

**DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO NÃO PRESENCIAL NO
1.º CEB: TRANSFORMAÇÕES E POSSIBILIDADES**

MADALENA GOMES FORTES MERA FÉLIX

N.º 26401

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA ELISABETE XAVIER GOMES

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

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

**DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO NÃO PRESENCIAL NO
1.º CEB: TRANSFORMAÇÕES E POSSIBILIDADES**

MADALENA GOMES FORTES MERA FÉLIX

N.º 26401

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA ELISABETE XAVIER GOMES

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

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

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

Agradecimentos

Concluir um Mestrado e o Relatório Final é um desafio exigente pela sua natureza investigativa e reflexiva, ainda mais durante um período de pandemia e quarentena. Mas, com a mentalidade e as pessoas certas tudo se tornou possível.

Chegando ao fim desta etapa tão importante na minha vida, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que contribuíram significativamente para a realização deste relatório e da minha formação e que são para mim um exemplo.

Aos meus pais a quem dou graças por me terem incentivado a seguir a minha vocação e por me terem proporcionado estes 5 anos de formação em Educação.

Aos meus irmãos e a toda a minha família que me apoiou durante estes anos e que me ensinaram a não desistir e a acreditar nas minhas capacidades.

Este caminho não teria sido possível sem as minhas queridas colegas e amigas Carolina, Leonor, Maria e Vera. Estou profundamente grata pela amizade que construímos e pelos momentos que partilhámos.

Agradeço à Professora Elisabete, minha orientadora do estágio e do RPES, e à Professora Margarida Alves Martins pela forma atenciosa, estimulante, afetiva e incondicional como me acompanharam e aconselharam durante a realização desta investigação.

À Instituição cooperante, membros da direção e professoras cooperantes pela forma disponível como me receberam e acompanharam durante o estágio e o desenvolvimento do relatório.

A todas as instituições onde estagiei, educadores, auxiliares, professores e crianças que tive o prazer de conhecer e que contribuíram significativamente para a minha formação.

Finalmente, obrigada à Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e ao ISPA e a todos os professores que fizeram parte deste caminho de aprendizagem e de crescimento profissional.

Resumo

O presente Relatório Final da Prática Supervisionada (PS) foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta uma investigação decorrente da experiência e atividades desenvolvidas durante a PS. Assim, esta investigação é o culminar de uma formação consciente e reflexiva com vista à obtenção do grau de Mestre pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich em parceria com o ISPA.

A problemática deste relatório, surgiu da suspensão das atividades letivas presenciais no seguimento da situação epidemiológica mundial que vivemos atualmente causada pela doença do novo coronavírus – Covid-19 – e, da consequente necessidade e interesse em compreender o seu impacto no ensino com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No sentido de ir ao encontro da problemática, o objetivo desta investigação prendeu-se com a compreensão das maiores transformações e possibilidades da transição do ensino presencial para o ensino não presencial, nomeadamente, algumas das suas vantagens, desvantagens e características.

Foi desenvolvida uma investigação de carácter qualitativo numa instituição privada em Lisboa, com uma turma de 1.º e 2.º anos com 18 crianças: 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, as respetivas famílias e a professora cooperante.

Esta investigação de carácter qualitativo serviu-se dos seguintes instrumentos de recolha de dados: questionários, entrevista, observação naturalista e sistemática, registos do diário de bordo, registos fotográficos e portefólio da PS.

Apesar da breve e da limitada amostra, foi possível chegar a algumas conclusões. Os resultados obtidos revelam que a transição do regime de ensino presencial para o regime de ensino não presencial provocou severas transformações na educação, mas também proporcionou uma abertura dos horizontes dos docentes a novas e inovadoras estratégias pedagógicas.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Transição; Ensino não presencial de emergência; Possibilidades; Transformações.

Abstract

As a requirement to conclude the Master's in Pre-School and Primary Education at *Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich* in partnership with *ISPA*, I have conducted a study on the impact of home learning due to the recent pandemic. The research results hereby presented are the outcome of a conscious and reflective exercise based on an academic internship at a Primary School throughout the last 3 months.

The current pandemic has brought numerous challenges to our society, with schooling being one of the most affected areas. With both teachers and students being required to quickly adapt to home learning.

The purpose of this paper is to reflect on the main changes occurred, by doing a deep dive on its main drawbacks, advantages and potentialities in the future. The final aim of the study is to examine how this phase may impact the future of education, namely becoming less on-site and increasingly remote.

The data used is based on a 3 month-internship at a Primary school in Lisbon where I was an assisting teacher to a class composed of both 1st and 2nd grade students, with 18 children – 12 girls and 6 boys.

Additionally, I also collected feedback from the families; held several discussions with the class's teacher about this topic, observation detailed in my project's diary, pictures and the internship portfolio.

Although the short period of time and the limited size of the sample, this study allows one to draw some insights. The results obtained show that the transition from face-to-face education to home learning has led to several changes in education but has also opened teachers' minds to new and innovative pedagogical strategies.

Keywords: Primary School; Transition; Emergency remote teaching; Opportunities; Changes.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1. Ensino presencial e não presencial: implicações pedagógicas	4
1.1. A conjuntura provocada pela pandemia Covid-19 e a resposta para a educação de crianças.....	4
1.2. Conceitos e modelos no âmbito do ensino não presencial.....	9
2. Dimensões de análise das mudanças provocadas pelo ensino remoto de emergência..	10
2.1. Comunidade educativa: conceitos e sua adaptação.....	10
2.2. Equipa docente: cultura profissional e transformações.....	13
2.3. Relação pedagógica: características e desafios no ensino não presencial.....	17
2.4. Relação escola-família: possibilidades e desafios.....	19
Capítulo II – Opções metodológicas	24
1. Contextualização da problemática.....	24
2. Caracterização do contexto e participantes	25
3. Metodologia	31
4. Técnicas e instrumentos de investigação.....	32
5. Procedimento.....	35
Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados	37
1. Apresentação e análise das atividades.....	37
1.1. Atividade realizada no ensino presencial	38
1.2. Atividade realizada no ensino não presencial	39
2. Apresentação dos dados recolhidos.....	40
3. Análise e reflexão comparativa das atividades.....	43
3.1. Comunidade educativa	43
3.2. Equipa docente	47
3.3. Relação pedagógica.....	49
3.4. Relação escola-família	51
Capítulo IV – Considerações finais	55
Referências bibliográficas	58
Anexos Anexo 1 – Guião do questionário para as famílias	62
Anexo 2 – Guião da entrevista à professora cooperante	63
Anexo 3 – Planificação da atividade “Que número sou?”	64
Anexo 4 – Planificação da atividade “Dominó dos Antónimos”	68
Anexo 5 – Análise das respostas das famílias.....	70

Anexo 6 – Transcrição da entrevista da professora cooperante	71
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1: Horário da turma	30
Tabela 2: Respostas das famílias.....	41
Tabela 3: Ensino presencial VS Ensino não presencial	43
Tabela 4: Ficheiro Excel do início do ensino não presencial.....	51
Tabela 5: Ficheiro Excel do ensino não presencial totalmente implementado	52
Tabela 6: Adivinhas realizadas.....	67

Índice de figuras

Figura 1: Ambiente da instituição e sala	27
Figura 2: Planta da sala	29
Figura 3: Cartões dos números utilizados	38
Figura 4: Regras e peças do "Dominó dos Antónimos"	39
Figura 5: Jogo do dominó realizado em família.....	40
Figura 6: Resultado final do dominó.....	40
Figura 7: Exemplo de atividade da Forest School.....	46
Figura 8: Exemplo de planeamento do WWO	46
Figura 9: Exemplo de tarefa da semana do WWO.....	46
Figura 10: Exemplos de atividades que promoveram a exploração de objetos de casa.....	48
Figura 11: Exemplos de atividades lúdicas	49
Figura 12: Atividades realizadas juntamente com a família	52
Figura 13: Cartões utilizados.....	67
Figura 14: Jogo produzido "Dominó dos Antónimos"	68
Figura 15: Resoluções das crianças.....	69

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

OEI – Organização de Estados Ibero-americanos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PBL – Project-Based-Learning

PS – Prática Supervisionada

WWO – Working With Others

Introdução

O presente relatório culmina o percurso de investigação e intervenção realizado ao longo da Prática Supervisionada em 1.º CEB, sendo uma ponte de ligação entre as práticas educativas desenvolvidas durante o estágio e a respetiva fundamentação e compreensão teóricas.

O plano de estudos dos mestrados de profissionalização para a docência em Educação de Infância e 1.º CEB privilegiam uma articulação entre as experiências de estágio com uma componente de investigação. Posto isto, o estágio teve uma duração de três meses e foi realizado numa instituição privada na zona de Lisboa.

Em virtude da pandemia, os objetivos previstos para este estágio foram adaptados segundo a nova proposta pedagógica e curricular, sendo alguns deles: uma intervenção pedagógica articulada, que incluísse idealmente todas as áreas curriculares previstas na matriz do 1.º CEB; organização de sessões a partir da preparação de materiais que enriquecessem as dinâmicas da sala; manter um elo de comunicação com a instituição cooperante de forma a ser integrada no plano de reajuste futuro e dar continuidade ao estágio; apresentação ativa de propostas de intervenção (i.e., através de projetos e/ou sequências didáticas); e, um exercício de avaliação e reflexão da aprendizagem das crianças e da intervenção da estagiária.

Do dia para a noite, vivenciámos uma mudança nas nossas vidas que até então nunca tinha sido imaginada. Quando em março, em plena PS, é decretado o fecho das escolas devido à pandemia mundial provocada pela Covid-19 que ainda hoje se vive, o ensino presencial viu-se obrigado a adaptar-se para um regime não presencial. Nesse seguimento, emerge um novo regime de ensino: o ensino não presencial com características semelhantes ao de educação à distância. No entanto, comparando estas duas modalidades, constatamos que estamos perante modalidades e realidades diferentes.

De forma a minimizar as lacunas do fecho das escolas e dar continuidade ao processo educativo, surgiu uma resposta pedagógica emergencial na qual os profissionais de educação se reinventaram para manter o funcionamento do ano letivo (i.e., o planeamento e execução do processo de ensino-aprendizagem foi transposto para um regime não presencial através de ferramentas e plataformas digitais, próprias do ensino a distância).

O meu interesse, e a necessidade de compreender de forma mais aprofundada a temática do ensino não presencial, foi surgindo e aumentando ao longo da PS. Fez cada vez mais sentido investigar a temática por um lado, para a compreender e me inteirar deste novo regime e, por outro lado, como uma forma informada de dar continuidade ao meu estágio. Assim, esta necessidade de compreender as transformações e as possibilidades da transição do ensino

presencial para um ensino não presencial, foi promovida pela rápida e positiva resposta como a instituição cooperante se organizou e preparou esta nova fase e pela forma como fui reintegrada no contexto de estágio.

A presente investigação constitui, também, uma forma de refletir e repensar a educação e o processo de ensino-aprendizagem para o meu futuro enquanto profissional de educação. Deste modo, a pertinência deste relatório vai ao encontro da realidade vivida por mim durante grande parte do estágio, pois sem quaisquer avisos, preparações e da forma possível, a escola reagiu, e teve que se adaptar à nova realidade de ensino, tendo sido neste contexto dinâmico que decorreu o meu último estágio.

Depois da escolha da problemática, elaborei as seguintes questões de investigação que serviram para orientar e direcionar a elaboração deste relatório: “Que instrumentos/materiais/plataformas foram utilizados para manter a comunidade educativa?”; “Como se faz a gestão do currículo no ensino não presencial entre a equipa educativa?”; “Quais são as especificidades da relação pedagógica no ensino não presencial?”; e “Quais as transformações vividas na relação escola-família com o ensino não presencial?”.

As questões formuladas vão ao encontro daquilo que Neves (2020) propõe relativamente às potencialidades deste período atípico, como possível representação de uma nova fase na educação. Ou seja, a necessidade de “repensar a educação no geral e o processo de ensino e aprendizagem, em particular”, tendo presente todas as limitações e desigualdades existentes (i.e., o facto de “nem todas as famílias terem as mesmas condições sociais, culturais e económicas”).

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada é composto por quatro partes estruturantes. Na primeira parte, apresento a fundamentação teórica que sustenta a temática de investigação escolhida, clarificando alguns conceitos-chave e conceptualizando o modelo de análise desenvolvido que permite uma melhor compreensão do relatório.

Na segunda parte, apresento a contextualização da problemática e as opções metodológicas adotadas para esta investigação, tendo sido utilizada uma investigação de cariz qualitativo, predominantemente através de observação participante e, com recurso às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados e evidências pedagógicas: questionários às famílias, entrevista à professora cooperante; registos do diário de bordo, portefólio da PS e registos fotográficos.

Na terceira parte do relatório, são apresentados e discutidos os resultados obtidos com esta investigação. Assim, identifico as atividades escolhidas seguidas de uma reflexão segundo o

modelo de análise apresentado na primeira parte. Ou seja, a partir das evidências recolhidas durante e após a PS, faço uma análise reflexiva e detalhada das atividades com base nos fundamentos teóricos.

