegar à intenção e situação como objeto de estudo. Ao nível metodológico, estamos perante um método indutivo em que o propósito da ação é revelado “na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993; citado por Coutinho, 2019, p.28). O investigador constrói a sua teoria, de modo indutivo na relação com a realidade à medida que os dados vão surgindo, pelo que “a teoria surge *a posteriori* dos factos” e a partir da análise dos mesmos (Coutinho, 2019, p.29).

Segundo Coutinho (2019) a observação participante numa prática educativa requer a participação direta dos investigadores no contexto, o que implica uma reflexão sistemática e constante, assente na recolha de dados que pretendem apoiar uma intervenção específica.

A presente investigação mantém uma relação simbiótica com a educação, ao valorizar, sobretudo a prática educativa tornando, como elemento chave o conceito de reflexão. A prática e a reflexão assumem assim uma ligação muito relevante, questionando e mantendo um pensamento reflexivo e emergente reconhecendo as problemáticas.

Desta forma, tendo como objetivo primordial responder à questão ou problema colocado, a participação e envolvimento do investigador com os restantes participantes no contexto em que os últimos se inserem é condição essencial para uma investigação ativa, reflexiva e autêntica (Coutinho et al., 2009).

Ainda, na perspectiva dos autores referidos, “a escola como é um espaço com várias pessoas de diferentes culturas, as quais partilham diferentes pontos de vistas e dinâmicas, esta metodologia” tende a investigar a ação de forma a refletir-se sobre a mesma, tendo

em conta as diferentes percepções e contruindo assim para novas visões sobre uma prática reflexiva. (p.356)

2.5 Técnicas e instrumentos de investigação

No que diz respeito à natureza da presente investigação, esta é considerada qualitativa, pois de acordo com Coutinho (2008), este tipo de natureza procura uma descrição flexível de um fenómeno. Através da minha problemática procurei descrever como foi a adequação do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna a um regime não presencial.

Na metodologia qualitativa, deve existir flexibilidade com as técnicas e instrumentos utilizados, uma vez que se está a investigar num contexto espontâneo. Segundo Ketele e Roegiers (1999), após determinado o tema da investigação e, conseqüentemente, as informações/dados que se pretendem recolher, “é necessário elaborar uma estratégia de recolha de informações, estratégia que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informação” (p.18). Para esta investigação, a técnica central de recolha de dados utilizada foi a observação participante, recorrendo a observações do regime não presencial e em que intervim, enquanto observadora e investigadora (Tomás, 2011). A observação aconteceu durante a prática de ensino supervisionado. Tive como objetivo observar a apropriação dos alunos a um novo modelo de ensino, especificamente a sua participação nos momentos das reuniões de conselho de planeamento da semana, feitos à segunda-feira e o balanço da semana que acontecia às sextas-feiras. Outro tempo de observação que contemplei nesta investigação foi o tempo de trabalho por projetos que aconteceu com um pequeno grupo de alunos onde para além da observação, tive ainda papel de intervenção como aluna-estagiária.

Também foi objeto de análise a agenda da turma e a sua flexibilidade, tendo em conta o modelo de ensino que estamos a praticar.

Por fim foi aplicada uma entrevista ao professor titular, assim como foi feito um balanço com os alunos para sustentar a investigação aplicada e perceber a perspetiva dos utilizadores deste modelo de ensino em regime não presencial. Para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é compreendida numa conversa intencional, normalmente entre duas pessoas, dirigida com objetivo de obter informações sobre outra a pessoa, no entanto por vezes poderá ser envolver mais pessoas (p.134).

Do ponto de vista ético e deontológico foram sempre respeitados os direitos à confidencialidade dos dados e anonimato, tanto das crianças, como professores, famílias e estabelecimento educativo, bem como foi assegurado o consentimento informado na recolha de dados. Esta investigação seguiu princípios éticos fundamentais para o estudo e teve em conta que:

“Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma de uma prática pouco ética. Ainda que a palavra sugira imagens de uma autoridade suprema, em investigação, a ética consiste nas normas relativa aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 75).

2.6 Procedimentos

Os procedimentos adotados para a investigação foram uma análise reflexiva da interação dos alunos com o novo sistema adotado para o ensino não presencial e dos dados recolhidos ao longo do estudo. Foi apresentada, a agenda adotada pelos professores titulares que se mantiveram fiéis aos principais momentos realizados no ensino presencial, no entanto foi dado mais tempos de pausa e uma pequena diminuição à carga horária. Na agenda foram descritos os diferentes momentos, no entanto serão analisados apenas os conselhos e projetos.

A recolha de dados foi feita através do feedback dos alunos e da observação, dos momentos de aulas síncronas no tempo de projetos e conselho. Foi ainda feito um tempo específico sobre o balanço do ensino não presencial também numa aula síncrona na plataforma zoom.

Aos professores titulares foi feita uma entrevista na plataforma zoom sobre o modelo de ensino não presencial e como o modelo MEM foi mantido neste regime.

Foram também analisados os testemunhos das famílias, enviados por escrito via email à estagiária, sobre as suas opiniões em relação ao ensino à distância.

Capítulo III: Apresentação dos dados recolhidos

A presente investigação iniciou-se com uma reunião com a equipa do 1º ciclo e um elemento da direção da escola para se definir como reajustar o regime presencial a um regime à distância. Esta reflexão conjunta foi fundamental para estabelecer metas, intenções e finalidades, para se contruir um novo modelo de ensino tendo com principal objetivo manter o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, nesta nova realidade com que nos deparamos.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente, explicar-se-á a escolha da plataforma para o ensino à distância, segue-se a apresentação da agenda deste regime e posteriormente as expectativas dos alunos e dos professores no início do 3º período para esta nova realidade.

Segue-se a análise dos dois tempos da agenda analisados, o conselho e o tempo de projetos. Por fim, é apresentado a análise do balanço do ensino não presencial feito com as diferentes turmas incluídas na investigação, as entrevistas dos professores titulares e os testemunhos dos pais.

3.1 Escolha da plataforma

A escolha da plataforma para proceder a este ensino foi algo que levou algum tempo de exploração e reflexão. A escola tinha três plataformas como possibilidades de uso:

A **Seesaw**, que depois das explorações iniciais foi colocada de parte, pois ficou perceptível que era pouco intuitiva e em alguns computadores, sendo mais apropriada para tablets, outro ponto que também se achou negativo foi a plataforma estar toda em inglês o que poderia dificultar a interação dos alunos com a mesma.

A **Microsoft teams** que pelo feedback que se obteve de algumas colegas poderia ter sido a escolhida pela equipa, no entanto tivemos um contratempo que nos teve de levar a eliminação da escolha desta. Para todos acedermos a esta plataforma teríamos de ter e-mails institucionais, algo que não temos para já, o que nos impossibilitou a escolha da mesma.

Por fim a exploração da plataforma do google, a **Classroom** para nós pareceu-nos a mais intuitiva e facilitadora tanto para os diversos professores da turma poderem aceder e colocar as propostas, como para a interação dos alunos com a mesma. Nesta plataforma

é possível ter um campo para mural da turma e outro diferenciado para o lançamento de trabalhos. Este estará dividido pelas diferentes unidades curriculares, assim como para o TEA.

A plataforma zoom será utilizada para os momentos coletivos em aulas síncronas para lecionar novos conteúdos e sistematização dos mesmos, assim como para os momentos de TEA, que serão individuais ou a pares com a professora titular e com a estagiária.

3.2 Construção da agenda para o ensino não presencial

Para a reconstrução da agenda foram tidos em conta aos despachos mencionados pelo Diário da República no despacho normativo n.º 10-B/2018, em relação ao artigo 9º na gestão do horário de forma global e de modo a corresponder às necessidades dos alunos na proporção do seu sucesso escolar. O artigo 11º reforça também medidas de reforço da autonomia e flexibilidade do currículo na melhoria das aprendizagens dos alunos, garantido assim, que todos alcancem competências previstas no perfil do aluno.

(www.dre.pt)

1.º ano

	2.º Feira	3.º Feira	4.º Feira	5.º Feira	6.º Feira
9h00-9h15	Organização - Plano do Dia - Apresentação de Produções*				
9h15-10h00	Conselho de Cooperação * Planificação da semana Apresentação da agenda semanal Feedback dos Planos de Trabalho	Português Laboratório gramatical/Ortografia	Matemática	Matemática Ficha sistematização autocorelva	Estudo do Meio
10h00 – 10h30	INTERVALO				
10h30 – 11h15	T.E.A.*	T.E.A.	T.E.A.*	T.E.A.	T.E.A.*
11h15-11h45	INTERVALO				
11h45 – 12h30	Português* Trabalho de texto	Educação e Expressão Físico-Motora*	Inglês	Educação e Expressão Físico-Motora	Conselho de Cooperação* Balanço da semana Autoavaliação do Plano de Trabalho
12h30 – 14h30	Tarefas Domésticas				
	ALMOÇO				
14h30 – 15h15	Matemática Problema	Matemática * Discussão e comunicação do problema	Português Escrita Digital	Expressão Plástica	Filosofia com Crianças
15h15 – 15h45	INTERVALO				
15h45 – 16h30	Educação e Expressão Musical	Projetos	Expressão Dramática	Projetos*	Jogos Cláudia
SUBMETER TRABALHOS NA PLATAFORMA					

Fig. 1

*momentos de aulas síncronas

O artigo 12.º reforça também esta autonomia e flexibilidade curricular tendo como base a carga horária total do ano escolaridade em estudo e na organização semanal. Nesta perspetiva, a agenda foi construída em conjunto com toda equipa do 1 ciclo, e ajustada às

necessidades das famílias tentando manter a maior semelhança possível, à agenda pré-existente dos períodos anteriores.

Para Niza (2012) “Durante o 1º Ciclo do Ensino Básico, a unidade básica de desenvolvimento curricular é a semana”. Desta forma é fundamental o professor ter em conta os diferentes tempos da agenda para o grupo se apropriar dos mesmos como rotina de trabalho (p.366).

3.3 Expetativas dos docentes para este ensino em entrevista via zoom

Considero importante perceber as expetativas dos docentes nesta investigação, para poder refletir sobre as mesmas e posteriormente serem analisadas com a recolha de dados.