Esta análise crítica será feita seguindo o modelo de análise apresentado no capítulo I (i.e., comunidade educativa, equipa docente, relação pedagógica e relação escola-família). Apresentarei os dados recolhidos através da observação participante, nomeadamente a partir da análise de situações de ensino-aprendizagem propostas por mim descritas no diário de bordo e no portefólio; da entrevista realizada à professora cooperante; e, do questionário enviado às famílias.

Na quarta e última parte, apresento as considerações finais desta investigação e da PS, respondendo às questões de investigação e salientando os seus contributos na construção da minha profissionalidade enquanto educadora-professora do 1.º CEB.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Ensino presencial e não presencial: implicações pedagógicas

1.1. A conjuntura provocada pela pandemia Covid-19 e a resposta para a educação de crianças

Nos dias de hoje, em que o assunto da ordem do dia é a situação epidemiológica que se vive no mundo, o aprofundamento da temática deste relatório parece-me pertinente e vai ao encontro da realidade vivida por mim durante parte da Prática Supervisionada.

A natureza disruptiva desta pandemia e o fecho das escolas decretado pelo governo, obrigaram a um reajuste e reorganização dos processos de ensino-aprendizagem das escolas.

Deste modo, a educação, um pouco por todo o mundo, teve de responder de forma quase imediata a esta crise sanitária, desenvolvendo um novo quadro pedagógico nos modos de ensinar e aprender, através de um currículo dinâmico e flexível, e com foco na aprendizagem diferenciada.

Nesse sentido, o paradigma da educação sofreu alterações significativas, passando de um ensino presencial para um ensino não presencial. Posto isto, todos os esforços foram reunidos de forma a dar a melhor resposta possível na criação e disponibilização de recursos para apoiar as escolas.

Numa verdadeira corrida contra o tempo, o Ministério da Educação juntamente com as escolas, tiveram a necessidade de se reajustar e adaptar metodologias alternativas de ensino à distância que lhes permitissem atenuar o impacto da pandemia na educação, e dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

Esta inovadora modalidade de educação, tem como intermediador e pré-requisito para que ocorra de maneira eficiente e o mais direta possível, a utilização de recursos tecnológicos e direcionados através dos quais alunos e professores, interagem não precisando de estar fisicamente presentes para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. No entanto, o uso das tecnologias interativas não é a única resposta para a continuidade do processo educativo. São, também, considerados os manuais escolares e outros suportes físicos (e.g., fichas de trabalho) que facilitem e permitam esta continuidade.

A passagem para um contexto educativo baseado na utilização das tecnologias digitais, pode representar uma mudança que há muito era precisa: valorizar uma aprendizagem holística, promovendo o bem-estar das crianças na escola. Ou seja, uma aprendizagem diferenciada promovendo uma maior autonomia de trabalho e de ação intencional nas crianças.

Segundo Amante e Faria (2014), a mudança da escola é urgente e para que isso aconteça torna-se imperativo investir nos maiores agentes de mudança – os professores. Não se trata apenas de inovar os materiais pedagógicos (e.g., manuais, quadro de giz, etc.), mas por outro lado renovar o projeto pedagógico e as mentalidades, beneficiando dos recursos tecnológicos disponíveis para que a educação esteja a par e passo da nova realidade.

Na verdade, este tempo inusitado, inesperado e imprevisível que vivemos, pode representar um impulso para promover mudanças significativas ao nível da educação: beneficiar a inovação e a utilização massiva de recursos tecnológicos; reinventar o sistema (i.e., ao nível da avaliação, método de ensino-aprendizagem, etc.) e valorizar o meio físico (i.e., fazendo uma gestão equilibrada dos momentos online e dos momentos autónomos de exploração e contacto social) (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2020).

Contudo, as diferenças sociais podem representar um obstáculo a esta mudança, na medida em que as instituições privadas e públicas dão diferentes respostas com recurso a diferentes estratégias, acentuando as desigualdades entre as crianças. Existem crianças que não têm meio de comunicação com a escola nem acesso a ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, existe um impacto assimétrico ao nível do acesso ao ensino. Assim, a escola teve que se reinventar e ter um nível de empenhamento muito maior com intuito de atenuar as desigualdades junto das crianças mais vulneráveis (Oliveira, 2020).

Segundo Amante, Amante, Quintas-Mendes, Morgado e Pereira (2008) “no que diz respeito à Educação, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a criar a necessidade de se equacionar não só o que hoje é importante aprender mas também os modos como se realizam essas aprendizagens” (p. 99).

Com efeito, a utilização das novas tecnologias por si só não tem inerente uma pedagogia associada. Deste modo, podem ser utilizadas como complemento à inovação do processo de ensino-aprendizagem (Amante et al., 2008).

Também Azevedo (citado por Alves & Cabral, 2020) defende que este período pode alimentar “esperanças de melhor educação, de melhor ensino e aprendizagem e de mais desenvolvimento humano”, mas que estas dependem das possibilidades e capacidades de cada escola (p.84). Acrescenta que o trabalho colaborativo, e de entreajuda nas escolas promove uma mais fácil abertura para estas mudanças e possibilidades causadas pelo regime de ensino não presencial.

A par da importância do trabalho colaborativo nas escolas, Azevedo (citado por Alves & Cabral, 2020) considera que a mudança se faz com base num processo de reflexão-ação. E,

nesta situação concreta, prende-se essencialmente com o “ensinar e aprender a ser escola”, ou seja, uma “pedagogia da articulação e da inclusão epistemológica, organizacional e laboral” nos moldes a que fomos obrigados a adotar (Alves; Azevedo citados por Alves & Cabral, 2020, p.84-97).

Seguindo essa linha de ideias, Alves e Azevedo (citados por Alves & Cabral, 2020) apresentam algumas possibilidades decorrentes do regime não presencial: uma avaliação mais formativa, centrada em critérios e feedback que gerem aprendizagem; uma maior importância no trabalho autónomo das crianças; maior foco no processo de aprendizagem holístico e diverso das crianças; utilização de novos materiais pedagógicos com recurso às tecnologias; participação ativa das famílias; o docente enquanto organizador do processo de aprendizagem;

Alguns dos princípios da educação à distância, prendem-se com uma aprendizagem auto-organizada, na centralidade do aluno no processo de aprendizagem, na flexibilidade e na interação (Neves, 2020).

No seguimento da pandemia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou as seguintes dez recomendações sobre o ensino à distância:

- Analise a resposta e escolha as melhores ferramentas (ou seja, a escolha das plataformas tecnológicas deve ser adequada ao contexto de cada instituição).
- Assegure-se de que os programas são inclusivos (i.e., devem ser adotadas estratégias que promovam a participação de todos os alunos).
- Atente para a segurança e proteção de dados (para que a privacidade dos alunos seja assegurada).
- Dê prioridade a desafios psicossociais, antes de problemas educacionais (promovendo a interação entre as crianças-pais-professores).
- Organização do calendário (ou seja, um bom planeamento da semana tendo em conta as necessidades das crianças, a organização do currículo e a duração das aulas online).
- Apoie pais e professores no uso de tecnologias digitais (com recurso, por exemplo a pequenas formações).
- Mescle diferentes abordagens e limite o número de aplicações (uso variado das ferramentas disponíveis sem serem excessivas).
- Crie regras e avalie a aprendizagem dos alunos (i.e., definir regras com as famílias e os alunos e definir a avaliação dos alunos).
- Defina a duração das unidades com base na capacidade dos alunos (ou seja, elaborar um horário escolar de acordo com as capacidades de cada criança – as sessões no ensino básico não devem exceder os 20 minutos).
- Crie comunidades e aumente a conexão (de forma a aproximar a comunidade escolar e a combater a solidão e as dificuldades deste período) (UNESCO, 2020).

Como resposta à suspensão das atividades presenciais em todos os estabelecimentos de ensino, e como medida de contenção da propagação da nova doença causada pelo coronavírus, a Direção-Geral da Educação (DGE) construiu uma plataforma de apoio às escolas de forma a atenuar o impacto da pandemia na educação. Através desta plataforma, foram disponibilizados recursos e ferramentas de ensino e aprendizagem para apoiar as escolas e professores na condução do ensino não presencial.

Os objetivos prenderam-se, essencialmente, com a necessidade de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem; manter contacto regular entre professores e alunos; consolidar as aprendizagens já adquiridas; desenvolver novas aprendizagens (DGE, 2020).

Numa fase inicial, e dada a grande diversidade de contextos, privilegiou-se a utilização de recursos simples e pouco exigentes ao nível tecnológico (i.e., sem necessidade de utilizar banda larga, nem competências digitais muito elevadas), permitindo que todos os alunos tivessem acesso a esta nova realidade educativa (i.e., aos recursos disponibilizados pela escola) e continuem a aprender (DGE, 2020).

Assim, a DGE aconselhou a retoma das atividades letivas com sessões assíncronas com um menor nível de exigência. No caso das crianças do Pré-Escolar e 1.º e 2.º ciclos, privilegiou-se o acompanhamento das famílias durante a realização das atividades (DGE, 2020).

Importa definir os conceitos de sessões assíncronas e síncronas. Assim, uma sessão assíncrona acontece em tempo não real, na qual os alunos trabalham de forma autónoma, através dos recursos e materiais educativos disponibilizados nas plataformas online, bem como a recursos de comunicação que lhes permitem interagir com os seus pares e professores” (DGE, 2020).

A sessão síncrona acontece em tempo real, e possibilita que alunos e professores interajam através de plataformas online de forma a esclarecerem dúvidas, apresentarem trabalhos e partilharem novidades. Funciona como uma sala de aula online (DGE, 2020).

Numa fase mais avançada, em que a instabilidade já não se vivia de forma tão acentuada,

O Governo decide aprovar conjunto de medidas no âmbito da educação destinadas a estabelecer um regime excecional e temporário, relativo à realização e avaliação das aprendizagens, ao calendário escolar e de provas e exames dos ensinos básico e secundário, às matrículas, à inscrição para os exames finais nacionais e ao pessoal docente e não docente, de modo a assegurar a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma justa, equitativa e de forma mais normalizada possível (DL n.º 14-G/2020, p.1).

No âmbito do 1.º CEB, foram canceladas as provas finais do ensino básico, nomeadamente as do 2.º ano de escolaridade. Foram, também, canceladas todas as provas finais ao nível de cada instituição.

No seguimento deste Decreto-Lei publicado pela Presidência do Conselho de Ministros, foi também aprovado um conjunto de medidas e informações excecionais e temporárias relativas às matrículas das crianças e ao calendário escolar.

Paralelamente a este Decreto-Lei, a DGE, em conjunto com o Ministério da Educação, a RTP e a Fundação Calouste Gulbenkian, lançaram a iniciativa ‘EstudoEmCasa’ ou telescola – aulas transmitidas na televisão. Esta iniciativa surgiu como forma de colmatar algumas lacunas e, por outro lado, como complemento ao trabalho dos professores (que são os primeiros responsáveis pelo seu acompanhamento e avaliação). Deste modo, surge a telescola para chegar aos alunos não incluídos no sistema e que não têm condições materiais – internet e equipamento eletrónico (DGE, 2020).

Trata-se de um regresso ao passado. A telescola nasceu na década de 60 e dirigia-se aos alunos que pretendiam ingressar no 5.º e 6.º anos, já que a maioria dos portugueses abandonava os estudos quando terminava o 1.º CEB. Contudo, as diferenças são avassaladoras face ao passado: não existe presença nem socialização; aulas são agora a cores e estão disponíveis em qualquer dispositivo eletrónico (e.g., televisão, computador, telemóveis, tablet, etc.) (Cerveira, 2004).

São sessões de 30 minutos que estão organizadas em blocos, agrupando os anos de escolaridade até ao 9.º ano (e.g., o 1.º com o 2.º ano, o 3.º com 4.º ano). Posteriormente, as sessões ficam disponíveis para serem consultadas no site da DGE.

Como foi referido anteriormente, este conjunto suplementar não substitui a intervenção dos professores, mas deve-a complementar e é uma iniciativa a ser incluída nas medidas previstas no Plano de Ensino à Distância de cada instituição de ensino (DGE, 2020).

Paralelamente a estas iniciativas, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) publicou “Um roteiro para orientar a resposta à Pandemia COVID-19” com o objetivo de apoiar a tomada de decisões na área educativa para desenvolver e implementar respostas educativas eficazes ao encerramento das escolas.

Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020), consideram que apesar da importância e necessidade de existirem atividades síncronas (i.e., momentos online com a turma e o professor), as atividades assíncronas serão a principal fonte de aprendizagem durante este

período. Desta forma, devem considerar-se os seguintes aspetos: a acessibilidade dos alunos aos recursos e plataformas online; a gestão da utilização desses recursos e plataformas tendo em conta a carga horária das crianças e professores; a forma de interagir e comunicar que melhor se adequa a cada faixa etária; a promoção da autonomia e interdependência dos alunos, a escolha das atividades pedagógicas e na sua possibilidade de realização à distância; e, a partilha de experiências entre professores acerca do planeamento pedagógico e monitorização do trabalho subsequente.

1.2. Conceitos e modelos no âmbito do ensino não presencial

Em virtude da pandemia vivida mundialmente e o conseqüente panorama da educação, a escola e tudo o demais que integra teve que ser repensada e adaptada por forma a continuar a acompanhar as suas crianças e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Acresce que, no seguimento de várias notícias e artigos nos quais aparecem uma diversidade enorme de conceitos relacionados com o regime de ensino não presencial, parece-me pertinente definir alguns conceitos-chave que permitam uma melhor compreensão desta temática e deste relatório.

Importa, antes de mais, definir o conceito de ensino a distância ou, também, conhecido por ensino online. Entende-se por ensino a distância, uma “modalidade de ensino que se constitui como uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, alicerçada na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (DGE, 2018).

Neves (2020) acrescenta que a aprendizagem online é feita necessariamente através de recursos tecnológicos, por exemplo, a vídeo-aulas com intuito de minimizar a distância e potenciar positivamente o envolvimento e aproveitamento dos alunos.

No entanto, a temática do ensino online e à distância têm vindo a ser estudadas por vários autores ao longo de várias décadas. Nessa confirmidade, o termo que melhor se adequa a esta emergência de saúde pública é *emergency remote teaching* (i.e., ensino remoto de emergência), na medida em que se trata de uma mudança temporária do paradigma da educação devido a uma situação de fragilidade, e que é o caso da crise provocada pela pandemia (Hodges et al., 2020).

O ensino remoto de emergência, ao contrário do ensino à distância, tem como objetivo dar continuidade, temporariamente, ao processo de aprendizagem das crianças de forma não

presencial. Assim, o tipo de resposta neste tipo de situações atípicas, exige uma solução mais criativa e dinâmica para que se consiga atender às novas necessidades das crianças e da comunidade educativa envolvente. Nesse seguimento, o corpo docente assume especial importância na conceção e preparação de um ambiente de aprendizagem flexível, inclusivo e centrado no aluno de forma a garantir que todos os alunos tenham acesso e aprendam de forma equilibrada (Hodges et al., 2020).

Definidos os conceitos-chave que permitem uma melhor compreensão desta investigação, importa esclarecer que, perante esta circunstância emergencial, houve necessidade e interesse de aprofundar algumas das transformações ocorridas na instituição onde foi realizada a PS e que se encontra caracterizada no capítulo II.

A partir de algumas das características da instituição cooperante, foram pensadas nas seguintes dimensões de análise: comunidade educativa; equipa docente; relação pedagógica e relação escola-família. Deste modo, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica que permitiu conceptualizá-las e compreender as mudanças vividas durante o período pandémico. Estas dimensões de análise são apresentadas no ponto seguinte deste capítulo e dialogam com as perguntas de investigação anteriormente apresentadas.

2. Dimensões de análise das mudanças provocadas pelo ensino remoto de emergência

2.1. Comunidade educativa: conceitos e sua adaptação

A escola, enquanto comunidade educativa, surge como um objeto de estudo complexo e multifacetado, construído a partir de inúmeras influências teóricas e tradições pedagógicas (Lima, 2008).

Recordando, etimologicamente o conceito de comunidade, este é de origem latina e exprime a ideia de qualidade do que é comum, comunhão, conjunto de indivíduos que partilham recursos comuns, lugar onde vive um grupo de pessoas, conjunto de indivíduos, coletividade. Assim, e de acordo com o artigo 39.º da Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro, integram a comunidade educativa, “os alunos, os pais ou encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competência”.

No entanto, segundo Lima (2008) “a escola não é uma mera colecção de indivíduos e de grupos, de departamentos ou unidades organizacionais, de objectivos e estratégias, de meios e de fins, de alunos e professores” (p. 86).

Acrescenta que,

Não é, portanto, uma mera soma das partes que a constituem, mas transcende o resultado do processo de adição dos seus constituintes. Não é, finalmente, um conglomerado de classes ou salas de aula, ou simplesmente um agregado de relações entre professores e alunos, de interações verbais e não verbais, de textos produzidos, de decisões tomadas... embora também seja tudo isso, mas não apenas isso (Lima, 2008, p. 86).

Assim, a escola vai para além de um todo homogéneo, integrado e coerente, regulada pela legislação escolar e seguindo os estatutos, normas e regulamentos oficiais previstos e que limitam a autonomia e capacidade de intervenção dos intervenientes escolares (Lima, 2008).

A escola representa um espaço aberto, em interação com outras instituições (escolares, culturais, etc.) e com uma forte presença das comunidades locais. Deste forma, promove-se o trabalho dos professores numa ótica mais social, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas (Nóvoa, 2002). Contudo, cada escola é um contexto específico e singular, na medida em que, por um lado, adota de forma própria os regulamentos políticos, jurídicos e estruturais; e por outro, pelo facto de serem constituídas por diferentes profissionais de educação e famílias (Lima, 2008).

Pol, Hlousková, Novktny e Zounel, (2007) reforçam que os intervenientes escolares (i.e., educadores, professores, etc.), criam formas específicas de intervir e agir pedagogicamente, individualmente, e em conjunto, dentro de uma escola.

São os agentes educativos (i.e., direção da instituição, professores, etc.), que são responsáveis pela ação organizacional da escola, “ou seja, por uma aceção de organização não só como unidade social, mas também como actividade de organizar e de agir – a organização em acção –, não apenas um nome (organização) mas também um verbo (organizar)” (Lima, 2008, p.86).

Nóvoa (2002) refere que, cabe aos intervenientes da escola a definição dos espaços e dos tempos letivos, o agrupamento dos alunos e das disciplinas, a gestão dos ciclos de aprendizagem, a dinamização da escola, etc.

Pol et al. (2007) e Barroso (2004), a propósito da temática da comunidade educativa, introduzem o conceito de “cultura escolar” como sendo a cultura vinculada através da escola, ou seja, aproxima a noção de cultura de uma organização e a de cultura organizacional, sociedade cultura e cultura coletiva.

Walterová (citado por Pol et al., 2007) define cultura escolar como um conceito que “inclui o clima escolar, o estilo como cada pessoa se organiza, o trabalho em conjunto na aplicação de estratégias comuns, concepções pedagógicas, definição do papel das pessoas na escola,

relações interpessoais, factores de motivação, ambiente físico da escola e a sua imagem” (p. 72).

Para Barroso (2004), apesar do conceito de cultura escolar não ser consensual, funciona como uma metáfora “com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (p. 15).

Vários autores (citados por Pol et al., 2007) enumeram como elementos estruturantes da cultura escolar: as relações interpessoais na escola; a comunicação e cooperação entre a equipa pedagógica; a participação partilhada na atividade letiva; a identificação dos alunos, professores e outras pessoas da comunidade escolar como sendo a própria escola. Todos estes aspetos contribuem significativamente para a “coesão da comunidade escolar” (p. 69).

Desta forma, a cultura escolar engloba as condições formais da escola: a localização; a formação; os sentimentos da comunidade educativa (i.e., relativamente às relações sociais de interação, cooperação, etc.); as atividades extraescolares (e.g., festas, visitas, etc.) promovidas pela escola que promovem interações entre os diversos intervenientes do processo educativo – equipa pedagógica, crianças e famílias.

Nesse sentido, também Stenke e Melzer (citado por Pol et al., 2007) deram o seu contributo para esta temática, considerando que a cultura escolar compreende: o clima escolar (i.e., ambiente do meio escolar entre profissionais e não profissionais); o comportamento profissional da equipa pedagógica (i.e., relações profissionais e com as crianças, competências, métodos e opções pedagógicas); a participação ativa das crianças; e, a ecologia escolar (i.e., a operacionalização dos princípios orientadores da instituição e a oferta extracurricular). Deste modo, a cultura da escola é desenvolvida por todos os agentes educativos presentes na escola.

Nóvoa (2002) refere alguns desafios que contribuíram e podem contribuir para uma mudança consistente e duradora no sentido de atualizar o paradigma da educação. Inicialmente, os sistemas de ensino organizavam-se “a partir do topo”, segundo uma perspetiva burocrática, corporativa e disciplinar que promoveu uma forma de educação mais rígida, formal e tradicional. No entanto, estas estruturas foram sendo desafiadas por estruturas mais informais e, através da escola, os professores foram-se tornando os maiores responsáveis pela aprendizagem e formação das crianças (p. 16).

No entanto, atualmente este modelo de escola – organização tradicional, currículo rígido, opções pedagógicas arcaicas – está completamente ultrapassado, uma vez que foram sendo permitidas novas formas de olhar, sentir e viver a escola (Nóvoa, 2002).

Por fim, Whitty citado por Nóvoa (2002) considera que

desafio consiste em evitar processos atomizados de decisão, consolidando uma responsabilidade colectiva pela educação, sem recriar lógicas de planeamento centralizado (...) que ajudaram a legitimar a tendência actual para considerar a educação como bem privado e não como responsabilidade pública (p. 16).

A escola deve definir-se como um espaço público, democrático, de participação e conhecimento, promovendo inovação, autonomia e evitando retomar à forma tradicional de ensino.

2.2. Equipa docente: cultura profissional e transformações

Segundo Nóvoa (2002), a mudança e inovação da educação, implicam mudanças estruturais não só ao nível das opções pedagógicas adotadas (i.e., as práticas dos docentes), mas também ao nível organizacional da escola.

Para Fullan e Hargreaves (citados por Machado & Formosinho, 2016), os professores são a chave da mudança e sem eles não existe evolução educativa. Stenhouse (citado por Machado & Formosinho, 2016) reforça esta ideia de que “são os professores que, em definitivo, mudarão a escola compreendendo-a” (p. 13). Posto isto, importa referir alguns aspetos que marcam a prática docente.

Primeiramente, o facto de o modelo escolar ser baseado numa pedagogia transmissiva e ser constituído por um corpo de profissionais fortemente marcados por um ensino individualista, estimula o pensamento sobre a profissão docente numa ótica individual e isolada (Cosme, 2018; Formosinho & Machado, 2008; Nóvoa, 2002).

O trabalho docente solitário promove este tipo de pedagogia – transmissiva –, na medida em que

o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (Formosinho & Machado, 2008, p.10).

Os mesmos autores acrescentam que “o exercício solitário da docência na sala de aula põe em evidência a dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de

trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho” (p. 5).

Os professores nunca viram a sua profissão devidamente reconhecida, na medida em que houve sempre uma tendência para considerar que para serem bons profissionais, bastava dominarem bem os conteúdos programáticos e ter alguma aptidão para comunicar e interagir com crianças (Nóvoa, 2002).

Aliado a este tipo de pedagogia e à desvalorização da profissão, surge no seguimento das opções democráticas da sociedade portuguesa, a oportunidade de abranger e dar resposta a um maior número de crianças. Assim, e devido ao aumento da escolarização das crianças, a escola sofreu inúmeras alterações: aumento do número de anos de escolaridade obrigatória e o número de alunos integrados no sistema de ensino, aumento do número de estabelecimentos escolares e, conseqüentemente, do número de professores (Formosinho & Machado, 2008).

Formosinho (citado por Formosinho & Machado, 2008), acrescenta que devido a este aumento da escolarização, assistiu-se a uma sobrelotação da escola e a um aumento da exigência da escola em dar a melhor resposta possível às crianças, tendo havido uma homogeneização das práticas pedagógicas traduzidas no discurso não diferenciado e uniformizado do professor. Tratava-se, portanto, de uma pedagogia uniforme, universal e impessoal, que se traduzia na transmissão dos mesmos conteúdos através das mesmas estratégias e ritmos.

O modelo pedagógico transmissivo centra-se “na lógica dos saberes, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e tem como palavra-chave a “disciplina”, requerendo a definição de instâncias de orientação e de controlo” (Formosinho & Machado, 2008, p. 9). Com efeito, a organização da sala e dos materiais é feita de forma rigorosa, centrando todas as atenções e expectativas no professor, que é o único detentor de conhecimento. Deste modo, as crianças têm um papel exclusivamente passivo e espera-se que as interações existentes em sala sejam, maioritariamente, com o professor e, pontualmente, com os seus pares.

Este modo pensar a profissão docente e as práticas pedagógicas, vão ao encontro de uma conceção de currículo como algo pensado fora da escola e que deve ser implementado e rigorosamente seguido pelos professores.

As escolas estão tradicionalmente orientadas de forma a que os professores ensinem e os alunos aprendam, e não para que os professores sejam estimulados a querer desempenhar o seu papel de professores da melhor forma. Surge, na sequência destas ideias, uma nova

conceção de currículo, como sendo “algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola” (Formosinho & Machado, 2008, p. 11).

Hargreaves (citado por Formosinho & Machado, 2008) defende que esta conceção promove e apela a um trabalho colaborativo entre a equipa docente e uma reestruturação das escolas. Posto isto, existe a necessidade de reestruturar, não apenas os processos internos mas, também o contexto organizacional do trabalho dos professores – escola –, promovendo um envolvimento ativo por parte nessa organização (Lima, 2008).

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2002) considera que é num exercício individual e coletivo de reflexão, que o trabalho dos docentes acontece.

Cosme (2018) acrescenta que “a cultura cooperativa docente visa constituir-se como resposta ao facto de os professores terem de se assumir como profissionais reflexivos que enfrentam desafios humana e culturalmente muito exigentes” (p. 103).

Pelo que, torna-se imperativo que a formação dos professores promova um desenvolvimento coletivo, baseado na reflexão sobre a prática, pois esta não deve ser focada apenas na construção pedagógica da profissão, mas também numa dimensão social e de trabalho colaborativo e em equipa.