Na visão de um elemento da equipa do 1º ciclo, *“as crianças irão ganhar competências informáticas, no entanto as consolidações das aprendizagens poderão não ser tão positivas como em sala de aula, uma vez que não terão o apoio do adulto a 100%. No entanto como este modelo fomenta a autorregulação, será mais fácil para estas crianças regularem-se à distância do adulto, uma vez que já têm as ferramentas necessárias para este efeito.”* (professora M.)

Na visão da professora titular do 1º ciclo *“Será um período muito desafiante pois, enquanto professores, teremos que nos reinventar não só no que respeita ao uso de tecnologias de apoio desta modalidade, mas, principalmente, na planificação e consequente elaboração de atividades/tarefas que sejam motivantes e desafiadoras para os alunos, não comprometendo o processo de aprendizagem.*

Com o ensino à distância imposto neste período, surgem várias questões e ansiedades, como por exemplo, como fazer para que todas as crianças atinjam os objetivos propostos de aprendizagem; de que forma poderei adequar e/ou melhorar esta dinâmica de ensino para ir ao encontro das fragilidades e potencialidades de cada um ou, ainda, como promover um trabalho cooperativo e participado por todos.

Ainda sobre as expectativas, surgem também questões do âmbito da esfera pessoal, pois questiono-me como será conciliar o tempo pessoal, com o profissional, já que há, sem sombra de dúvida, uma maior carga de trabalho para planificar e construir atividades, corrigir, dar feedback, conversar com os alunos e pais. Outra ansiedade prende-se com

o facto de sentir que estamos sempre ligados e, que por isso, o período de descanso nunca seja “real” (professora D.).

3.3.1 Expetativas dos alunos no primeiro conselho do 3º período via zoom

Para o arranque do início do 3º período com o novo modelo de ensino (à distância) a ser aplicado em pleno, foi pertinente também ouvir as expetativas dos alunos. A M. refere que: *“não vai se fácil para todos, mas vamos aprender uns com os outros e à medida que vamos sabendo mexer melhor vamos conseguir recuperar o que não sabemos fazer tão bem”*.

Outra aluna partilha uma angústia para este arranque: *“Eu acho que vai ser difícil porque não tenho impressora e não sei mexer muito bem em computadores, mas vou tentar dar o meu melhor para aprender a trabalhar melhor com o computador.”*

O L. demonstra entusiasmos ao explicar: *“Eu gosto muito de trabalhar em computadores, por isso vai ser melhor por um lado, mas o estarmos separados não vai ser fácil.”*

Outra angústia a que se referem são as parcerias, algo que o grupo estava muito habituado a fazer : V. *“Eu acho que vai ser difícil porque como não podemos estar todos juntos não nos podemos ajudar uns aos outros, e agora, quando temos mais dificuldade em fazer algum exercício, nem sempre podemos ter ajuda dos pais porque eles, também estão a trabalhar”* .

A M. J. demonstrou bastante entusiasmos pois este modelo de ensino obrigou a uma nova gestão nas tecnologias de lá de casa: *“Notícia boa, recebi um computador e nem era o meu aniversário! O difícil é fazer as fichas no computador, as aulas vão ser fáceis e espero que acabe tudo bem”*.

Também há algumas posições positivas nas expectativas deste arranque: J. *“Acho que vai ser bom, não me parece que seja assim tão mau e como gosto de atividades no computador acho que pode correr bem”*. Outro ponto positivo foi na realização dos projetos: M. A. *“Eu gosto de fazer projetos no computador, foi mais fácil e demorei menos tempo”*. Também há algumas crianças que não sabem bem o que esperar M. *“Eu acho que o 3º período não vai ser muito fácil nem muito difícil, vamos todos dar o nosso melhor”*.

O que mais angústia o grupo são a impossibilidade de socialização presencial: M. *“Eu acho que está a ser um pouco chato porque estou farta de estar em casa”*; V. *“Eu acho que vai ser igual ao antigamente, mas em vídeo, mas vamos é estar separados e isso não é bom, porque eu gosto de poder brincar com os meus amigos no recreio”*.

3.4 Os diferentes momentos da agenda em regime não presencial analisados:

3.4.1 Conselho de cooperação

Segundo Mestre (2017) o Conselho é um dos momentos chave de regulação da vida da turma, onde estão incluídos todos os elementos da turma e professores. Neste momento é feito o balanço do trabalho individual e do grupo, as discussões das críticas e propostas e onde acontece as planificações para a semana seguinte.

Inicia-se a semana de forma conjunta e cooperada fazendo o planeamento segundo a agenda semanal. *“A D. vai partilhar convosco a agenda para esta semana”* submetendo o compartilhamento de tela na plataforma zoom e dado a conhecer os conteúdos que serão trabalhados em cada momento da agenda. Faz parte integrante do papel do professor promover a organização participada, a cooperação, provocar a livre expressão e o sentido crítico. É expectável ir além daquilo que é a turma, constituindo assim verdadeiras comunidades de aprendizagem com envolvimento cultural e motivador, algo que a equipa se esforçou para não perder no ensino não presencial. Neste sentido, o 1º ciclo da presente investigação fez recorrentemente conselhos com as diferentes turmas em conjunto, para se promover estes circuitos de comunicação referidos anteriormente.

Este momento divide-se em duas fases: à segunda-feira, é lido o feedback de cada PIT, dado pela professora. À sexta-feira, cada aluno faz um balanço e avaliação do seu PIT e, em seguida, reflexão de como correu a sua semana neste regime não presencial. *“Posso apresentar o meu PIT?”* refere o J. *“Previstas tinha quinze atividades realizadas foram dezanove. Mas foi muito difícil organizar-me, mas a minha avaliação é que acho que correu bem e fui muito melhor que na semana passada!”*; *“Qual foi a tua dificuldade para juntos pensarmos numa estratégia?”* Refere a professora titular. *“A maior dificuldade foi organizar-me com os apoios individuais que vou tendo ao longo da semana”* A professora pergunta se alguém tem alguma sugestão e rapidamente uma criança pede a palavra *“Olha eu tenho um relógio para ponho aqui os alarmes dos apoios no inicio da semana e ele toca para me lembrar dos tempos de TEA com apoio”* outra criança

pergunta se alguém quer comentar o seu PIT e a M. pede a palavra *“Eu acho que se tu trabalhares mais as tuas dificuldades e tiveres mais apoios acho será mais fácil conseguires fazer as fichas e assim podes te habituar cada vez mais a estes apoios”*, *“Obrigada M.”*, a professora titular reforça a ideia da M. e diz que sente uma grande melhoria nos últimos PIT da J.

Os momentos de Conselho constituem-se como marco central de planificação, monitorização e regulação da vida da turma, em termos de trabalho e de relações sociais. A sua gestão é da responsabilidade dos alunos. Em Conselho de Turma, tal como referido, planifica-se o trabalho a desenvolver na semana. M.J. *“Senti que trabalhei as minhas dificuldades e vou trabalhar para a próxima semana a aula digital e as contas que foi onde senti que precisei mais de ajuda, principalmente na subtração. Podes marcar apoio comigo para a semana D.?”*. É também um momento de planificação e regulação do trabalho da sala de aula, fazendo-se em Conselho a auto e heteroavaliação do trabalho realizado durante os momentos de Tempo de Estudo Autónomo. Neste regime foi observado nos momentos de Conselho um menor poder de participação por parte das crianças devido ao tempo limitado e a uma maior organização por parte dos docentes. No entanto mantém-se um momento de promoção da tolerância e respeito pelo outro, na medida em que cada aluno é capaz de expressar a sua opinião, como também conseguir argumentar *“Devias ligar a câmara para todos te vermos”* refere o M. pedindo a palavra ao presidente.

Para Niza, numa participação democrática os alunos partilham o poder não só de decisão na planificação de atividades, mas também na gestão de conteúdos, do tempo, do espaço e ainda de conflitos e respetiva resolução, ainda que com menor abertura do que em regime presencial (1998).

Assim, a partir deste princípio de intervenção educativo elegem-se alguns procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos: gestão cooperada das aprendizagens e relações sociais; circulação livre e partilhada de informação; partilha de informações e afetos e, ainda, a prática sistemática do debate, argumentação e negociação.

As estratégias para que cada um dos alunos atinja os objetivos esperados para a sua aprendizagem, ainda que com o apoio do professor ou dos seus pares, constroem-se no conselho de cooperação educativa (Niza, 1998).

As parcerias vividas no regime não presencial a maioria das vezes tinham de ser geridas por parte do adulto, algo que em sala não se aplica. Nesta perspetiva foi perceptível que o tempo de conselho perdeu um pouco a essência do modelo MEM, pois as crianças não têm tanta “voz”, como no ensino presencial.

3.4.2 Projetos

“O projeto surge como sentido, como cultura, e esse sentido é de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as acções para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais (...). Projetos que comprometem descobrem os obstáculos e procuram os meios de os vencer” Peças, (1999, p.59)

Os conteúdos programáticos são explorados em atividades e projetos, combinados em Conselho, cooperativamente entre professores e alunos, partindo de interesses e de saberes vivenciados ou trazidos para a sala, com o intuito de dar sentido social às aprendizagens. *“Eu gostava de saber como é que as abelhas fazem o mel?, quem é que gostava de entrar neste projeto comigo?”* Pergunta a M.J. Rapidamente mais 3 colegas se juntaram ao grupo do projeto e delineou-se que a estagiária ficava no acompanhamento deste projeto, cujos momentos acontecem na plataforma zoom.

Depois de serem escolhidos os temas a trabalhar por cada grupo, todos os alunos terão hipótese de passar pelas etapas inerentes à realização de um projeto: explicitação dos conhecimentos prévios; planeamento de ações, trabalho de descoberta/pesquisa; organização da informação e comunicação ao grupo, na agenda estes momentos acontecem duas vezes por semana e sempre com o acompanhamento da estagiária.

Na primeira sessão zoom de projetos, construímos o registo do plano de projeto, onde em conjunto delineamos tarefas para cada um dos intervenientes, modo de regulação do trabalho de grupo e de orientação do processo. *“Então agora que já temos o plano de projeto feito temos de escolher a forma de apresentação à turma”* refere M., um dos participantes. *“Eu gostava de fazer um PowerPoint? Pode ser? Estão de acordo?”*. No PIT avaliam, semanalmente, o trabalho realizado nas sessões de projeto *“Acho que correu bem, e avançamos muito no nosso projeto”* refere outra criança. Após a comunicação do projeto, o grupo de trabalho é responsável pela realização de uma ficha de sistematização, bem como de um resumo do projeto apresentado, para serem entregues aos colegas.

A comunicação aconteceu numa aula síncrona na plataforma zoom para todos os elementos da turma do 2ºano e do 4º ano. O grupo apropriou-se bem das tecnologias conseguindo ser autónomo para o partilhamento da tela e o seguimento do projeto. Um dos elementos do grupo no final fez o seguinte comentário: *“Este projeto foi muito giro de fazer, mas foi um pouco difícil porque tivemos um elemento que não compareceu sempre nos tempos que nos juntamos, o que tornou mais difícil a organização para o restante grupo”* outra criança fez questão de complementar este comentário *“Apesar de tudo, conseguimos nos organizar todos e penso que fizemos um bom trabalho”*. Depois dos comentários dos elementos do grupo também algumas crianças quiseram valorizar o trabalho apresentado *“Eu não sabia muitas coisas sobre este tema e penso que foi importante para mim, porque a minha mãe está a pensar construir uma colmeia para termos mel”*. Os comentários foram finalizados com uma parabenização ao grupo do projeto *“Acho que estão de parabéns pois apresentaram muito bem e a informação estava muito bem resumida”*.

Este momento tem como objetivos curriculares: desenvolver a autonomia, a cooperação e a capacidade de comunicação; desenvolver a capacidade de planificação, pesquisa, seleção e organização de informação e promover a integração de saberes.

Niza considera que:

“os professores poderão alcançar o (...) desafio partilhado com os aprendizes, na construção mediada da cultura. É assim que o desejo (ou o prazer) se incorpora no trabalho intelectual, tornando-o numa aventura espiritual, num trânsito do trabalho do saber para a serena fruição do conhecimento como sabedoria. Esse longo caminho (...) requer um trabalho de projeto” (2005, p.3).

Durante a presente investigação foi estabelecido num tempo síncrono de projetos o feedback dos alunos sobre o trabalho por projetos em regime não presencial.

M: *“Eu acho que os projetos ao início foi um bocado mais difícil, mas consegui me integrar bem no grupo e temos conseguido trabalhar bem em conjunto, com vontade e estou motivada”*

B: *“Eu preferia fazer projetos na sala, porque é um pouco confuso fazer assim no computador, não está a ser tão esperado como eu queria mas esta a começar a correr melhor”*

C: *“Esta forma é melhor porque na sala não tínhamos um adulto só para o nosso projeto, o adulto andava pelos vários projetos e assim temos sempre apoio para nos organizarmos melhor.”*

M: *“Eu gosto também, mas as vezes é complicado porque, por exemplo no nosso projeto a T. nunca aparece e prejudica-nos para o terminar a tempo. Quando não estamos todos é mais difícil porque cada um tem uma tarefa e assim ficamos com tarefas por terminar. Na sala normalmente estamos todos e quando não estamos organizamo-nos logo e dividimos novamente as tarefas porque já sabemos que alguém vai faltar e temos na escola todos os materiais de pesquisa que fizemos em conjunto. Assim as pesquisas que a T. fez nós não tínhamos acesso e tivemos de fazer tudo outra vez porque não sabíamos quando ela ia voltar a aparece”*

O momento de projetos foi vivido participadamente por todos os elementos do grupo, apesar de uns mais que outros, intercalando momentos de trabalho autónomo dos grupos e momentos com o acompanhamento do professor ou da estagiária.

No tempo de projetos destaca-se a entajuda e a partilha de poder que alunos e professores mantiveram à distância. O apoio das famílias também foi essencial no processo de pesquisa autónoma dos grupos.

Neste tempo da agenda, foi possível verificar que mesmo à distância os princípios do modelo se mantiveram presentes.

3.5 Tempos não analisados da agenda

Importa referir outros momentos na agenda que serão trabalhados em regime não presencial e em momentos zoom com o grande grupo apesar de não serem analisados na presente investigação, dado o tempo limitado para uma maior análise do estudo.

a) Apresentação de produções

Neste momento, os alunos têm oportunidade de partilhar com a turma as suas produções. Aqui, encontram espaço para ler aos colegas textos da sua autoria, textos trabalhados em pequenos grupos, mostrar desenhos, atividades de expressão plástica, entre outros. Este momento ocorre todos os dias da semana, no início do dia. Os alunos participam por iniciativa própria, havendo um registo de inscrição para o efeito na plataforma.

Após cada uma das intervenções, os colegas fazem comentários, colocam questões ou até dão sugestões que visam o melhoramento do trabalho apresentado. Este momento tem como objetivos curriculares: desenvolver a comunicação oral; promover o respeito pelas regras de comunicação oral; fomentar a escrita e leitura de diversos tipos de textos; dar a opinião sobre algo a que se assistiu; usar vocabulário adequado ao tema e à situação; falar de forma confiante e audível; formular perguntas; partilhar ideias, opiniões e ler em voz alta.

b) Trabalho de texto

Neste momento os alunos, em coletivo, debruçam-se em redor de um texto elaborado por uma das crianças, procurando melhorá-lo, através de uma análise ao nível sintático, semântico, ortográfico e da organização global do texto. Neste mesmo sentido, é apresentado ao grupo de trabalho o texto original, sendo realizada a sua leitura integral, para que as várias crianças prestem atenção às incoerências textuais existentes. De seguida, os erros e outras lacunas são analisadas e corrigidas e, por conseguinte, são realizadas algumas perguntas ao autor, a fim de desenvolver o conteúdo do texto.

Em momentos posteriores procede-se à exploração gramatical e/ou ortográfica de um conteúdo suscitado pela exploração do texto e, ainda, à realização de uma ficha de leitura e interpretação sobre o texto melhorado.

c) Resolução de problemas/ Estratégias de calculo

Este momento acontece semanalmente, é resolvido um problema que parte de tema/contéudo trabalhado ao longo da semana no Tempo Comparticipado de Matemática. Por conseguinte, a respetiva correção inclui a valorização das várias estratégias dos alunos que são discutidas e apresentadas ao grupo turma. Ou seja, este pode ser considerado um momento destinado à comunicação de ideias matemáticas e partilha das diferentes estratégias utilizadas pelos alunos.

d) Tempo de Estudo Autónomo

Este é um momento que está contemplado na agenda todos os dias por se achar fundamental para o progresso de cada criança. Neste momento os alunos, em conjunto com a professora e assumindo a responsabilidade para com a turma, planificam e trabalham segundo as suas dificuldades. É, por isso, um momento em que se aprende “a

estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade que opõe a cooperação à competição” (Graves-Resendes, 2002, p. 89).

É neste momento que, combinando interesses e dificuldades, os alunos vão superando obstáculos às aprendizagens referidas em momentos de trabalho coletivo ou da realização de fichas, estabelecendo-se assim verdadeiras parcerias de trabalho. Este momento visa, essencialmente pelas suas características, o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade ao mesmo tempo que se desenvolve o processo de aprendizagem.

No ensino não presencial, o TEA constitui uma rotina diária em que os alunos, individualmente, ou a pares, treinam e desenvolvem competências e capacidades, a partir de tarefas propostas em ficheiros que se encontram disponíveis na plataforma de apoio; estudam em diversas fontes (textos, cartazes, etc.); escrevem, leem e reveem textos diversos ou realizam quaisquer outras atividades de consolidação ou de desenvolvimento das suas aprendizagens.

Estas escolhas são também orientadas pelo feedback que é feito ao trabalho realizado. Ao longo da semana, ocorrem diversos apoios individualizados ou a pares, dos adultos de referência da sala.

Neste momento estas parcerias acontecem em momentos síncronos na plataforma zoom devidamente definidos no início da semana pelo professor titular.

3.6 Balanço do ensino não presencial

3.6.1 Feedback dos alunos

Foi feito um momento na plataforma zoom, com cada turma da presente investigação para ter o feedback dos alunos sobre o regime de aulas não presenciais. Foi um ponto fulcral na presente investigação fazer um balanço com os alunos do 1 ciclo sobre o regime não presencial. Este tempo foi feito em conselho e todos os alunos tiveram a oportunidade de dar o seu contributo e a sua opinião sobre o mesmo.

3.6.1.1 O balanço feito com o grupo de 1º ano

Na turma de 1º ano foi inicialmente perguntado aos alunos qual a sua opinião em relação às aulas à distância: A M. “*Eu gosto*” mas o D. “*Eu só gosto às vezes*”, as opiniões

dividem-se, E. *“Eu gosto destas aulas mais ou menos, às vezes ficou um pouco perdido com aquilo que as professoras mandam”*. No entanto também existem opiniões muito positivas M.A. *“Eu estou a gostar muito destas aulas assim, gosto de ouvir os amigos na reunião. Estou a gostar de estar na internet nas aulas e acho que são giras e que correm bem”*. Um colega acrescenta - L. *“estão a ser muito divertidas estas aulas”* para o D. *“Eu gosto muito destas aulas, porque são giras”*

É perceptível também um cansaço acumulado por parte de algumas crianças V. *“Eu gosto. Às vezes quando estou cansada paro um bocadinho e faço uma pausa, porque temos muitas pausas”*. Para o P. *“As aulas são giras, estou a gostar e o que mais gosto é de fazer ginástica.”*

Foi lhes perguntado se preferem assim ou na escola, duas crianças referem que preferem em casa, algumas crianças dizem que gostam das duas formas de ensino mas a maioria afirma que prefere na escola para poder estar com os amigos. M.R. *“eu gosto mais de estar na escola, porque das aulas em casa não gosto muito”*