Cosme (2018) considera que a cooperação entre a equipa docente tornou-se fundamental, uma vez que as decisões curriculares contextualizadas e flexíveis ganharam uma nova importância tendo, conseqüentemente, surgido também os trabalhos de projeto interdisciplinares.

Segundo Formosinho e Machado (2008), o trabalho de projeto surge como uma estratégia de rompimento da burocracia pedagógica e de renovação das práticas pedagógicas, promovendo o trabalho de equipa entre docentes e facilitando um “profissionalismo interativo”. Mas para que este trabalho colaborativo aconteça, é necessária uma reestruturação organizacional que “que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projectos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (p. 5).

Os mesmos autores reforçam a ideia de que é “em torno de projectos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências” (Formosinho & Machado, 2008, p. 11).

Até então, a colaboração entre professores acontecia de forma controlada, contida e imposta pelos membros superiores da escola e, com a implementação de projetos, os professores ganham alguma autonomia na medida em que são eles que pensam, impulsionam, e constroem os mesmos.

Estes pequenos passos inovadores são pequenas mudanças que, segundo Barroso (citado por Formosinho & Machado, 2008), revelam capacidade para desfazer “a aparência de rigidez e de uniformidade da pedagogia colectiva, desde logo, na disposição dos alunos na sala de aula, no tipo de trabalhos que executa e no tipo de relações que estabelecem entre si e com o professor” (p.10).

Perrenoud (citado por Machado & Formosinho, 2016) considera que para que haja inovação e evolução da estrutura das escolas, ao nível da prática docente e das aprendizagens dos alunos, são necessárias alterações estruturais na cultura organizacional e profissional.

De acordo com Machado e Formosinho (2016), os professores são os grandes empreendedores da mudança, no entanto esta nova forma de pensar a escola, implica uma redefinição do papel do professor e, também, da própria da escola, com vista a uma autonomia organizacional e profissional, bem como, a flexibilidade curricular e a valorização dos profissionais de educação. Com efeito, no seguimento da flexibilidade curricular e da gestão integrada do tempo, espaço, materiais e atividades escolas, surge a importância e fundamento do trabalho docente em equipa.

Bolívar (citado por Machado & Formosinho, 2016) considera que a autonomia das escolas e da equipa pedagógica “retira o professor do feliz isolamento” da sala, e estimula uma inovação na forma de olhar o processo de ensino-aprendizagem através de um trabalho cooperativo e colaborativo da equipa (p. 13).

Acrescentam os mesmos autores que a colaboração docente representa uma “pedra basilar da construção de uma comunidade profissional de aprendizagem, orientada para o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional” (Formosinho & Machado, 2016, p. 12).

Aliado a esta nova conceção de educação, emerge a questão da avaliação como sendo um aspeto fundamental do diálogo entre a escola e a comunidade, na medida em que, serve para regular internamente a ação pedagógica dos docentes (Nóvoa, 2002). Assim, a melhoria das interações sociais e das relações sociais contribui para uma mudança na escola.

Transitando de uma cultura individualista para uma cultura de cooperação, Artur de la Orden faz um importante contributo definindo o conceito de equipas educativas como sendo

o sistema de organização escolar que afecta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo

de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais (Formosinho & Machado, 2008, p. 11-12).

Beane (citado pelos mesmos autores) acrescenta que as equipas educativas implicam uma organização de saberes com base nas questões e problemas identificados colaborativamente pelos docentes e crianças. Com efeito, o trabalho desenvolvido através das equipas educativas depende de inúmeros fatores, nomeadamente: a dimensão humana da escola e as suas características físicas; as competências dos profissionais e o seu nível de exigência; as modalidades de colaboração desenvolvidas; as atividades desenvolvidas e o tipo de articulação curricular inerente; e, a vontade de participação de cada profissional (Cosme, 2018; Formosinho & Machado, 2008).

Bolívar (citado por Machado & Formosinho, 2016), acrescenta ao conceito de cultura escolar, o conceito de comunidade que promove uma pedagogia diferenciada como sendo “um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos” (p. 19).

Assim, a escola torna-se comunidade quando se verificam as seguintes características: valores e perspetivas partilhadas (i.e., um quadro de referências comuns); responsabilidade coletiva pela melhoria da oferta educativa; aprendizagem centrada nas crianças e na melhoria das competências dos docentes; colaboração na prática; aprendizagem profissional – individual e de grupo; recetividade à mudança; e, relações baseadas na confiança, no respeito e no apoio mútuo (Cosme, 2018; Machado & Formosinho, 2016).

2.3. Relação pedagógica: características e desafios no ensino não presencial

Cosme (2018), no seguimento do modelo de ensino simultâneo – que se caracteriza por ter uma formação competitiva e hierárquica onde o tipo de organização é rígido e no qual o professor é o único detentor do conhecimento e as crianças assumem um papel passivo e dependente do mesmo, sendo ensinadas ao mesmo tempo e da mesma forma, modelo celebrizado na máxima: “ensinar a todos como se fossem um só” –, apresenta uma proposta de relação pedagógica promovida pelo professor como uma forma de “redimir os alunos da sua ignorância ou incompetência” (p. 9).

Neste paradigma educativo, em que o currículo é gerido de forma rígida e hierárquica, as crianças são meros recetores do conhecimento. Nesse sentido, a conceção da escola como um espaço de enriquecimento cultural é desvalorizada, assumindo um papel exclusivamente “instrucionista” (Cosme, 2018, p. 11).

A escola não é somente um espaço onde se transmitem conhecimentos, a escola é um espaço de socialização cultural responsável por um desenvolvimento holístico das crianças, ao nível cognitivo, metacognitivo, relacional e emocional. Daí que os professores assumam um papel fundamental na apresentação do mundo aos alunos, dando-lhes a conhecer e a interagir com diferentes formas de pensar e agir.

Desta forma, Cosme (2018) defende uma nova conceção sobre o papel do aluno e a relação pedagógica, convergente com a que é proveniente do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular promulgado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, publicado pelo Ministério de Educação.

Esta forma de pensar a educação, tem em vista o desenvolvimento de competências que permitam às crianças questionar a sua aprendizagem, integrar conhecimentos emergentes, “comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018).

O identificado Decreto-Lei determina, por isso, uma abordagem pedagógica baseada em novas decisões curriculares (i.e., novas estratégias de organizar o tempo e o modo de trabalhar e novas propostas de atividade) que promovam uma aprendizagem culturalmente significativa, e que estimulem a inteligência, autonomia e a participação ativa das crianças na gestão do processo educativo (Cosme, 2018).

As intenções curriculares e pedagógicas dos docentes, devem ser valorizadas como sendo aspetos fundamentais no decorrer da ação educativa. Assim, os professores surgem como “interlocutores qualificados”, adotando diferentes papéis durante o processo educativo: apoiar diretamente as crianças e organizar um ambiente educativo propício à reflexão e autorregulação das crianças sobre a sua aprendizagem, interações, emoções e autonomia (Cosme, 2018).

Nos termos do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, os professores devem estimular uma relação ativa entre as crianças e o mundo cultural que as rodeia, uma vez que é a partir desta interação, que surgem aprendizagens significativas e diferenciadas que potenciam a motivação intrínseca das mesmas. Com efeito, este Decreto-Lei foca a importância da gestão e autónoma e flexível do currículo como forma de dar resposta às singularidades e interesses das crianças, bem como às suas experiências culturais. E, é a partir deste referencial, que os professores devem orientar e planear a ação educativa com vista à diferenciação pedagógica entre os alunos.

Cosme (2018) refere que esta nova conceção é um processo complexo e exigente repleto de desafios a serem ultrapassados. Nesta linha, a perspetiva dos professores enquanto centro da

ação educativa deve ser substituída por um “papel decisivo e influente no desenvolvimento de uma relação produtiva” (p. 14).

Em segundo lugar, a necessidade de o planeamento ser flexível, promove projetos interdisciplinares como forma de articular o currículo oficial com os interesses culturais, sociais e relacionais das crianças. É, efetivamente, a autenticidade e sentido de articulação entre disciplinas, que deverão ser a maior preocupação dos professores, uma vez que o seu objetivo é potenciar uma aprendizagem ampla e significativa das crianças.

2.4. Relação escola-família: possibilidades e desafios

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), um ambiente inclusivo e que valorize a diversidade, passa fundamentalmente pela adoção de uma perspetiva inclusiva que garanta o acolhimento e respeito por todos (crianças, pais/famílias e profissionais) e que haja um trabalho colaborativo e de parceria entre profissionais e famílias. Ainda existem muitas barreiras a ultrapassar, e relações a estabelecer no que diz respeito, à escola, à família e ainda, no que concerne a ambas as partes, prevalecendo uma estrutura humana de diálogo em que se atua e aprende uns com os outros. A escola não deve ser vivida de forma dissociada da realidade das famílias, e vice-versa – as famílias não devem ignorar as vivências das crianças na escola e a ação pedagógica do docente.

As OCEPE defendem, de forma clara, que deve existir uma interação e uma interajuda entre educador e família. Uma interação “que implique uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua acção” (OCEPE, 2016, p. 5).

Torna-se imperativo que a escola, nomeadamente o docente, faça uma reflexão

assente num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar (...) que o permita tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (...) e que esse processo seja feito com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias)” (OCEPE, 2016, p. 5),

de forma a promover o envolvimento e facilitar a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. No entanto, é fundamental que a família facilite a convergência dos espaços casa/escola e permita que haja *feedback* necessário entre os responsáveis educativos (docente – família) “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 9). A criança “não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente, no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 9).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, estabelece, no seguimento da conceção e desenvolvimento do currículo do 1.º CEB, a importância de uma relação positiva com as famílias, e o envolvimento das mesmas, de forma a proporcionar um clima escolar baseado no bem-estar afetivo das crianças.

A relação e interação escola-família, remota ao início da instituição escolar, uma vez que desde que existem escolas, houve desde sempre uma relação entre ambas: ora mais direta, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa (Silva, 2003).

Ao longo dos tempos, esta temática tem sido cada vez mais debatida no sentido de compreender a relação entre as duas partes e de que forma podem, em conjunto, adequar e melhorar as práticas de educação, para dar resposta às necessidades de cada criança e sua família.

Pelo que, o crescente interesse pelo envolvimento das famílias como estratégia que fomenta a qualidade do processo educativo, traduz-se num progressivo aumento das tentativas da escola para estabelecer esta relação (Silva & Martins, 2002). Portanto, importa, primeiramente, fazer uma breve contextualização da evolução da relação escola-família.

Inicialmente esta relação era exclusivamente profissional, ou seja, o profissional de educação era o único responsável e capaz pelo desenvolvimento das crianças. Nessa conformidade, as famílias eram excluídas deste processo, tendo uma participação pontual e focada nas atividades escolares (Mata, 1999).

Foi surgindo uma nova visão e um novo posicionamento sobre o papel das famílias e da própria criança, nomeadamente no seu contributo para o processo de aprendizagem, passando a ser considerados como elementos importantes e cuja participação deve ser mobilizada (Mata, 1999).

Mata (1999) acrescenta que

as orientações e intervenções com famílias, com o objectivo de mobilizar e facilitar a sua participação deverão: apoiar-se nos seus interesses, nas suas potencialidades e nas suas vivências; e também proporcionar oportunidades, recursos e condições para que as estratégias e actividades possam ser postas em prática (p. 76).

No atual panorama da investigação sobre o desenvolvimento da criança, é consensualmente aceite que as famílias influenciam os processos de desenvolvimento dos seus filhos (Cruz & Ducharne, 2006).

De acordo com Oliveira (citado por Bento, Mendes & Pacheco, 2016), a “relação família-escola tem ganho visibilidade, havendo já uma consciência alargada, sobre a importância da participação das famílias na vida da escola”, referindo que a escola e a família devem trabalhar com os mesmos objetivos, isto é, desenvolver todos os aspetos que potenciem o sucesso na aprendizagem (p. 605).

Com efeito, os conceitos de escola e de família não devem aparecer indissociados durante o processo de aprendizagem das crianças, na medida em que, este é fortemente condicionado pelos dois contextos referidos, em que a criança cresce e se desenvolve. Não é possível pensar numa educação adequada e completa sem a existência da família: a escola e a família são elementos de confiança, segurança e inclusão das crianças.

A relação escola-família é um fator chave para um desenvolvimento holístico da criança – académico, social e emocional (Bento et al., 2016). Assim, o desenvolvimento da criança resulta da forma como esse desenvolvimento acontece num ambiente familiar, e a forma como este é promovido na escola.

Segundo Epstein (citado por Bento et al., 2016), “os efeitos positivos do envolvimento parental parecem ser sentidos em todos os ciclos de escolaridade e em todos os níveis socioeconómicos”. No entanto, a relação entre a escola e a família pode representar um cenário complexo e multifacetado, na medida em que exige tempo, disponibilidade e abertura entre ambas as partes.

Sabemos que a responsabilidade de educar as crianças cabe principalmente às famílias, como sendo o “contexto primário de socialização” universal e com o qual a criança interage (Barreiros & Cruz, 2012). De facto, é junto das famílias que as crianças dão os primeiros passos na sua aprendizagem e é com estas que elas passam mais tempo (Mata, 1999).