No balanço referido foi também perguntado ao grupo quais seriam as suas maiores dificuldades no ensino à distância. M. C. *“É mais difícil aprender em casa, porque aqui não temos os professores para explicar bem as coisas.”* Na visão de M. *“O mais difícil é estar à distancia, depois os pais não nos conseguem explicar bem e depois quando não compreendemos bem, não sabemos logo a resposta”* refere ainda que *“em casa é difícil trabalhar porque quando temos um link e não o encontramos temos de estar a procurar de várias formas, na escola é só ir para a sala”*. Para a grande maioria o ensino não presencial tem maiores constrangimentos D. *“é mais difícil trabalhar em casa porque as vezes a reunião encerra e a internet está má e eu fico com dificuldade e as vezes o pais e a mãe não conseguem ajudar porque também não podem ou não percebem.”* Por ultimo a A. refere *“para mim tenho dificuldade de fazer as aulas em casa porque não temos tanta atenção como tínhamos na escola e às vezes, nas dificuldades, os pais nem sempre sabem ajudar”*

No balanço referido é perguntado ao grupo se sentem que conseguem aprender em casa como na escola. T. *“Eu consigo”* mas o M. sente que *“não com tanta ajuda”*. Outra criança sente este apoio por parte dos familiares M.C. *“Eu consigo porque a minha mãe me ajuda”* e finaliza espelhando a sua dificuldade *“eu consigo aprender mas alguns trabalhos de ler eu tenho algumas dificuldades porque não consigo ainda ler bem”*

No término do balanço com esta turma foram referidos alguns pontos positivos que o grupo sentiu no regime não presencial D. *“gosto de falar com os amigos”, “gosto do nosso recreio para todos falarmos”* – o canal “recreio” foi criado para se manter a comunicação entre todas as crianças do 1º Ciclo e tentar colmatar a distância social, ao mesmo tempo dar liberdade ao grupo de poder livremente e sem a orientação dos adultos professores comunicar, conversar, trocar ideias, fazer jogos online, etc. O M. diz *“Eu o que gosto mais é do recreio”*; *“Gosto de trabalhar e de fazer os jogos da Cláudia”*. - A Cláudia é psicóloga da escola e neste período foi acrescentando um tempo na agenda denominado “jogos com a Cláudia” com o objetivo de se trabalharem com as crianças questões emocionais. Assim o M. reforça que *“Gosto de fazer os jogos que as professoras enviam e de falar com os amigos”* Finalmente a M.R. que teve uma evolução bastante positiva ao nível das competências durante o período de aulas à distância termina *“Gosto muito porque nas reuniões tiramos as dúvidas e fazemos os trabalhos por computador assim juntos, apesar de estarmos longe, também estamos perto e estamos mais tempo em família”*

Neste balanço do 1º ano, sobressaíram as questões de *“falta de apoio”, “não compreensão”, “dependência dos pais”, “falta do professor presencialmente” “dificuldades de ligação à internet”* como maiores dificuldades, deixando transparecer que as crianças desta idade ainda não estão completamente à vontade com todas as tecnologias, que dependem muito da disponibilidade dos pais/adultos para fazer face a dificuldades sentidas e para responder a dúvidas que surgem. Como pontos positivos, foi unânime a importância do canal *“recreio”*, bem como o deslumbramento com as novas tecnologias, o poderem estar ligados na *internet* e ainda, mencionado por vários alunos, a importância dos *jogos*, numa perspetiva de aprendizagem divertida. Foi ainda mencionado como positivo poder estar mais tempo em família.

3.6.1.2 O balanço feito com o grupo de 2º ano

Foi também feito um conselho com turma de 2º ano sobre o ensino não presencial. As opiniões diferem: A MI. refere *“Eu acho que tem sido um pouco trabalhoso, mas gosto muito de fazer zoom e TEA”*. O T. acrescenta que *“gosto muito de fazer zooms acho que está a ser divertido trabalhar na plataforma e estou a gostar do ensino à distância, não é muito chato, só é um bocado por não podermos estar na escola”*. A M.J. diz *“Eu gosto*

das aulas de zoom, mas é mais fácil na escola, porque no recreio alguém chama – “Primeiro ciclo sala!” E aqui em casa não, às vezes distraiu-me com as horas chego tarde às aulas. Mas é bom estar em casa porque não tenho de andar de carro e não tenho de estar no trânsito.” As crianças vão conseguindo encontrar sempre pontos positivos na conjuntura que se vive.

O D. refere que *“gosto de passar tempo com os meus irmãos, estar em casa e estar com os meus pais, porque dantes não tinha tempo nenhum com eles porque eles só trabalhavam, trabalhavam, trabalham... Eu também gosto de passar a sexta, sábado e domingo no canal de zoom com os meus amigos, para nos distrairmos”*

No entanto a distância não esta a ser fácil e quanto mais tempo passa, mais se reflete o cansaço nas crianças: M. A. *“Eu tenho saudades de voltar para a escola, do concelho na escola. O ensino é fixe assim mas eu prefiro estar na escola. Quando não sei um exercício queria perguntar logo às professoras e não ter de esperar por um apoio ou um zoom.”* E o M.R apoia referindo *“Eu acho um pouco cansativo esta nova forma de escola, porque estamos sempre nos ecrãs e não conseguimos falar com as pessoas sem ser assim em contacto visual percebes? Na escola temos pessoas ao pé de nós sempre”*. A B. reforça a opinião *“Eu estou a gostar de fazer as coisas à distancia mas não estou a gostar de não poder estar aos pé dos meus amigos”* finalmente o R. refere *“eu gostava mais de estar na escola porque acho que era mais fácil de aprender, não precisávamos estar sempre a olhar no computador e podíamos estar todos juntos e aprender mais uns com os outros, para fazer aqueles apoios e parcerias”*.

Compreende-se por estes testemunhos que neste modelo de ensino, as aprendizagens podem-se adequar e concretizar, no entanto não substituem a escola, afeição, as relações físicas e o contacto com as pessoas que lhe dão vida.

Neste conselho também foram referidas as dificuldades que mais sentiam no modelo de ensino não presencial: A M.J. reforça a ideia que partilhou no início da reunião *“O mais difícil é estar atento às horas e não me atrasar para as aulas zoom, depois tenho de ligar o pc, ir ao zoom depois o link está errado, tenho de ir à classroom, ao trabalho da turma, carregar no link, pôr a senha e entrar e às vezes fico cansada e ainda não entrei”*. Para o M.R. o mais difícil é submeter os trabalhos na plataforma *“Digitalizar tudo o que fiz e submeter na plataforma. E a digitalização só faz uma de cada vez e eu quando faço 17 ou 19 atividades para o meu pit demoro mesmo muito tempo a fazer isto”*.

Concluimos da mesma forma que inicialmente o que lhes é mais difícil é não terem os colegas para *andaimar* aprendizagens. D. *“A aulas assim são mais difíceis porque não temos sempre os amigos para nos ajudar quando temos uma dúvida”*.

Neste grupo do segundo ano, foram mencionadas muito mais dificuldades que aspetos positivos. As crianças falam do encontro no “zoom” como o aspeto mais positivo, assim como mencionam o TEA como um tempo que foi importante não perder. Algumas crianças mencionam ainda como positivo o tempo que passaram a ter com as suas famílias – pais e irmãos. As dificuldades estão, na sua maioria, relacionadas com a falta de pares: *“falta dos apoios”, “não poder trabalhar em parceria”, “falta de aprender uns com os outros”, “falta de contacto físico com outros”,* mas também com a falta dos adultos: *“ninguém me chama para eu ir para as aulas e chego tarde”, “queria logo perguntar às professoras e não ter de esperar”*. O cansaço também é mencionado por vários alunos *“fico cansada e ainda nem entrei (na aula), “demoro muito tempo a digitalizar”, “assim é mais trabalhoso”,* e um aluno acaba mesmo por dizer que o ensino à distância é *“um bocado chato”*.

3.6.1.3 O balanço feito com o grupo de 3º e 4º ano

Fizemos também reunião de conselho para balanço do ensino à distância com o 3º e 4º anos. Esta foi feita em conjunto porque o grupo é constituído desta forma.

A criança que iniciou esta conversa partilhada demonstra as mesmas angústias que algumas crianças dos grupos de 1º e 2º anos. A L. diz *“Eu acho que é giro porque gosto de trabalhar no computador, mas faltam-me as pessoas porque agora eu não consigo dizer: - Olá dá-me um abraço. Era fixe que houvesse uma coisa que desse para pôr a mão e passava para o computador do outro”*. A M. faz um balanço da sua experiência *“Eu acho mais ou menos bom e mais ou menos mau. É bom porque aprendi a mexer nos computadores, e agora já estou a perceber melhor. A parte má é quando a minha mãe não me consegue ajudar. É um bocadinho difícil perceber tudo”*.

A J. refere que *“Está a correr bem mas às vezes podia ser mais prático - os links das aulas, mas a organização está a correr bem”* A M. diz *“Às vezes é difícil organizar os trabalhos, mas como a mãe é professora ela organiza-me as coisas o que torna tudo mais fácil. Mas para mim o início foi muito difícil porque soube logo que não ia voltar à*

Escola... porque vou para o 5º ano e isso deixa-me muito triste, mas há coisas que me vão motivando e outras que não, por isso às vezes fico mais preguiçosa”. A B. concorda e refere *“Não gosto muito desta forma de aprender, porque às vezes é um pouco confuso, mas já me estou a habituar a gerir melhor isto, mas preferia estar na escola”*

Também foram mencionados pontos positivos no ensino não presencial, a M.C. refere *“Eu acho que é bom porque às vezes consigo me organizar melhor do que na escola. É triste não estar com os amigos, mas é giro porque aprendemos a trabalhar nos computadores, às vezes já precisávamos e não sabíamos muito bem e agora já conseguimos. Aprendemos coisas à distância como fazer os jogos e outras coisas. É bom esta forma de aprender porque estamos protegidos do Corona vírus”.* Para finalizar a L. acrescenta *“Eu acho que esta nova forma de aprender é boa e divertida.”* Os pontos positivos que foram mais referidos neste conselho foram os relacionados com a utilização das novas tecnologias, nomeadamente o uso dos computadores, bem como o tempo passado com as famílias: A J. diz *“Gosto da maneira de trabalhar no computador”* e a M.C. acrescenta que *“gosto de conseguir aprender mais coisas e de poder estar com a minha mãe e o meu pai na hora de almoço. Também gosto de ter forma de conversar com os meus amigos e de encontrar novas formas de brincar com eles. Porque estar sempre em casa não é lá muito divertido”.* O R. afirma que *“gosto de poder aprender assim e de passar mais tempo com os pais”*

Considera-se, no entanto, que foram mencionados mais pontos negativos do que pontos positivos. A *“falta de amigos” “falta do contacto físico” “a falta de apoio, quando os pais não podem ajudar”, “dificuldade em aprender sozinha”, “devia ser mais prático” “é tudo muito confuso” “não tenho vontade”.* Neste grupo de 4º ano foi ainda mencionado como um aspeto negativo o estarem num final de um ciclo e não poderem despedir-se da escola e dos amigos como imaginaram que se despediriam.

3.6.1.4 O balanço feito sobre o Modelo de ensino do MEM em regime não presencial, à plataforma e “recreio”

Nos balanços feitos com os grupos, foi minha intenção investigar sobre que aspetos do modelo do MEM as crianças identificavam, que opinião tinham sobre o uso da plataforma e ainda o que pensavam sobre o canal “recreio” criado durante o confinamento.

Em relação a aspetos do modelo, a maior parte das crianças referiu o tempo de TEA como um momento que se manteve *“foi importante para continuarmos a trabalhar como fazíamos na sala mesmo à distancia”* *“foi bom trabalharmos como na sala, porque tínhamos os mesmos tempos na agenda e as mesmas disciplinas como dantes”*, *“acho que foi mais difícil por não termos sempre os amigos para fazer aquelas parcerias e nos ajudarmos uns aos outros”*, *“O tea com a T. (professora) ajudou-me a superar as minhas dificuldades”*, *“gostei de fazer TEA com o meu amigo M. e com a D. (professora) porque tinha mais ajuda e era mais parecido como quando estávamos na escola”*.

Ainda que tenham existido TEA em parceria, alguns alunos mencionaram a falta de apoios com crianças dos diferentes anos e que era um momento que anteriormente tinham. A M. pensa que *“não é bem a mesma coisa porque os meninos do 1º ano já não nos podem pedir apoio e as aprendizagens também são um pouco diferentes. Ao início custou-me um pouco em aprender porque as coisas são um pouco diferentes, mas com o tempo tornou-se mais fácil. Mas na minha opinião é sempre diferente”*. Outra criança tem a mesma opinião *“Eu acho que é diferente porque já não nos pedem ajuda e não conseguimos fazer parcerias com os mais novos.”*. No entanto há uma opinião díspar *“Para mim a forma de aprender é praticamente igual, só é diferente o estar cada um em sua casa”* diz a V.

O grupo também referiu o tempo de Apresentação de Produções como algo positivo para todos, onde as partilhas foram possíveis de acontecer, como no ensino presencial, mencionando que *“foi bom apresentar as coisas aos meus amigos para eles saberem como é estamos a trabalhar, assim podemos aprender o que os outros faziam durante as aulas”*e, ainda, que *“sinto que foi mesmo importante, porque ganhei os saberes dos outros”*. Este é um momento de partilha e de construção de novas aprendizagens.

Outros aspetos do modelo mencionados por vários alunos e que já foram anteriormente analisados foram os momentos de trabalho por projetos e os tempos de Conselho.

Também foram observados os pareceres em relação à plataforma e como o grupo se apropriou da mesma ao logo desta investigação. *“Eu agora como tenho mais prática torna-se mais fácil, no início não percebia nada e tinha de pedir à minha mãe e agora já consigo fazer sozinha”* assim como a B. *“O início foi mais difícil, mas agora já é mais fácil usar a plataforma”*. Para a M. a plataforma foi um suporte *“A mim a plataforma*

ajudou-me muito a organizar os trabalhos e a perceber como é que podia trabalhar através do computador.”

No entanto algumas crianças continuam a apropriar-se da mesma, R. *“Às vezes tenho dificuldade em encontrar os ficheiros do TEA na plataforma e tenho de pedir à mãe para ajudar”*. Para a M. *“A organização da plataforma é boa ajuda a me organizar no computador.”* Para a B. *“O facto da plataforma estar bem organizada e de ter sempre a agenda perto para poder ver sempre que tenho dúvidas, também me ajuda muito”*. A J. finaliza dizendo *“Eu acho que isto está bem organizado, porque está tudo organizado por links e termos links para conversar também é fixe, assim podemos nos ver uns aos outros”*

Observando a plataforma, pude constatar que as interações na plataforma são diárias, assim como a submissão de trabalhos. Todas as crianças participam ativamente na mesma demonstrando à vontade na sua gestão, durante o período em estudo. *“Olá D. eu gostei muito de fazer o ditado musical. Eu acho que eu, a minha mãe a corrigir e tu a ver fazemos uma ótima equipa”* (comentário de uma criança para a professora titular de turma na plataforma), *“Também acho que formamos uma bela equipa, agradece à mãe por mim”* (resposta da professora ao comentário). Em entrevista à professora é possível também perceber, que apesar do uso da plataforma já ser automático pela maior parte dos alunos, ainda acontecem algumas submissões serem realizadas com alguns atrasos, o que provoca constrangimentos para as professoras titulares poderem dar os feedbacks atempadamente.

Para se manter as convivências sociais foi criado um canal na plataforma zoom, que se denominou de *recreio*, onde há a possibilidade de todos poderem fazer encontros por videochamada, ou mandar mensagens e ficheiros, de forma a se promoverem a continuidade das relações sociais, para além do tempo de “aula” e que, naturalmente, aconteceriam em tempos de recreio no regime presencial. Desta forma o grupo manteve contacto e os circuitos de comunicação entre todas as turmas do 1º ciclo puderam continuar a existir. Aqui, neste espaço, os professores não estão presentes e as crianças sentem à vontade para trocar mensagens, desabafos e até piadas. A opinião sobre este canal foi unânime: para todas as crianças o “recreio” é o espaço *mais divertido* deste mundo online. Como refere o R. *“Eu gosto de ir ao recreio e de falar com os meus amigos”*. Outras crianças acrescentam *“eu gosto de ir ao recreio é mesmo fixe e gosto mesmo do nosso canal, vou lá várias vezes e ligamo-nos direto o que torna mais fácil e*

não é preciso links.”. O B. refere que “Estar no zoom é divertido, apesar de não ser tão bom como na escola, mas fazemos coisas diferentes e divertidas”. Para a C. “Temos a oportunidade de falarmos com os amigos no zoom e isso é mesmo bom” A MJ reitera: “Estar ligado ao zoom com os amigos no canal do recreio e falar com os amigos é mesmo divertido.”

Este balanço foi importante não só para a presente investigação como também para a equipa do 1º Ciclo, uma vez que partilhado com as docentes todos estes testemunhos, houve forma de se tentarem colmatar algumas angústias sentidas pelo grupo.

3.6.2 Entrevista aos professores titulares

Na presente investigação, foi ainda feito uma entrevista às professoras titulares de turma do 1º ciclo envolvidos neste processo, para perceber o seu ponto de vista do ensino à distância:

Numa primeira abordagem foi necessário perceber a sua opinião em relação ao ensino não presencial. *“O regime não presencial, a meu ver, não pode ser encarado como uma mais valia. Tendo em conta que crianças desta idade precisam ainda de desenvolver diversos valores, que são melhor adquiridos através da socialização: espírito de entreajuda, solidariedade, cooperação, etc. – menciona a professora D. que afirma que ainda assim, tendo em conta a pandemia e as normas em vigor, encarou-se este regime não presencial como a melhor ferramenta para dar continuidade às aprendizagens dos alunos e ao saudável desenvolvimento das crianças.”* A professora T. corrobora *“Este regime foi uma fase pela qual nunca tinha passado ou experienciado na vida profissional. Muitas ideias me passaram pela cabeça: como vão ser realizadas aprendizagens, como vão ser consolidadas, de que forma conseguirei chegar às dificuldades dos meus alunos e o que conseguirei fazer, que recursos preciso de construir, para em conjunto ultrapassar estas dificuldades. Tive que me colocar na posição de aluno para pensar em novas dinâmicas. Não gosto do ensino não presencial, pois não tenho o contacto direto com os miúdos, não há interação verdadeira entre os pares, ou seja não há a verdadeira co construção do conhecimento.”*

Percebe-se no discurso de ambas as professoras que a preocupação maior que tiveram em mente foi sempre os seus alunos. Enquanto que a professora D. menciona preocupações

que a falta do contacto físico traz para a construção de valores e princípios morais, a professora T. demonstra preocupação com ferramentas que vai ter de criar e passar a usar para continuar a motivar os alunos para uma aprendizagem à distância. Ambas revelam sentimentos de desconforto e angústia com este modelo de ensino, no entanto também se nota que existe o cuidado e a noção de que este modo de ensino é o mais adequado para a situação vivida atualmente.

Para esta investigação era fundamental perceber, da parte das professoras, como pensavam pôr em prática o modelo de ensino à distância, mantendo a linha pedagógica vivida no ensino presencial, ou seja como manter o modelo do MEM, num ensino não presencial. A professora D. sente que foi conseguido manter características do modelo ao dizer que *“em parte conseguimos, com as Apresentação de Produções, o tempo de estudo autónomo e o tempo dos projetos e conselhos. No entanto considera que muito ficou comprometido, “ainda assim, a autonomia e poder de decisão/argumentação/ organização dos alunos ficou comprometida, pois houve maior envolvimento do adulto (da professora em conselho, por exemplo e dos pais, em casa).”*

Já a professora T. considera que *“foi possível manter os valores e bases do modelo, mantendo momentos que continuámos a trabalhar, por exemplo: TEA, apresentação de produções, projetos, trabalho de texto. A professora T. considera, no entanto que foi possível manter o modelo mas com algumas restrições e manifesta como maiores dificuldades a manutenção de uma aprendizagem cooperativa no sentido em que as crianças não produziram tantos trabalhos em parceria ou apoios entre eles em TEA. Afirma ainda que os circuitos de comunicação se mantiveram e que as crianças acabaram por apresentar vários mini projetos e produções que foram surgindo e que provavelmente no ensino presencial poderiam não ter existido, ainda que considere que a componente individual esteve muito presente nestas produções.”*