Todavia, o sucesso das famílias como educadores/professores depende dos recursos emocionais, culturais e económicos das mesmas; da educação de qualidade que a escola oferece; das relações entre a escola, a família, o grupo de pares e a comunidade envolvente; das políticas do país; do contexto cultural, histórico e temporal em que acontece o desenvolvimento da criança.

Nesse propósito, a escola deve integrar na sua prática pedagógica e no currículo, os valores e as culturas das famílias. É fundamental que os dois contextos se consciencializem de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a família, para os educadores/professores e principalmente para as crianças.

De acordo com Henderson (citado por Bento et al., 2016; Silva & Martins, 2002), o envolvimento das famílias durante o processo educativo dos filhos, promove um melhor aproveitamento destes (i.e., ao nível dos comportamentos, motivação, autoestima; confiança, etc.).

Na verdade, quando a criança entra na escola, esta e a família representam espaços privilegiados e de referência ao nível da educação e da socialização. Como tal, esta relação deve ser fomentada e é determinante para o sucesso educativo: por um lado, permite aos educadores/professores, um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos; por outro lado, permite uma melhor compreensão do processo de aprendizagem às famílias, que assim poderão apoiar os seus filhos de forma mais eficaz e orientada.

Efetivamente, os educadores/professores desempenham um papel fundamental, não só como profissionais da educação, mas também como agentes de promoção da aproximação da escola às famílias (Bento et al., 2016).

Como referido no início deste enquadramento teórico, as famílias não podem apenas ser alvo/recetor de informação, nem a escola pode entender a comunicação como apenas uma transmissão de informações. A comunicação deve ser percebida como algo que se dá e recebe de forma construtiva e, quando efetiva, compromete os intervenientes, estimulando-os ao diálogo e à troca de informação, de experiências e à participação. Esta comunicação não parte de uma estrutura e autoridade vertical, mas sim de uma estrutura horizontal, humana e transdisciplinar que permite a relação de diálogo autêntica entre todos os intervenientes do processo educativo (i.e., educador/professor; famílias e crianças).

A colaboração entre a escola e a família implica uma comunicação e articulação constantes durante todo o processo educativo das crianças, sendo a escola que deve certificar-se de que a opinião das famílias é ouvida. O educador também

planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhes conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas (OCEPE, 2016, p.19).

Seguindo essa linha de ideias, torna-se evidente que apesar dos enormes frutos que uma boa relação escola-família pode trazer, existem alguns obstáculos que impedem e dificultam a sua participação. Normalmente, esta falta de colaboração está relacionada com a falta de consideração das necessidades e interesses da família, durante a planificação do tempo letivo feita pelos educadores/professores.

A visão tradicionalista sobre a separação entre a escola e a família, pode representar um dos maiores entraves à participação das mesmas, na medida em que a escola sempre foi vista como a maior responsável pela educação das crianças. Deste modo, segundo Lima (citado por Sousa & Sarmiento, 2010), a relação escola-família sempre foi um “assunto polémico”, uma vez que a escola culpa os pais pela “ignorância passiva” e por outro lado, a família culpa os professores por “hostilizarem as percepções” dos mesmos (p.150).

Importa referir alguns dos desafios à relação escola-família, nomeadamente a forma como as escolas estão organizadas, que segundo Sousa e Sarmiento (2010), proporciona uma:

desadequação dos espaços e dos horários de atendimento aos pais; a falta de um espaço gerido por estes, onde se possam encontrar informalmente e planificar a sua intervenção; a falta de formação especializada dos professores, sobretudo dos diretores de turma, para se relacionarem com as famílias e as comunidades; o uso de uma linguagem demasiado técnica e codificada; o pendor altamente burocrático do seu funcionamento e o ‘fechamento’ à intervenção, opinião e crítica externa (p.151).

E nesse seguimento, surge a dificuldade em gerir a diversidade de contextos e realidades das famílias, que podem representar constrangimentos culturais durante o desenvolvimento da relação escola-família (Bento et al., 2016).

Outro obstáculo ao envolvimento das famílias na escola, é a insegurança que os professores sentem relativamente à possibilidade de esse envolvimento se transformar num instrumento de controlo e pressão das suas práticas e opções pedagógicas.

É necessário que as escolas e os profissionais de educação reconheçam a importância desta relação, e promovam estratégias que vão ao encontro de um desenvolvimento contextualizado, holístico, equilibrado, seguro e confiante de todas as crianças.

Na investigação que aqui se apresenta, procuro analisar de que modo o ensino remoto de emergência provocou transformações no contexto onde desenvolvi a minha PS em 1.º CEB, procurando verificar quais as adaptações na comunidade educativa no funcionamento da equipa docente que integrei, na relação pedagógica estabelecida com os alunos da turma em que estagiei, e ainda na relação estabelecida com as famílias destas crianças. E, por outro lado, pretendo compreender quais as possibilidades educativas deste regime de ensino emergencial.

Capítulo II – Opções metodológicas

1. Contextualização da problemática

A problemática escolhida para a elaboração do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico é “Do ensino presencial para o ensino não presencial 1.º CEB: transformações e possibilidades”.

A pertinência desta investigação surge no seguimento do tempo inesperado e exigente, vivido durante a PS que originou o fecho das escolas e, conseqüentemente a adaptação do estágio. Esta adaptação do estágio obrigou a uma maior disponibilidade de ambas as partes – instituição cooperante e estagiários – para que, juntos, conseguíssemos encontrar um equilíbrio e dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, enfatiza essa mesma capacidade, de “organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta”. Nesse sentido, e atendendo às características descritas relativamente ao perfil do educador-professor – capacidade de se reinventar, compreender e adaptar às mudanças – os docentes viram-se obrigados a agir e a reorganizar a sua ação pedagógica.

Importa ainda referir que, dadas as características da instituição cooperante relativamente à comunidade educativa, equipa docente, relação pedagógica e relação escola-família e à transformação que estas sofreram com esta transição, esta investigação tornou-se, também, pertinente como forma compreender estas transformações, e as possibilidades que este regime não presencial promove.

A investigação em educação resulta da interação entre duas vertentes indissociáveis: por um lado, uma abordagem teórica, de pesquisa e de fundamentação e, por outro, o perfil do investigador que a desenvolve (Alves & Azevedo, 2010). De acordo com Ardoino (citado por Silva, 2013), este autor afirma que “a fundamentação das práticas educativas poderá evoluir no sentido de alguma articulação teórica, mas manter-se-á sempre ‘multi-referencial’” (p. 293).

A elaboração do presente relatório decorre da PS, e da conseqüente sistematização e desenvolvimento do mesmo através de fundamentação teórica relativa à temática anteriormente apresentada. Com efeito, a sua elaboração implicou uma articulação consistente entre a teoria e a prática (Silva, 2013). No fundo, trata-se de uma teorização da prática: investigar e analisar a prática pedagógica para dar sentido à teoria, existindo, por isso, uma articulação coerente entre os fundamentos teóricos e as práticas através de reflexões, pesquisas e questionamentos (Silva, 2013).

Assim, a presente investigação advém de uma investigação sobre e através da participação das crianças, dando enfoque, por um lado, aos seus testemunhos e intervenções e, por outro lado, ao seu contexto institucional pedagógico (Soares, 2006). Foram surgindo preocupações como a eficácia e os entraves deste regime de aprendizagem; o envolvimento e desempenho escolar dos alunos; a interação entre os professores e as crianças; a aproximação e importância das famílias no processo educativo das crianças; o papel do professor e o trabalho de equipa entre a comunidade educativa.

Como referido, o meu interesse e envolvimento neste processo de transição da instituição cooperante para o ensino à distância, deram origem ao tema do presente relatório, cujo objetivo prende-se em explorar e compreender as características desta forma alternativa de ensinar, bem como em compreender as transformações e possibilidades das quatro dimensões definidas anteriormente.

A investigação qualitativa entende-se como um processo interrogativo e reflexivo, que implica que as questões orientadoras assumam um papel fundamental na definição e desenvolvimento do relatório de investigação.

Com efeito, foram surgindo as seguintes questões orientadoras, a fim de compreender e desenvolver esta temática e às quais tentarei responder ao longo desta investigação:

- Que instrumentos/materiais/plataformas foram utilizados para manter a comunidade educativa?
- Como se faz a gestão do currículo no ensino não presencial entre a equipa educativa?
- Quais são as especificidades da relação pedagógica no ensino não presencial?
- Quais as transformações vividas na relação escola-família com o ensino não presencial?

2. Caracterização do contexto e participantes

O contexto em análise neste relatório trata-se de uma instituição privada, localizada na zona do centro histórico de Lisboa. A instituição tem cerca de três anos e agrupa as valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de instituição multilingue – francesa, inglesa e portuguesa –, “que promove a criatividade, o amor pela aprendizagem e a abertura internacional através dum percurso educacional dinâmico, desafiador e multilingue onde as crianças se sentem felizes, valorizadas e seguras” (Parents Handbook, 2019/2020).

O Jardim de Infância (*Early Years*) segue as diretrizes do currículo nacional francês e promove uma abordagem multilingue (i.e., as três línguas estão presentes na sala através de uma educadora titular portuguesa/francesa e uma educadora assistente inglesa). Deste modo, as salas dos *Early Years* funcionam “aos pares”, tendo conexão entre elas e partilhando espaços (e.g., a área da casinha está numa sala, a área das construções está na outra sala). Por sala, existem uma educadora portuguesa/francesa e uma educadora assistente inglesa. Desta forma, o ambiente multilingue está assegurado com a livre circulação das crianças por ambas as salas.

No caso do 1.º CEB (*Primary Years*), esta valência está dividida em duas secções: a secção portuguesa-inglesa e a secção francesa-inglesa. Nesse sentido, utiliza-se o modelo de monodocência coadjuvada entre um professor titular (de língua portuguesa/francesa) e um professor assistente (de língua inglesa), tornando o ensino o mais bilingue possível.

A secção portuguesa-inglesa adota as orientações do Ministério da Educação Português, ao contrário da secção francesa-inglesa que segue o programa do Ministério da Educação Francês (Parents Handbook, 2019/2020).

O horário de funcionamento da instituição é das 8h15 às 18h, sendo o período escolar do Pré-Escolar das 8h50 às 15h30 e o período de aulas do 1.º CEB das 8h30 às 15h20 com intervalos das 10h15 às 10h40; das 12h40 às 13h50 e das 15h20 às 16h.

A instituição está dividida em dois edifícios arquitetonicamente construídos e de forma criativa, acolhedora, funcional e ecológica. O ‘Pavilion’ do Pré-Escolar tem 5 salas, uma sala de professores, um escritório, uma *mezzanine* para as sextas e um recreio no telhado. O edifício principal tem quatro andares e acolhe o 1.º CEB. É neste edifício que se encontra a cantina, a biblioteca, a sala de música, de arte, o ginásio e o estúdio de dança. Tem, também, duas salas de professores e as salas do 1.º CEB (Parents Handbook, 2019/2020).

Todas as salas de aula estão equipadas com dois quadros – um quadro branco e um quadro interativo –, material didático de matemática, mobília toda em madeira clara, um tapete e uma almofada tipo *puff*.

O método de ensino da instituição tem diversas influências, que são do Movimento da Escola Moderna (MEM), do HighScope e de Maria Montessori. Deste modo, é um método de ensino ativo que promove a autonomia, a autoconfiança, a curiosidade, a benevolência, a colaboração e a determinação dos alunos (Parents Handbook, 2019/2020).

Do MEM, a instituição adotou a utilização dos instrumentos de pilotagem (i.e., Diário de Turma, Mapa de Presenças, Mapa do Tempo, Mapa de Responsáveis, etc.) e alguns momentos (i.e., *Project-Based-Learning* – trabalho por projeto, *Class Council* – conselho, *Reading* – Trabalho de Estudo Autónomo, etc.). Do HighScope a abordagem de resolução de conflitos, ou seja, a utilização das seis etapas para resolver um conflito (i.e., abordar as crianças de forma calma; reconhecer os seus sentimentos; recolher informação; reformular o problema; pedir ideias para soluções; estar preparado para dar apoio). Finalmente, de Maria Montessori, a liberdade das crianças em construir o seu próprio conhecimento, o respeito pelo ritmo e potencialidades de cada um e o ambiente envolvente (i.e., um ambiente preparado, com materiais disponíveis e acessíveis às crianças, seguro e que não é demasiado estimulante, ou seja, estruturas com linhas direitas e acessíveis a todas as crianças, cf. figura 1).



Figura 1: Ambiente da instituição e sala

Nesse contexto, um dos objetivos da instituição é promover a criatividade, o amor pela aprendizagem e a abertura internacional com base na valorização, segurança, autonomia e felicidade das crianças.

No que diz respeito ao ambiente, a instituição caracteriza-se por ter um ambiente bastante tranquilo, silencioso e harmonioso. Pelos corredores, ouve-se muitas vezes música clássica e existem, recorrentemente, conversas entre a equipa pedagógica e as crianças.

Estas conversas são proporcionadas por ambas as partes (adultos e crianças) e estimulam inúmeras capacidades e aptidões comportamentais, nomeadamente, a comunicação com adultos; a pesquisar; a reflexão; a interação: a autogestão e autorregulação; etc.

Existe uma grande preocupação em promover um crescimento equilibrado, tanto ao nível físico como cognitivo. Deste modo, promove-se a autoestima e a motivação intrínseca das crianças, e desconstrói-se diferenças de modo a tornar estas crianças, pessoas inclusivas.

A liberdade para as crianças falarem e se expressarem é fundamental e, de uma maneira geral, os adultos mostram-se sempre interessados e atentos às partilhas das crianças no sentido de os questionar, promover a sua reflexão, valorizar o seu esforço, etc.

Todas as crianças usam farda – t-shirt ou camisola com emblema da instituição e calças (que são de uso obrigatório nos dias de Educação Física). E, importa também referir, que as crianças circulam dentro da instituição descalças e que utilizam os sapatos somente para irem para o recreio.

A instituição tem um conjunto de projetos próprios, como por exemplo a *Forest School* – experiência de aprendizagem na floresta através da realização de atividades exploratórias em contacto com a natureza e ao ar livre –, o *Working With Others* (WWO)– projeto de inteligência relacional que permite às crianças aprenderem a lidar, comunicar e respeitar as pessoas –, e projetos com a comunidade local (Parents Handbook, 2019/2020).

Relativamente à turma onde realizei a PS, esta era uma turma mista do 1.º e 2.º anos de escolaridade, composta por 18 crianças com faixa etária entre os 6 e os 8 anos (9 crianças do 1.º ano e 9 crianças do 2.º ano), sendo que 12 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A classe socioeconómica das famílias é, maioritariamente, alta.

No que diz respeito aos alunos do 1.º ano, apenas 3 frequentaram o ensino Pré-Escolar na instituição no ano transato, tendo 6 feito o seu ingresso no 1º ano, no corrente ano letivo, e apenas 2 vieram do estrangeiro (França). A grande maioria dos alunos do 2.º ano já tinha frequentado a instituição no ano passado, tendo entrado apenas este ano letivo 3 alunos vindo de países estrangeiros. Uma das alunas iniciou o segundo ano de escolaridade na secção francesa, mas foi transferida para a secção portuguesa em outubro de 2019. Apenas 9 alunos são de nacionalidade portuguesa e os restantes são de origem americana, inglesa, alemã e francesa.

Apresentam ritmos de trabalho bastante distintos, e uma pequena percentagem de alunos revela insegurança no desenvolvimento das atividades, procurando com muita frequência o apoio dos adultos que os acompanham.

Sem prejuízo de não existirem alunos sinalizados, foram solicitadas (por parte dos professores e/ou famílias) avaliações a alguns alunos com o intuito de perceber alguns comportamentos. Nomeadamente ao nível de questões do foro psicológico (i.e., ansiedade, insegurança, dificuldades de afirmação, autoestima e autoconfiança, etc.), do foro comportamental e cognitivo (i.e., inversão de letras e números, entraves na comunicação oral, dificuldades no processamento auditivo, dificuldades ao nível da motricidade fina, etc.).

A turma é um grupo bastante coeso e apresenta dinâmicas muito saudáveis entre si. São unidos e apresentam grande espírito de entreajuda e cooperação. É uma turma com crianças interessadas em aprender, comunicativas e empenhadas e que ajuda bastante na gestão, influência e adoção de comportamentos adequados em sala de aula.

As duas áreas de grande foco e motivação desta turma são o Estudo do Meio e a Matemática. Na verdade, é nas atividades desenvolvidas no Estudo do Meio que os alunos revelam maior curiosidade e envolvimento. Na área da matemática o gosto e interesse revelados evidenciam-se na maioria das vezes nas atividades com recurso a materiais como o *Multibase Arithmetic Blocks* (MAB), as molduras do 10, etc. Os alunos também gostam de algumas rotinas estabelecidas desde o início do ano, como as contagens, o “*Reading time*”, o “*Show&Tell*” e a elaboração de trabalhos de projeto para apresentarem em *Assembly*. Ao longo da PS, foi visível a evolução na autonomia dos alunos no que diz respeito ao cumprimento, gestão e avaliação de tarefas de sala de aula.

De um modo geral, é uma turma muito afetuosa, interessada e participativa, envolvem-se com muito empenho em todas as atividades propostas, procurando dar sempre o seu melhor, ouvindo e aceitando os conselhos das professoras. De seguida, apresento a planta da sala (cf. figura 2) como forma de melhor se compreender a disposição da mesma.

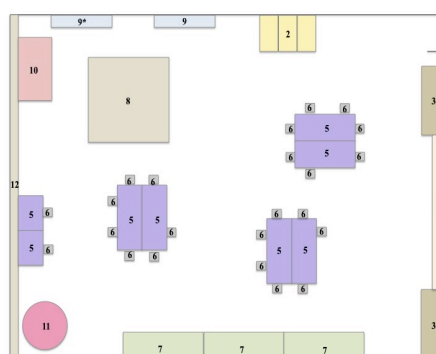


Figura 2: Planta da sala

Fonte: Própria

A sala é bastante luminosa, acolhedora e bem equipada e como se pode verificar pela planta apresentada, as mesas estão dispostas em ilhas, tendo os alunos total liberdade para escolher os seus lugares e para circularem pela sala e pela instituição (i.e., para ir à casa de banho). No entanto, habitualmente o grupo do 2.º ano fica junto numa mesa e o do 1.º ano noutra para os tempos de português e matemática.

A organização do tempo está concebida tendo em conta as opções pedagógicas da instituição (cf. tabela 1), que são: *Morning Meeting* (diariamente); Matemática (diariamente); Português (diariamente); Inglês (duas vezes por semana); FLE – Francês (duas vezes por semana); *Project-Based Learning* (PBL) (duas vezes por semana); Música (uma vez por semana); PE – Educação Física (duas vezes por semana); *Reading* (diariamente); *Show&Tell* (duas vezes por semana); Arte (uma vez por semana); *Forest School* (quinzenalmente vão à floresta); *Debriefing* (diariamente); *Assembly* e *Class Council* (semanalmente, à sexta-feira).

		1º/2ºB				
		Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Morning meeting	Duties/New duties	Duties	Duties	Duties	Duties	Duties
08:30 - 08:45	Daily Schedule	Daily Schedule	Daily Schedule	Daily Schedule	Daily Schedule	Daily Schedule
	Organization of the week	Mental Maths	Mental Maths	Mental Maths	Mental Maths	Assembly
8:45 - 09:30	Mathematics	Mathematics	Mathematics	Mathematics	Mathematics	Mathematics
09:30 - 10:15	LP	FLE	English	LP	FLE	English
10:15 - 10:45	Snack + Recess					
10:45 - 11:10	Reading	Reading	Reading	Reading	Reading	Reading
11:10 - 11:55	LP	FLE	LP	LP	FLE	LP
11:55 - 12:40	LP	FLE	Music	LP	FLE	PE
12:40 - 13:50	Lunch + Playtime					
13:50 - 14:35			Art	Library	Class Council	Forest School
14:35 - 15:20	PBL	PE	Art	English		
			Show and Tell		Show and Tell	
15:20 - 15:30	Debrief + Afterschool	Debrief + Afterschool	Debrief + Afterschool	Debrief + Afterschool	Debrief + Afterschool	Debrief + Afterschool

Tabela 1: Horário da turma

Fonte: Instituição

A instituição segue o Método de Singapura para abordar a matemática. O Método de Singapura baseia-se no uso de objetos didáticos, promovendo assim uma abordagem CPA – concreto, pictórico e abstrato. A aprendizagem segundo o Método de Singapura pressupõe que as crianças compreendam a matemática como um conteúdo que pode ser utilizado para interagir com o meio envolvente e para resolver problemas do dia-a-dia.

A avaliação do desempenho dos alunos é feita de forma formativa ou sumativa de acordo com os objetivos do professor para cada área de conteúdo. Além disso, as crianças fazem a sua própria avaliação no final de todas as atividades que realizam.

De acordo, com o Ministério Português, as crianças do 2.º ano fazem as Provas de Aferição com o objetivo de aferir e recolher informação sobre o desempenho das crianças neste ano de escolaridade, bem como monitorizar o sistema educativo (i.e., se estão a cumprir os objetivos

ou não). No entanto, este é um instrumento externo à instituição que não interfere com a avaliação interna das crianças.

3. Metodologia

A escolha da metodologia de investigação foi feita com base na problemática deste relatório e nos objetivos do mesmo.

Trata-se de uma investigação qualitativa na medida em que se centra na compreensão de problemas, analisando comportamentos, atitudes e valores. Nomeadamente, no que diz respeito à adaptação de uma instituição internacional de 1.º CEB ao regime de ensino não presencial provocado pela pandemia.

Segundo Denzin e Lincoln (citado por Alves & Azevedo, 2010)

a pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa . . . , o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem (p. 73-74).

Segundo Nelson et al. (citado por Aires, 2011), define-se esta metodologia de investigação como uma “perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p. 13).

As investigações qualitativas assentam numa perspetiva compreensiva, ou seja, privilegiam, a compreensão de uma determinada problemática a partir da perspetiva dos participantes da investigação (Alves & Azevedo, 2010).

Efetivamente, a fonte de dados da investigação qualitativa “é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

A investigação qualitativa baseia-se em contextos naturalistas, e representa um modo interativo e descritivo de recolha e análise dos dados e o recurso. Esta metodologia valoriza o processo ao invés dos resultados, na medida em que as interações sociais entre o investigador e os participantes da investigação representam um eixo fundamental no processo de construção de significado.

O objetivo destas metodologias, consiste em descrever e compreender o comportamento humano na sua complexidade, explicando o processo mediante o qual os participantes constroem o conhecimento e, a partir daí, elaborar conceitos que os traduzam. Estas procuram

contribuir para uma compreensão interpretativa do real, no sentido de revelar uma realidade múltipla e dinâmica, devendo ser entendidas como uma modalidade de investigação cujo interesse reside na interpretação dos processos sociais com recurso à análise reflexiva e crítica das vivências do real.

Perante tudo o que foi acima descrito, o objetivo da presente investigação qualitativa prende-se com a recolha de dados em três frentes: crianças; famílias e professores, valorizando a informação resultante dos questionários e registos eletrónicos, os registos detalhados do diário de bordo e as observações que forem relevantes para esta temática.

4. Técnicas e instrumentos de investigação

O carácter exploratório da metodologia de investigação escolhida possibilitou a recolha de dados sobre a prática a partir de diversas fontes de informação.

Esta recolha de dados permitiu uma melhor e mais fundamentada teorização da prática pedagógica, na medida que amplifica a informação relativa à temática escolhida (Silva, 2013).

Nesta conformidade, foram utilizados diversos instrumentos para recolha de dados, designadamente: questionário; entrevista; observação participante através de notas de campo (i.e., notas descritivas do contexto observado – diário de bordo e portefólio da PS); observação sistemática através de um ficheiro Excel e, registos fotográficos.

A investigação qualitativa é descritiva e, nessa conformidade a análise dos dados recolhidos deve respeitar o máximo possível a forma como estes foram registados, transcritos e observados (Bogdan & Biklen, 1994).

A utilização deste tipo de instrumentos de investigação possibilita, por isso, a recolha de informação adequada e variada, permitindo responder às questões orientadoras desta investigação e atingir os objetivos previstos.

Os questionários são um instrumento muito utilizado na área da educação, e são próprios da investigação quantitativa. No entanto, e perante o cenário pandémico que se vive, o questionário às famílias (cf. anexo 1), surgiu em detrimento da entrevista anteriormente planeada, uma vez que os questionários podem ser realizados sem a presença do investigador e permitem uma análise simples dos dados.

Os questionários foram realizados às famílias da turma e, dado o cariz qualitativo desta investigação, o seu objetivo prendeu-se com uma recolha e aprofundamento da informação sobre a rotina, dinâmica, desafios, acontecimentos e conceções sobre a transição para o ensino à distância (Aires, 2011). Com efeito, com os questionários pretendeu-se compreender o

ponto de vista dos questionados (i.e., famílias), refletindo e recolhendo o máximo de informação e comentários que possam ir ao encontro dos objetivos previstos.

Naturalmente, que se pretendeu dar liberdade para que “expressem livremente sobre as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17). Especificamente, no que diz respeito à importância da família durante este período de transição para o ensino não presencial: as suas maiores dificuldades, facilidades e características.

Esta abordagem às famílias permitiu compreender diferentes perspetivas (i.e., as suas interpretações, experiências, etc.) relativamente a este novo regime de ensino não presencial. Segundo Bogdan e Bicklen (1994) aquilo a que chamam de “perspetivas participantes” (p.50).

Assim, o questionário foi concebido, maioritariamente, com perguntas de resposta fechada (i.e., recorrendo a escalas de resposta e escolha múltipla) e uma pergunta final de carácter aberto, permitindo maior flexibilidade na resposta. Posto isto, o questionário foi organizado em três partes fundamentais: dificuldades/transformações durante a transição para o ensino não presencial; experiências e perspetivas sobre o ensino não presencial; e, sugestões no âmbito deste regime de ensino.

Contrariamente ao questionário das famílias, o guião de entrevista à professora cooperante seguiu uma estrutura mais informal, de forma a obter um testemunho real da sua perceção e opinião própria sobre as transformações e possibilidades do regime de ensino não presencial.