Questionadas sobre o papel das famílias neste ensino não presencial, a professora T. afirma que *“as famílias foram primordiais neste momento, pois foram também dando feedback de como corriam as semanas de trabalho. Já a professora D. considerou o envolvimento das famílias como fundamental para um trabalho de parceria e apoio aos alunos. Este trabalho de parceria foi também mencionado tanto por pais como por alunos, o que nos permite perceber que houve uma estreita relação entre a escola e a família.*

Foi também importante, na ótica desta investigação, perceber as maiores dificuldades, angústias e desafios sentidos pelos docentes titulares de turma. A professora D. pende a sua resposta para a questão emocional dos alunos, afirmando que *“a minha maior angústia prende-se com o desenvolvimento emocional dos alunos. O maior desafio é manter a motivação dos alunos.”*, enquanto que a professora T. procura dar resposta a questões mais relacionadas com o modelo pedagógico. A sua preocupação *“começou por encontrar a melhor forma de dar continuidade ao modelo, sem cair na ideia de atribuir unicamente fichas e suas soluções. Foi um reinventar de dinâmicas e de propostas de trabalho para que de alguma forma os alunos continuassem a partir de casa, com menos apoio da minha parte, a trabalhar para o desenvolvimento da autonomia, curiosidade, questionamento constante e na partilha de produções autênticas que fossem criando”*

Por fim, foi ainda relevante, perceber se as professoras sentiam que as aprendizagens estariam a ser eficazes para o grupo. A professora D. considera que os alunos *“continuam a evoluir e a progredir nas suas aprendizagens, ainda que, condicionados pelas questões tecnológicas.”* Já a professora T. pensa que *“as aprendizagens realizadas foram eficazes e que ao longo do tempo se foi apercebendo do “nível de eficácia da aquisição das aprendizagens e da consolidação das mesmas para cada criança individualmente.”*

Estas entrevistas foram importantes na presente investigação, dando assim uma melhor perceção do ponto de vista das professoras titulares no modelo de ensino não presencial

3.6.3- Reflexão da análise dos dados recolhidos

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos, compreendo na ótica da investigação participada, as várias dificuldades e ainda as mais valias que ocorreram na adequação da operacionalização do modelo do Movimento da Escola Moderna num formato de ensino não presencial.

Como mais valia e, tendo em conta, os discursos das crianças, as entrevistas aos professores e ainda o feedback de alguns pais, considero que a permanência na agenda dos tempos “Apresentação de Produções”, “Reunião de Conselho”, “Projetos” e “Tempo de Estudo Autónomo” foi importante para todos, conseguindo-se manter grande parte do Modelo do Movimento da Escola Moderna no regime não presencial, como podemos também comprovar pela voz de uma das mães de uma criança do grupo, aquando do

pedido de feedback às famílias: *“Considero ainda que foi fundamental não perderem a essência do modelo que seguimos e eles terem a oportunidade de continuar a ter os tempos na agenda que já lhes eram familiares, como o TEA e o trabalho de projetos que no caso do grupo do M., correu muito bem.”*

Foi também possível perceber que as crianças se sentiram familiarizadas com os tempos e as ferramentas que já traziam do ensino presencial, aliadas às ferramentas tecnológicas, que, entretanto, ganharam e que deram um poder de participação essencial para as crianças continuarem a sentirem-se com “voz”.

O papel do professor foi portanto o de apoiar na autonomia e encontrar a motivação necessária dos alunos que do outro lado do ecrã se perdiam ou reencontravam dentro destes tempos. No entanto o papel dos pais foi também fundamental para que este ensino à distância funcionasse, ainda que, na ótica de algumas famílias, este tenha sido um grande desafio:

“Numa semana deixamos de ser pais e passamos a ser tudo: pais, professores, auxiliares, vigilantes, psicólogos, animadores, amigos de escola, agentes operacionais de uma logística nova e extremamente exigente. Se por si só a tarefa já era exigente, aliar ao teletrabalho e à diminuição de rendimentos tornou-se uma missão (im)possível. O que fizemos: refletir, priorizar, escolher sempre o importante e não o urgente. Mas o segredo para nós foi o diálogo entre os pais. Perceber os sinais de cansaço, alternar tarefas e exigências, potencializar o melhor de cada um para melhor organizarmos a rotina das nossas filhas. (...) Queremos ser pais e não mediadores de um processo de ensino de aprendizagem onde a relação com o outro é imprescindível e se estende a uma família que neste momento perderam - a escola.”

A falta de contacto com o outro, de terem os amigos por perto, os pares de referência, a falta de apoio e cooperação a que estavam habituados em sala, foi referida pela grande maioria das crianças como uma desvantagem ou dificuldade sentida. Este sentimento foi também corroborado por algumas famílias: *“(ela) sente a falta do trabalho em equipa e para isso conta connosco. Para que haja conflito cognitivo, para que seja uma aprendizagem assente na forma como sempre aprendeu até agora: com alguém (pares ou professoras). Neste momento faz uma aprendizagem mais autónoma, menos rica do*

ponto de vista de desafio, mais responsável para continuar a cumprir com o que esperam dela.”

Ainda que tenham existido momentos de trabalho em parcerias, por exemplo, no TEA e momentos de pequeno grupo no tempo de projetos, a verdade é que as crianças continuaram a sentir a falta do contacto físico com o outro, a falta do conflito cognitivo e ainda do apoio que, os pais, não conseguem mimetizar em casa o que acontece na escola. A perspetiva de Mendonça (2020) reforça esta visão “Não é possível excluir o corpo da escola, pois é através dele que damos significação ao mundo, maturando os diversos saberes e exercitando a responsabilidade pela inteira existência” (p.1).

Analisados os diferentes dados apresentados é-nos possível dizer que a Escola do 1º Ciclo nunca poderá ser substituída pelo ensino não presencial. Este poderá sim promover algumas aprendizagens e conseguir manter o contacto com os professores, no entanto há várias competências sociais e emocionais que ficam comprometidas. As famílias auscultadas reafirmam esta ideia: “*A escola tem um papel, legítimo, insubstituível e crucial para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, relacional, etc. Os pais precisam da escola não só para “ensinar” os filhos, mas também para as crianças aprenderem regras sociais, socializarem, relacionarem-se, adaptarem-se a meios e pessoas diferentes em idade e personalidade.*”

No modelo não presencial é preocupante a retirada da afeição. Este trabalho investigativo permitiu perceber que ninguém aprende sem afeição ou sentimento de pertença e isso é reforçado pelas famílias: “*Por muito que nos adaptemos, que nos ajustemos, que nos apoiemos (escola-família) o ensino não presencial nunca substituirá o do toque, dos afetos, do olhar, dos sorrisos*”. A motivação dos alunos não é a mesma e o apoio por parte dos professores também não acontece da mesma forma, sendo que acaba por ser fundamental existir não só um esforço por parte das famílias no processo de ensino-aprendizagem, mas também um enorme comprometimento e trabalho de cooperação entre a escola e a família. Igualmente é exigido às crianças que sejam mais autónomas em todo este processo e é aí que considero que crianças que já estavam habituadas a trabalhar sem o apoio permanente do professor acabam por conseguir gerir melhor todas as tarefas que lhes são propostas. Os tempos de estudo autónomo característicos do Modelo do Movimento da Escola Moderna, acabaram por ser uma ferramenta essencial para a organização individual de cada criança neste trabalho à distância.

Outro tempo que existe nas agendas do modelo do MEM e que foi fundamental manter-se neste ensino não presencial, foi o tempo de comunicação, uma vez que se considera essencial reservar uma muito boa parte do tempo para a comunicação das crianças - para poderem falar sobre o que estão a viver, sobre as saudades que sentem, sobre o que está a correr bem e o que está a correr mal - e, partir desta informação para trabalhar os conteúdos, indo assim ao encontro dos princípios do modelo. Este tempo de comunicar é essencial para as crianças falarem, mas mais ainda, é fundamental o professor saber escutar.

A visão das famílias ouvidas neste estudo é semelhante, sendo que todos os testemunhos espelham algumas preocupações com as relações sociais que fisicamente se perderam, com este modelo de ensino à distância. Apesar de haver canais de comunicação para as crianças se manterem em contacto, como percebemos no testemunho que se segue: *“O M. fica verdadeiramente feliz a falar com os amigos depois das aulas, seja em canais zoom que os próprios criaram, seja no canal "recreio" criado pela escola, no entanto as saudades são mais que muitas.”* As famílias referiram que esta situação gerou algumas questões emocionais e angústias, uma vez que os contactos pessoais tanto com os amigos, como com as professoras titulares, deixaram de existir.

Importa salientar que perante os *feedbacks* que chegaram, todas as famílias demonstraram sentir algumas dificuldades no apoio constante às crianças que permanecem no regime não presencial, principalmente os pais que se mantêm em teletrabalho. As famílias tiveram necessidade de reajustar horários em casa, de forma a conseguirem manter este apoio necessário. *“O modelo de ensino à distância implica necessariamente um adulto para acompanhar a criança, seja que idade for. A M., quarto ano, com 10 anos precisa de menos apoio na concretização das tarefas, contudo sente a falta do trabalho em equipa.”*

Também nos testemunhos das famílias foi referida a importância da plataforma e como esta ajudou a facilitar este modelo de ensino. *“o M. já se apropriou das ferramentas do ensino à distância. Já é capaz de se ligar e desligar sozinho, tem autonomia na classroom e é cada vez menos procurado o apoio do adulto - apenas quando tem uma dificuldade. Acho que, mesmo à distância, a D. conseguiu manter e fortalecer o vínculo professor - aluno e isso tem sido muito importante para o M.”* No entanto, uma das famílias deixa algumas questões sobre o verdadeiro entendimento da mesma, pelas crianças, colocando

em causa se as crianças a entendem verdadeiramente ou se simplesmente a conseguem usar de forma automática.

Foi importante o trabalho articulado entre a escola e as famílias, nomeadamente os seus *feedbacks*, uma vez que permitiram à equipa do 1º ciclo refletir sobre a forma como colocava em prática o modelo de ensino à distância e como este era recebido pelas crianças e famílias. *“Acho que ensino é partilha de conhecimento/experiências de vivências significativas onde existem afetos e vínculos emocionais à mistura, e só é possível na presença de outros colegas, professores, etc....”* Estes testemunhos, a par da investigação foram também tidos em conta pela equipa do 1º Ciclo para irem ao encontro das necessidades das famílias e encontrarem juntos novas estratégias que simplificaram o acompanhamento das crianças, em casa.