As entrevistas são uma das “técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2011, p. 27). Assim, a entrevista direcionada à professora cooperante (cf. anexo 2), teve como objetivo a compreensão do seu ponto de vista acerca das maiores transformações e desafios relativamente ao trabalho de equipa docente durante os dois regimes de ensino (presencial e não presencial). A entrevista foi organizada em três partes principais: conceções sobre o trabalho de equipa docente no ensino não presencial; transformações do mesmo para o ensino não presencial; e, papel da estagiária no trabalho de equipa docente.

Relativamente aos registos do diário de bordo e aos registos eletrónicos, estes foram utilizados como um importante complemento na recolha de informação, porquanto representam relatos detalhados e precisos sobre o que foi ouvido, observado, experienciado durante a PS (Bogdan & Biklen, 1994). Nomeadamente no que diz respeito aos seguintes aspetos: transição do ensino presencial para o ensino à distância; reuniões entre a mim e a professora cooperante; e, as sessões síncronas com as crianças.

Para além disso, os registos foram também particularmente relevantes representando evidências sobre as potencialidades e fragilidades da metodologia adotada pela instituição como resposta à suspensão das atividades letivas.

Deste facto, a partir destes registos foi possível perceber de forma detalhada as reações das crianças no processo de adaptação ao ensino não presencial; a evolução das crianças ao longo deste regime; os comentários das famílias durante as sessões online; as descrições de atividades e aulas realizadas online; as reflexões e ideias de atividades a propor, entre outros.

Os registos eletrónicos foram sobretudo referentes às respostas das crianças às atividades propostas e, também, testemunhos de famílias que preferiram fazê-lo desta forma. Este tipo de registos (fotografias, vídeos, áudios) estão diretamente relacionados com a investigação qualitativa, na medida em que permitem compreender o objeto de estudo, simplificar a recolha da informação e até ajudar na obtenção de respostas (Bogdan & Biklen, 1994).

Por último, segundo Aires (2011), o recurso à observação “permite uma visão mais completa da realidade” (p. 24) e, nessa conformidade, a metodologia qualitativa privilegia a observação naturalista. Ou seja, uma observação de carácter flexível e abrangente, que envolve a recolha de informações durante processo normal da vida (i.e., quando as crianças realizam determinadas tarefas em ambientes naturais).

“Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequente os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 18).

Assim, a observação é um dos procedimentos utilizados com mais frequência para a recolha de dados, uma vez que permite uma transcrição direta e detalhada sobre o contexto natural das crianças.

No caso do presente relatório, através da observação, foram recolhidas evidências sobre o comportamento das crianças durante os encontros conjuntos (i.e., com a presença da turma) e individuais com as professoras, bem como durante as aulas. Estas observações incluíram todas as áreas de desenvolvimento – físico, social, emocional e cognitivo – de forma a fornecer informações globais sobre o comportamento das crianças.

A observação naturalista “permite a recolha de informação sobre o modo como os alunos vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem” (Neves, Campos, Fernandes, Conceição &

Alaiz, 1994, p. 2). Por outro lado, a observação sistemática com recurso a registo quantitativo semanal (a partir de um ficheiro Excel) permite ir verificando a participação das crianças ao longo deste período.

Foram definidas quatro dimensões de análise para o presente relatório, que são a comunidade educativa (i.e., como se caracteriza e qual a sua adaptação para o ensino não presencial); a equipa docente (i.e., a forma de planear e intervir pedagogicamente em equipa); a relação pedagógica (i.e., a forma como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem nas duas modalidades de ensino); e a relação escola-família (i.e., qual o seu papel e envolvimento no ensino presencial e no não presencial).

5. Procedimento

Foram utilizados os instrumentos e técnicas anteriormente referidos em diferentes momentos: durante e após a PS.

A observação naturalista foi realizada e registada, detalhadamente ao longo de todo o estágio no diário de bordo e através de fotografias e vídeos, que complementam os registos escritos. A minha observação foi particularmente importante em três momentos distintos: i) na caracterização da instituição e da turma em questão, e a organização do trabalho; ii) na caracterização das estratégias adotadas durante transição do regime de ensino presencial para o ensino não presencial; iii) na perceção das reações das crianças, equipa docente, famílias e comunidade educativa durante o regime de ensino não presencial.

Esta observação foi fundamental ao longo da PS, na medida em que permitiu ajustar a intervenção aos interesses e necessidades que as crianças iam demonstrando.

A observação sistemática foi realizada e registada através de um ficheiro Excel durante o período de estágio não presencial, com o objetivo de monitorizar a participação e envolvimento das crianças e das famílias às propostas de atividade enviadas pela equipa pedagógica da turma.

Os questionários feitos às famílias (cf. anexo 1), foram lançadas, via email, depois do término da PS. Como referido, estes questionários pretenderam recolher informação junto das famílias relativamente período da pandemia e a consequente adaptação da instituição a esta realidade.

A entrevista à professora cooperante (cf. anexo 2) foi realizada na última semana da PS, com intuito de compreender a sua opinião sobre este regime e tudo que ele implicou e continua a implicar. As respostas da professora cooperante ao questionário foram em formato de áudio.

Deste modo, os dados recolhidos serão apresentados e analisados no capítulo seguinte, procurando dar resposta às questões de investigação acima definidas. Far-se-á uma análise através de um duplo diálogo: as evidências do estágio, os dados do questionário às famílias e a entrevista à professora cooperante, cruzando com os fundamentos teóricos apresentados no capítulo I referentes às dimensões de análise.

Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados

1. Apresentação e análise das atividades

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos por observação participante, enquanto estagiária no contexto observado e, os dados recolhidos por questionário às famílias e entrevista à professora cooperante.

No entanto, importa fazer uma breve panorâmica sobre todo o meu percurso durante o estágio em regime não presencial. A minha reintegração na instituição cooperante e, propriamente, na rotina da sala após o fecho das escolas foi sendo gradual ao longo do tempo. Isto é, a minha intervenção começou por ser focada apenas numa área de conteúdo – Matemática – e num ano de escolaridade – 2.º ano – e com o objetivo de introduzir e consolidar um conteúdo – dinheiro – ao longo de uma semana. Com esse intuito, desenvolvi uma sequência didática e planeei uma aula com vista a desenvolver esse mesmo conteúdo. Ao longo das semanas, a minha intervenção foi se intensificando e ficando constante, ou seja, a minha intervenção passou a ser transversal a todas áreas, centrando-se na Matemática e no Português por opção da equipa docente. Adicionalmente, tentei, sempre que possível, elaborar propostas que integrassem as outras áreas, como a Arte e o PBL.

Com efeito, planeei e preparei inúmeras atividades e aulas para ambos os anos de escolaridade e, inclusivamente, consegui promover a interação dos dois anos em alguns momentos da minha prática. Estas atividades tentaram sempre ter uma vertente lúdica e exploratória de forma a estimular a motivação das crianças na sua participação, que contribuiu, também, para uma crescente adesão à dinâmica do ensino não presencial.

A escolha das duas atividades a serem analisadas no presente relatório, prendeu-se, por um lado, com o facto de ambas atividades serem em formato de jogo e, por outro lado, com as suas diferenças, quer ao nível dos objetivos e procedimento, quer pela sua implementação: uma durante o regime de ensino presencial e a outra durante o regime de ensino não presencial.

Como mencionado, as duas atividades foram implementadas em momentos diferentes da PS. A primeira foi realizada no ensino presencial e a segunda foi realizada no ensino não presencial. Pretende-se clarificar a forma como ambas foram planificadas, implementadas e avaliadas, realçando as suas principais características, tendo por base as dimensões de análise definidas no capítulo I: comunidade educativa; equipa docente; relação pedagógica; relação escola-família.

Depois da análise de ambas as atividades, serão apresentados os dados recolhidos através do questionário às famílias e através de entrevista à docente titular de turma, analisados a partir das mesmas dimensões. Conclui-se este capítulo, com uma reflexão crítica a partir de uma comparação entre as duas atividades e dos dados recolhidos por inquérito, com vista à compreensão das principais transformações e possibilidades da transição do ensino presencial para o ensino não presencial.

1.1. Atividade realizada no ensino presencial

A atividade ‘Que número sou?’ surgiu no seguimento do momento de matemática mental dinamizado diariamente no tapete. Este momento focava-se, de uma forma geral, nas mesmas estratégias – contagens progressivas e regressivas, de 2 em 2, etc. Como tal, pretendeu-se introduzir esta atividade-jogo como forma de inovar e dar continuidade a este momento rotineiro, que promove o desenvolvimento do cálculo mental e do sentido de número. Pretendeu-se, também, motivar e estimular os alunos a continuarem a participar ativamente e de forma significativa durante o processo de aprendizagem.

Resumidamente, esta atividade vai ao encontro do jogo “Quem é quem?” mas dos números, ou seja, adivinhar números a partir de critérios (i.e., paridade, valor posicional dos números, etc.) que os caracterizam e, por sua vez, em efetuar diversas operações (adição, subtração e decomposição) necessárias para descobrir de que número se trata e qual ou quais os alunos tem esse mesmo número. Foram utilizados cartões (cf. figura 3) com os números respetivos de casa adivinha dispostos no tapete para que todos os alunos pudessem ver. Pretendia-se que os alunos quando soubessem a resposta, levantassem o braço e respondessem.

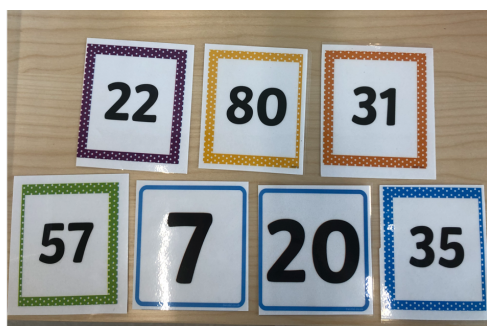


Figura 3: Cartões dos números utilizados

Pensou-se num conjunto de adivinhas que descrevem um número e as crianças devem adivinhar de que número se trata. Exemplifico, de seguida, duas adivinhas feitas.

Sou o número 5. Se me adicionares 2, que número sou? **Número 7**

Se ao número 90 tirarem 10. Que número sou? **Número 80**

Desta forma, esta atividade promove que os alunos interajam em grande grupo e que se sintam “provocados” (i.e., desafiados) de forma lúdica e divertida, na procura de conceitos e conteúdos matemáticos. Por isso, e dado que o ambiente vivido foi de grande diversão, durante a atividade as crianças e as professoras da sala foram fazendo alguns comentários, como:

“*uau... Mas que número será?*” e “*nós sabemos que vocês sabem os números*” (comentário da professora titular de turma, excerto do diário de bordo, dia 6 de março).

“*Queremos mais!*”; “*Já não há mais?*”; “*Só mais uma, Madalena!*” (comentário das crianças, excerto do diário de bordo, dia 6 de março).

1.2. Atividade realizada no ensino não presencial

A atividade ‘Dominó dos Antónimos’, surgiu no seguimento de uma conversa entre a professora cooperante e a estagiária sobre o planeamento da semana e, de acordo com o mesmo, o objetivo era relembrar os antónimos. Tendo em consideração, e dado que as atividades de gramática elaboradas durante o regime não presencial foram, em grande parte, jogos e atividades mais lúdicas, esta atividade não foi exceção.

Pelo que, foi sugerido pela estagiária a construção de um jogo de dominó dos antónimos, cujo objetivo era que as crianças juntassem as peças do dominó consoante o antónimo. Ou seja, as peças do dominó tinham palavras ou imagens que se deviam juntar ao seu sinónimo (cf. planificação apresentada no anexo 4). Numa fase inicial desta atividade, pretendeu-se que as crianças lessem as instruções do jogo (cf. figura 4). Posteriormente, o propósito foi que recortassem todas as peças de dominó e comesçassem a jogar. O objetivo era descobrir os antónimos das palavras ou imagens, construindo o dominó. Sugeriu-se que esta atividade fosse realizada em família e registada através de fotografias de forma a haver partilha de experiências entre as crianças.

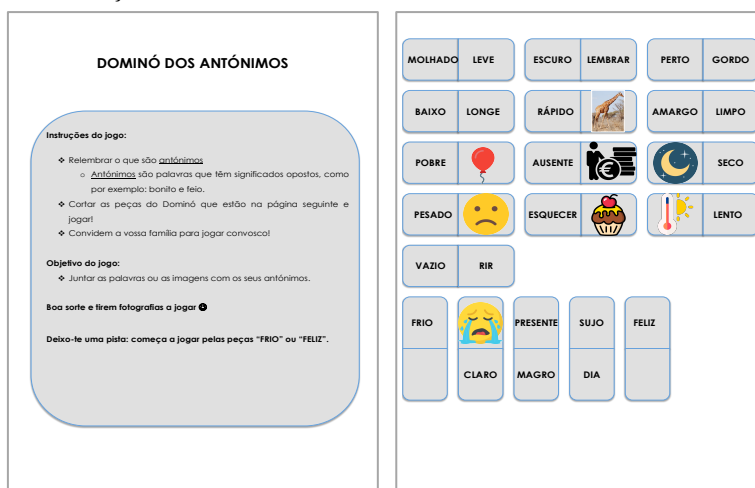


Figura 4: Regras e peças do "Dominó dos Antónimos"

Fonte própria

O feedback obtido foi, essencialmente, através das fotografias partilhadas na plataforma utilizada pela instituição que transpareceram bastante alegria e entusiasmo durante a realização do jogo e respetivo resultado final (cf. figuras 5 e 6).