Compreendemos através deste estudo que o papel dos pais não é, de facto, o de substituir o professor, mas promover um apoio emocional que permita que a criança trabalhe serenamente, de forma organizada e segura.

Finalmente, considero que é importante trazer para esta reflexão, e porque nos situamos num modelo de ensino democrático, cooperativo e partilhado, as palavras de Philippe Meirieu (2020), que nos diz que *“não vamos à escola para aprender, mas sim para aprender uns com os outros.”* (p.1) A aprendizagem é verdadeiramente mais significativa quando existe a socialização dos saberes e quando o conhecimento é partilhado.

Quando regressarmos todos fisicamente à escola, será necessária uma readaptação, bem como manter a relação estreita com as famílias, de forma a continuar a acompanhar o processo individual de aprendizagem de cada criança, criando uma nova comunidade de aprendizagem, ainda mais diferenciada. Será necessário pensar, como no Movimento da Escola Moderna se pensa e reflete há muitos anos, em manter o princípio da diferenciação pedagógica.

Capítulo IV: Considerações finais

Neste último capítulo retomam-se as questões iniciais desta investigação e discutem-se as conclusões da mesma. O presente relatório tem como base a situação pandémica vivida durante o ano 2020 e a obrigatoriedade decretada pelo governo para as aulas do ensino básico passarem para um regime não presencial. Neste sentido, estando a minha prática supervisionada a decorrer, propus-me, em parceria com a equipa educativa do estabelecimento de ensino, desenvolver um modelo em regime não presencial com o cuidado de manter a linha pedagógica seguida pela instituição, o do Movimento da Escola Moderna.

Durante o meu estágio, que decorreu num período de aulas não presenciais, tive como objetivo perceber se a essência do Modelo do MEM se manteria nesta forma de ensino, algo que foi sentido por todos como um desafio.

O MEM assume-se como um modelo Pedagógico, assente em princípios democráticos onde alunos e professores participam na gestão do currículo com o propósito de se estabelecer um processo de ensino de aprendizagem dialógica e sociocentrada. Este modelo baseia-se numa organização cooperada, sustentada por momentos e instrumentos que foi nosso objetivo manter.

Ao longo deste período, mantiveram-se os tempos cruciais da agenda, referidos pelo Modelo pedagógico, que se revelaram facilitadores ao longo deste processo. No relatório da prática supervisionada foram analisados dois tempos da agenda: os “projetos” e o conselho. Foram também referidos, na análise de dados, os balanços realizados com as diferentes turmas do ensino básico, incluídas na presente investigação, sobre o ensino não presencial. No culminar deste relatório, foi pedido aos pais para deixarem o seu testemunho sobre este período vivido.

Com o decorrer da minha prática supervisionada surgiram alguns obstáculos, que me fizeram crescer enquanto profissional. Em equipa, conclui-se que o tempo despendido para preparação das aulas não presenciais, bem como a elaboração de recursos para a plataforma de apoio às turmas foi muito superior ao tempo de um estágio em ensino presencial. Fazendo um balanço destes meses, onde, no meu papel de estagiária, me senti totalmente integrada na equipa pedagógica, emerge um sentimento de realização pessoal, que resulta também das evidências e testemunhos que nos foram chegando por parte das

crianças e das famílias, de que foi possível desenvolver-se um trabalho que deu resposta aos princípios do Modelo do MEM. No entanto, o MEM sustenta que as aprendizagens se constroem com base nas interações sociais e numa comunidade de aprendizagem, que no regime não presencial foi difícil manter, uma vez que a comunicação, que é tão importante, ficou comprometida. Penso que, apesar de todos os obstáculos e dificuldades que foram surgindo ao longo deste processo, foi enriquecedor poder ter feito parte deste percurso e adquirir, desta forma, ferramentas e estratégias necessárias caso, no futuro, se torne necessário continuar com esta modalidade de ensino não presencial.

Considero que este último semestre foi recheado de aprendizagens significativas e de desafios que me ofereceram um conjunto de conteúdos e ferramentas, para me preparar ainda melhor para este período de intervenção/investigação. O tempo de prática supervisionada foi fundamental para o meu desenvolvimento como profissional na área da educação, pois através desta experiência pude tomar consciência da complexidade de algumas situações educativas, prover-me de alguns instrumentos e metodologias utilizados, bem como, e não menos importante, perceber que a observação e intervenção tomam um papel fundamental para a interpretação e compreensão de algumas situações educativas.

Conforme refere González (2005) “as práticas de autoformação cooperada no contexto do grupo centram-se na reflexão sobre as próprias práticas, na partilha de experiências e de matérias com colegas.” (p.42), também para mim a construção deste trabalho, só foi possível por continuar a ter ciclos de reflexão, não só com os profissionais dos colégios que me acolheram enquanto estagiária, como também com outros profissionais de educação, diretamente ligados ao modelo do MEM, que me questionaram e fizeram refletir mais aprofundadamente durante a construção deste relatório.

No decorrer deste processo de investigação, fui reconstruindo o meu percurso como profissional de educação (educadora-professora), tornando-me mais competente, com uma visão integradora dos saberes, articulando os conhecimentos e vivências dos alunos com as novas aprendizagens e, ainda, saber ouvir e respeitar a opinião de toda a equipa educativa e das próprias crianças, escutando-as e tornando-as autónomas na tomada de decisões, valorizando-os como sujeitos ativos e críticos.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. M.; Cabral, I. (eds) (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2020, 22 de Abril a 5 Maio). Combater as desigualdades envolvendo todos os responsáveis. *Jornal Letras/educação*, p.1-2.
- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: 2ª Edição Almedina, S.A.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Filipe, J. (2020, 22 de Abril a 5 Maio). Educar para o essencial. *Jornal Letras/educação*, p.4.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Kohon, W. (2019). *Paulo Freire: mais do que nunca. Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio.
- Macedo, K. (s/d). *Encontros e Desencontros na formação do aluno e professor na educação à Distância*. RN:CERES/ Caicó.
- Martins K.; Aparecida D. (s/d). *A importância da Educação a Distância na Sociedade atual*. Porto Alegre: Faculdade Dom Bosco.

M. Gomes (s/d). *Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância*. Universidade do Minho, Portugal.

Meirieu, P. (2020) "L'école à distance doit rester collective". *Cahiers Pédagogiques*, recuperado de endereço eletrónico

https://www.leberry.fr/bourges-18000/actualites/pour-philippe-meirieu-specialiste-des-sciences-de-l-education-lecole-a-distance-doit-rester-collective_13777987/?fbclid=IwAR1gVsKxAg2Ie3yPhYiHDoHcDICUt-88YKIIoPK0HgMQc05eGIv3YHZu4WM#refresh

Meirieu, P. (2020, Maio). L'école d'après »... avec la pédagogie d'avant ? Le café Pédagogiques, recuperado de endereço eletrónico <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx>

Mendonça, J. (2020, Maio). Vamos à escola, recuperado de endereço eletrónico <https://expresso.pt/opiniaio/2020-05-31-Vamos-a-escola>

Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1º Ciclo – Um percurso in *Escola Moderna*, nº5 (6ª série), pp.79-90.

Morgado, L. (2001). *O papel do Professor em contextos de ensino online*. In *Discursos*, III Serie, nº especial, pp.125-135, Universidade Aberta, Portugal.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11(1), 77-98.

Niza, S. (2012) *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.

Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projecto*, in *Escola Moderna*, nº6 (5ª série), pp. 56-61.

Pedroso, P. (2020, 22 de Abril a 5 Maio). Educação em períodos de confinamento. *Jornal Letras/educação*, p.3.

Pontecorvo, C. , Ajello, A. , Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. Brasil: Editora Penso.

Tomás, C. (2011) «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamentos.

Tourret, L. (2020). Ecole à distance : quelle place pour l'affectif ?, recuperado de endereço eletrónico

<https://www.franceculture.fr/emissions/radiographies-du-coronavirus/ecole-a-la-maison-quelle-place-pour-l-affectif?fbclid=IwAR0rX ICiwQGrHDJMhWcW6acbx2G4AM44OtJjWQUXvr-s2kB-68fEKeZ8no>

Sites

<https://apoioescolas.dge.mec.pt/Methodologias>

<https://dre.pt/>

<https://estudoemcasa.dge.mec.pt>

<httpwww.franceculture.fr/>

<http://www.cafepedagogique.net/>

Anexos

Anexo 1: Guião da entrevista realizado ao professor titular.

1. Qual a sua opinião sobre o regime não presencial?
2. Foi possível manter o Modelo Pedagógico do Movimento da escola Moderna neste Regime?
3. Qual a maior dificuldade/angústia/desafio que sentiu?
4. Sente que as aprendizagens foram eficazes para o grupo?

Anexo 2: Testemunhos dos pais

Nesta investigação foi fundamental dar voz às famílias e perceber melhor as dinâmicas de cada uma delas neste novo modelo de ensino. Para tal deixo o testemunho de quatro famílias, em relação à sua logística familiar e como se tiveram de reinventar e se adaptar para dar apoio ao ensino à distância.

Este testemunho é de uma mãe que tem duas filhas em regime não presencial do 1º ciclo da presente investigação, uma no 1º ano e uma no 4º ano.

“Num tempo em que todos tivemos que nos adaptar houve necessariamente um ajuste da família, uma nova dinâmica que se impôs urgentemente, sem preparação, sem treino, sem precedentes ou ensinamentos de experiências anteriores. Numa semana deixamos de ser pais e passamos a ser tudo: pais, professores, auxiliares, vigilantes, psicólogos, animadores, amigos de escola, agentes operacionais de uma logística nova e extremamente exigente. Se por si só a tarefa já era exigente aliar ao teletrabalho e à diminuição de rendimentos tornou-se uma missão (im)possível. O que fizemos: refletir, priorizar, escolher sempre o importante e não o urgente, mas o segredo para nós foi o diálogo entre os pais. Perceber os sinais de cansaço, alternar

tarefas e exigências, potencializar o melhor de cada um para melhor organizar a rotina das nossas filhas.

O modelo de ensino à distância implica necessariamente um adulto para acompanhar a criança, seja que idade for. A M., quarto ano, com 10 anos precisa de menos apoio na concretização das tarefas, contudo sente a falta do trabalho em equipa e para isso conta connosco. Para que haja conflito cognitivo, para que seja uma aprendizagem assente na forma como sempre aprendeu até agora: com alguém (pares ou professoras). Neste momento faz uma aprendizagem mais autónoma, menos rica do ponto de vista de desafio, mais responsável para continuar a cumprir com o que esperam dela.

Com a M., primeiro ano, 7 anos, precisa de apoio quase de uma forma permanente. Não só porque ainda não é plenamente autónoma, como ainda precisa da regulação do adulto para conduzir as aprendizagens. A autonomia também está ligada a uma maior maturidade e por conseguinte uma interdependência com a idade cronológica. Não gostamos do ensino à distância. Queremos ser pais e não mediadores de um processo de ensino de aprendizagem onde a relação com o outro é imprescindível e se estende a uma família que neste momento perderam - a escola.

A escola tem um papel, legítimo, insubstituível e crucial para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, relacional, etc. Os pais precisam da escola não só para “ensinar” os filhos, mas para aprenderem regras sociais, socializar, relacionar-se, adaptarem-se a meios e pessoas diferentes em idade e personalidade.

Respeitamos o esforço unânime para garantir que as nossas filhas continuem a aprender e que mantenham de alguma forma a ligação afetiva que têm com a equipa e os amigos, mas não chega. Foi uma resposta necessária a um problema concreto, não substituiu, não colmatou, não conseguiu ser A Escola, mas sim a Escola à distância.”

Para complementar esta visão reforço com o testemunho de uma mãe de uma criança de 2º ano:

“O ensino não presencial, na nossa opinião, começou por ser um grande desafio. Assim que começou o 3º período, o M. entrou em stress, houve muitas frustrações e a ideia sempre presente que nós não éramos professores e nunca lhe poderíamos explicar as coisas como a sua professora. Houve muito choro...”

À medida que o tempo foi passando ele foi se habituando e tranquilizando, ainda que, de vez em quando ainda voltem ao de cima as frustrações, os medos e as angústias. As professoras foram incansáveis no apoio e a ajustar o modelo que ele está habituado à distância, mas nunca este ensino não presencial será substituto das relações, dos afetos, do toque, do olhar que o M. precisa.

A Cláudia (psicóloga da escola) também muito nos apoiou nesta fase e adaptação. Foi importante conseguirmos ajudar o nosso filho emocionalmente. As nossas maiores preocupações são com o impacto emocional e não tanto com a aprendizagem que sabemos que poderá ser recuperável noutros anos com as professoras que ele tem e em quem ele confia.

Em casa, o M. já se apropriou das ferramentas do ensino à distância. Já é capaz de se ligar e desligar sozinho, tem autonomia na classroom e é cada vez menos procurado o apoio do adulto - apenas quando tem uma dificuldade. Acho que, mesmo à distância, a Daniela conseguiu manter e fortalecer o vínculo professor - aluno e isso tem sido muito importante para o M.

O distanciamento dos amigos também foi outro factor que inicialmente foi difícil de ultrapassar, mas as novas tecnologias e a rápida aprendizagem dos miúdos a manuseá-las, também foram de alguma forma importantes para encontrar alternativas. O M. fica verdadeiramente feliz a falar com os amigos depois das aulas, seja em canais zoom que os próprios criaram, seja no canal "recreio" criado pela escola, no entanto as saudades são mais que muitas. Não sei bem o impacto que vai ter na sua vida este distanciamento forçado de tudo e todos o que ele mais gosta.

Considero ainda que foi fundamental não perderem a essência do modelo que seguimos e eles terem a oportunidade de continuar a ter os tempos na agenda que já lhes eram familiares, como o TEA e o trabalho de projetos que no caso do grupo do M., correu lindamente.

Resumindo, resta dizer que por muito que nos adaptemos, que nos ajustemos, que nos apoiemos (escola-família) o ensino não presencial nunca substituirá o do toque, dos afetos, do olhar, dos sorrisos. Ao nível das aprendizagens, tempo de estudo em

casa comparado com tempo livre, apoio dos professores, etc. acho que está a correr tudo bem e é ajustado e exequível. É apenas o lado emocional que me preocupa mais e que me deixa com mais ressalvas. O meu desejo é voltar à escola presencial e entre abraços, tudo o que eles viveram fique esquecido nos confins da memória, sem que tenha o impacto terrífico emocional que o meu medo me faz pensar, que aconteça.

Resta-me agradecer a todos os que fazem parte da equipa do 1º ciclo que ajudaram a tornar tudo mais aceitável e menos penoso.”

Este testemunho é de outra família que também tem o filho no 2º ano e nos demonstrou o seu ponto de vista e a forma como se conseguem reorganizar no modelo de ensino à distância:

“O ensino não presencial é um desafio!

Tem sido uma aprendizagem constante, para todos e não escondo que se no princípio assumi uma postura um pouco controladora, com receio de que as aprendizagens anteriores (porque novas do ponto de vista de conteúdo curricular acho que serão difíceis) não fossem consolidadas ou fossem mesmo perdidas acho, sinceramente desde que "desisti" de controlar e o M. adquiriu maior autonomia nas ferramentas informáticas começou a fluir melhor:-)

Na minha opinião, neste contexto da pandemia funciona, ou seja, como não podemos socializar as crianças têm um objetivo diário, mantém algum ritmo de trabalho, consolidam algumas aprendizagens, aprendem a gerir o seu tempo e as suas tarefas definindo as suas prioridades, e permite um desenvolvimento gigante na utilização das novas tecnologias. Algumas, não deixam de ser competências importante para o seu futuro, mas não acredito que as beneficie. Não sei mesmo se elas aprendem de facto algo novo ou se tornam "autómatos" de ir buscar trabalhos à plataforma, realizar trabalhos e submeter.... Acho que ensino é partilha de conhecimento/experiências de vivências significativas onde existem afetos e vínculos emocionais à mistura, e só é possível na presença de outros colegas, professores, etc.... Para não referir, que do ponto de vista da motivação para aprender e realizar as tarefas o ensino à distância é pouco estimulante, perde-se o efeito de grupo, sentimento de pertença.....

Talvez, esta experiência do ensino à distância e do teletrabalho permita uma maior flexibilidade no futuro do horário em exclusivo na escola ou no trabalho, e se possa "reduzir" o tempo passado fora de casa... Um equilíbrio entre ensino à distância e presencial (conjugado com teletrabalho dos pais ou disponibilidade de outras pessoas como avós, etc) possa ter efeitos positivos nas vivências das famílias havendo mais tempo para as famílias se relacionarem e não estarem sempre "fora" no trabalho ou na escola.

Mas pessoas precisam de pessoas, de contactos, de afetos e de aprender uns com os outros!”

Finalizo os testemunhos das famílias com a partilha de um pai de uma criança de 1º ano que já muito refletiu para este regime não presencial:

“Quando começou o confinamento, procurei o que havia, em matéria de legislação nacional, que pudesse enquadrar o ensino não presencial. Ainda que seja diferente, o mais aproximado são as medidas preconizadas para o "Ensino à Distância". O decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo decreto-lei n.º 91/2013 de 10 de julho, teve algumas portarias para regular a sua aplicação, quer em termos de programas como em metas curriculares; sendo a última delas a Portaria 359/2019 de 8 de outubro. Mas era muito claro sobre as condições de elegibilidade dos destinatários, que não se ajustam ao que decorre desta pandemia, mesmo que enquadrada pelo já ultrapassado "estado de Emergência". No entanto, há um elemento comum para o que o legislador estabeleceu como «modalidade de ensino que se constitui como uma alternativa de qualidade»: a integração de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem.

O legislador teve em consideração que o Ensino à Distância só se poderia constituir como oferta educativa e formativa a partir do 2.º ciclo. E é aqui que reside a nossa completa preocupação e absoluta perplexidade quanto às decisões tomadas pelo Ministério da Educação/Governo da República: por um lado, há estudos que incluem as crianças entre os 3 e os 10 anos na mesma categoria de risco decorrente da eventual infeção pelo vírus SARS-CoV-2 (que provoca a doença designada de

COVID-19 -- COrona Virus Disease 2019), por outro, é estabelecido que abrem os infantários e creches para crianças até à idade pré-escolar, mas os meninos do 1.º Ciclo que têm o mesmo grau de risco e para quem o Ensino à Distância não se recomenda, não podem evoluir a sua aprendizagem. O Primeiro Ciclo é fundamental para todos -- apesar de ter um profundo conflito de interesses por ter pai e sogra que foram docentes nestes graus de ensino. Mas o que lá aprendi foi útil até ter concluído a Universidade e muito mais além, na medida em que mantive o interesse e o gosto pela aprendizagem. Que me foram incutidos pela minha muito querida Professora Ana Isabel. Pude ver, com o trabalho que as Professoras estavam a fazer, que o D. estava a ir pelo caminho do "desejo de descoberta" e pelo "enamoração pelo conhecimento", dia após dia. No confinamento, todo esse trabalho ruiu -- espero que não todo -- e sobressaiu um lado de questionar por que é que "estas coisas interessam", levando ao um profundo desinteresse. Alguns psicólogos dizem que este é um comportamento normal, independentemente da idade e do grau de ensino, mas aquilo que me preocupa é o que as Professoras terão de "reconstruir", em muitos meninos, naquilo que é o motor do desenvolvimento académico: a vontade de saber. Sem esta, tudo o mais é secundário.

Por fim, parece-me evidente que o Colégio, à semelhança do ensino privado, beneficia duplamente: i) a moda estatística (e não a média aritmética) deve indicar uma escolaridade dos pais ao nível do Ensino Superior; ii) grande parte terá disponibilidade para ter um computador ou um "tablet" que permitam a utilização razoável dos recursos de TIC por parte dos meninos. Em relação ao segundo ponto, ele pode ser um facilitador para ultrapassar alguns dos obstáculos do ensino não presencial. Em relação ao primeiro: se bem que a escolaridade dos pais possa contribuir para um apoio interessante aos educandos, tal jamais irá suplantar ou equiparar-se às competências pedagógicas das Professoras para "transformarem" os meninos.”