Figura 5: Jogo do dominó realizado em família

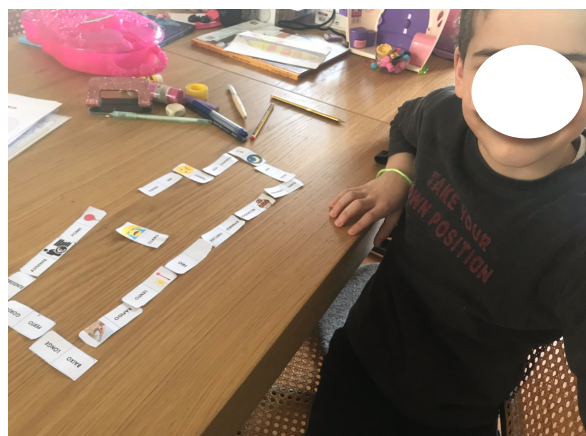


Figura 6: Resultado final do dominó

Também, as respostas das famílias ao questionário revelaram um aumento do tempo que estas dispõem no apoio e envolvimento no processo educativo das crianças, quer na transição (cerca de 3 horas e 30 minutos por dia), quer na fase da estabilização do ensino não presencial (cerca de 2 horas e 45 minutos por dia) (cf. anexo 5).

2. Apresentação dos dados recolhidos

No que se refere aos questionários enviados às 18 famílias, obtiveram-se respostas de 11 famílias o que corresponde a uma percentagem de 61,11% (cf. anexo 5).

Apresento de seguida um gráfico (cf. tabela 2) que mostra as respostas às perguntas de resposta fechada (i.e., sim/não). Importa dar a conhecer as perguntas para um melhor entendimento do gráfico: Pergunta 2: “Do you consider that home learning is requiring an excessive use of technological devices?”; Pergunta 3: “Do you consider that the workload given to your son/daughter increased with home learning?”; Pergunta 4: “Do you feel you are getting a better understanding of your son/daughter’s learning process?”; Pergunta 5: “Do you consider the home learning as requiring excessive printing to support classes?”; Pergunta 6: “Do you feel that the connection with school and friends is deteriorating the learning process?”; Pergunta 7: “Do you feel that your son/daughter has lost motivation for learning during home learning?”; Pergunta 8: “Do you consider that the learning activities set by teachers have been appropriate during the lockdown?”.

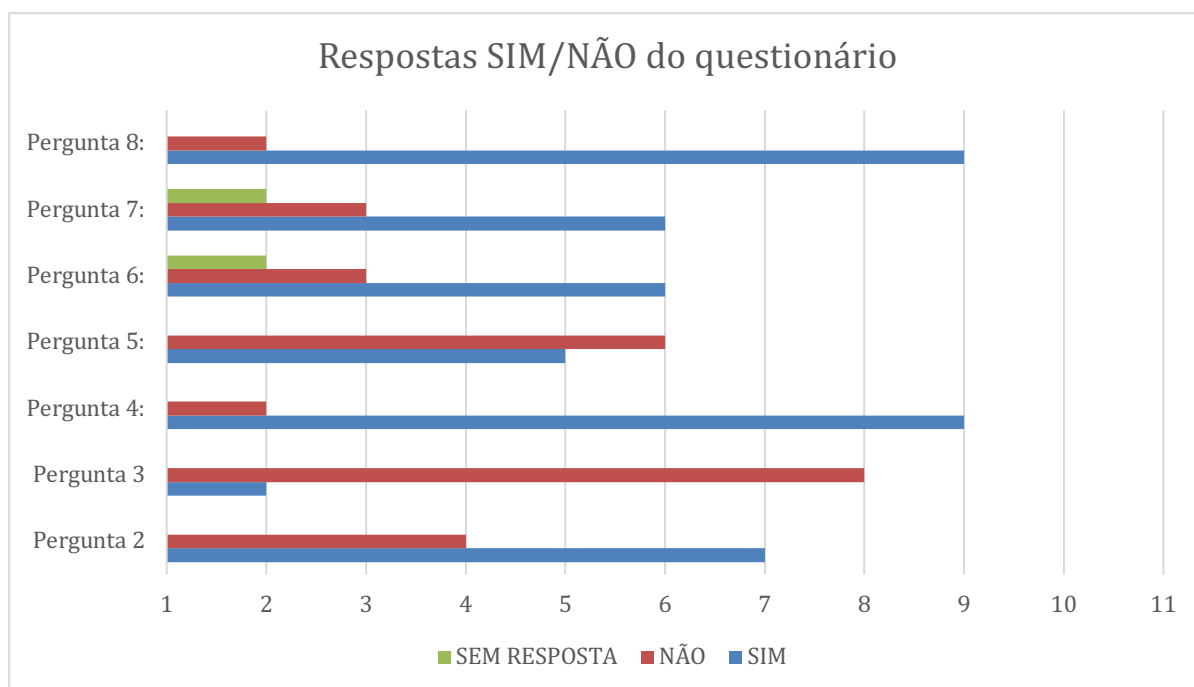


Tabela 2: Respostas das famílias
Fonte: Própria

Relativamente às restantes perguntas de resposta aberta (1, 9, 10 e 11), revela-se algumas das respostas mais frequentes das famílias.

Na primeira pergunta, “What have been the main challenges faced during the Covid-19 lockdown?” pedia para ordenarem as opções de 1-6, sendo o 1 o mais desafiante e o 6 o menos desafiante, os maiores desafios prenderam-se com “managing your own alongside the home learning of your son/daughter”; “managing the use of devices (pc, tablet, mobile phone) within the household” e “increase in the time spent in helping your son/daughter in his/her studies”. E os aspetos menos desafiantes com “getting the supporting materials needed for classes (e.g. prints)”; “answering to questions raised by your son/daughter” e “adapting to digital tools and platforms”.

Na nona pergunta, as famílias demonstraram despendere uma média por dia, de 30 minutos durante o ensino não presencial; 3h30 minutos durante a transição e 2h45 minutos durante o ensino não presencial totalmente implementado. Na décima pergunta algumas famílias não preencheram todos os itens, por isso, destacam-se de uma maneira as áreas de Matemática, Português, Inglês e *Show&Tell* como estando integradas na rotina das crianças; as áreas de Francês, Arte; *Reading*; Educação Física e Música como não estando integradas na rotina. No que diz respeito ao PBL não se verificou um consenso, tendo metade das famílias considerado estar integrado na rotina e metade das famílias como não estando integrado.

Por fim, na décima primeira pergunta, algumas das sugestões dadas pelas famílias foram: ““More small groups work” (Família C.); “Even less zoom classes; digital devices and online learning should be used as its minimum. Foco na leitura, ensinar-lhes a magia de comunicar por carta com os amigos. Assim que o governo terminar com tudo o que seja online, levar as crianças para o exterior: forest school.” (Família L.); “More guidance & video conference” (Família M.); “More small groups and more frequent chances to them so the children can see one another” (Família Ma.); “More innovative on how to really do something collaborative” (Família N.); “More contact with teacher (even if it’s virtual)” (Família S.).

No que respeita à entrevista realizada à professora cooperante (cf. transcrição do anexo 6), esta foi crucial para compreender melhor alguns aspetos sobre o trabalho da equipa docente, nomeadamente: como é este se caracterizava durante o ensino presencial – planeamento e preparação dos materiais – e quais foram as principais adaptações e dificuldades sentidas na transição para o ensino não presencial. Acresce que, foi igualmente importante para melhor avaliar o impacto do meu trabalho, enquanto estagiária, durante este período no trabalho de equipa docente.

3. Análise e reflexão comparativa das atividades

Apresentadas e analisadas as duas atividades implementadas em regimes diferentes de ensino, apresento de seguida um quadro reflexivo (cf. tabela 3) sobre as principais transformações que foram feitas na minha intervenção durante a transição do regime presencial para o regime não presencial que será desenvolvido e melhor explicado posteriormente.

Dimensões de análise	Atividade realizada durante o ensino presencial	Atividade realizada durante o ensino não presencial
Comunidade educativa	Aula presencial com envolvimento da comunidade: turma, professores, espaços e tempos da escola	Aula não presencial no espaço familiar, sem presença física da turma e dos professores, com diversidade e até imprevisibilidade do espaço e tempo
Equipa docente	Planeamento feito individualmente sob aprovação da professora cooperante	Planeamento feito em conjunto com a professora cooperante
	Gestão do tempo real	Gestão do tempo aproximada
Relação pedagógica	Enriquecer e dar continuidade ao momento de cálculo mental	Introduzir e consolidar um conteúdo
	Dinâmica da atividade focada num jogo	Dinâmica da atividade focada em fichas
	Avaliação autêntica e detalhada	Avaliação pouco detalhada
	Trabalho em grande grupo	Predominantemente trabalho individual
	Feedback regular que permite uma compreensão das facilidades e dificuldades das crianças	
	Ajustar a prática pedagógica aos interesses e necessidades das crianças	
Relação escola-família	Sem proposta específica de envolvimento da família	Proposta específica e intencional para o envolvimento das famílias

Tabela 3: Ensino presencial VS Ensino não presencial

Fonte: Própria

3.1. Comunidade educativa

Relativamente à primeira dimensão de análise – *comunidade educativa* –, considero que as principais transformações se prendem com o facto de esta pandemia nos ter obrigado a ficar em casa, longe de todos. E, conseqüentemente, o conceito de comunidade educativa apresentado por Lima (2008) e Nóvoa (2002) que abrange a escola às famílias, crianças, docentes, não docentes e comunidades locais ficou severamente comprometido.

De acordo com Pol et al. (2007), o clima escolar é um dos indicadores que integra a cultura escolar, bem como as relações interpessoais entre crianças e adultos, o ambiente físico da escola e a partilha democrática durante a realização de atividades. Deste modo, ao contrário

da atividade realizada no ensino não presencial, esta atividade privilegiou estas características que são próprias de uma comunidade educativa coesa.

Importa salientar que a cultura escolar da instituição cooperante, é fortemente marcada por esta consciência do que é a comunidade educativa, tanto ao nível da integração das famílias na escola, como ao nível da coesão, democraticidade e sentido de grupo da mesma (e.g., através da *Assembly* semanal e das relações interpessoais próximas entre todos os profissionais, as crianças e as famílias).

Como suprarreferido, durante o ensino não presencial, as crianças não beneficiaram da influência direta da comunidade educativa, dadas as condições de confinamento impostas. Assim, estas encontravam-se longe da realidade e condições formais da escola (i.e., o local da escola; a sua formação; os sentimentos da comunidade educativa – relações interpessoais; atividades partilhadas com os pares) (Pol et al., 2007). No fundo, as interações com as professoras e restantes amigos cingiram-se aos momentos síncronos, o que se tornou insuficiente ao nível relacional e emocional de todos.

Sublinha-se que, as famílias demonstraram ter consciência do benefício da comunidade educativa para o processo de ensino-aprendizagem e bem-estar das crianças: “the social interaction is very important for them and the isolation has been hard for them” (Família J.); “with eLearning the classroom experience and exchange between kids is missing a lot but I am also still searching for ideas on how to improve it.” (Família Mi.) e “I think home learning really limits things to the actual content and life at schools about so much more than that.” (Família P.).

Respondendo à primeira questão de investigação “Que instrumentos/materiais/plataformas são utilizadas para manter a comunidade educativa?”, a instituição cooperante adotou um conjunto de ferramentas digitais e estratégias para minimizar a distância imposta e aproximar da forma possível a comunidade.

As aulas presenciais foram transformadas em sessões síncronas diárias através da plataforma – *Zoom* – (quer de grande grupo, quer em pequenos grupos), bem como a interação proporcionada através da plataforma – *Seesaw* –, onde os professores colocam as propostas de atividade, alguns vídeos e as crianças as respostas a estas propostas, permitindo que a comunicação entre professores-alunos fosse ativa e regular. A par desta dinâmica, o diretor da instituição instituiu, desde o primeiro dia de ensino não presencial, a publicação diária de um vídeo. Estes vídeos tinham como objetivo manter um contacto próximo entre o diretor, as crianças e os docentes. Nestes vídeos foram celebrados os aniversários das crianças,

transmitidos os avisos que fossem necessários, dadas sugestões de atividades/desafio, desejando um bom dia de aprendizagem e terminando sempre com a mesma expressão: “I’ll be thinking of you today. Happy learning everyone! See you soon.”.

Algumas famílias salientaram a importância desta plataforma e os vídeos do diretor: “good platform with organized tasks with voice instructions, very quickly feedback and corrections, weekly plan on Mondays, director message every day” (Família I.).

À semelhança da iniciativa do diretor implementada no regime de ensino não presencial, no regime presencial a sua interação e conversas com as crianças e famílias eram diárias, quer no momento da chegada das crianças à instituição, quer durante o dia e pelos corredores da mesma. A *Assembly*, como referido, era também um momento de grande riqueza e interação da comunidade escolar – famílias, docentes, crianças e restantes membros da instituição.

Os *Morning Meetings* e a Meditação, foram também, numa fase inicial desta transição, fundamentais para aproximar a nova realidade de casa à rotina vivida na escola, pois permitiram que se encontrassem informalmente, conversassem e fizessem as suas partilhas. No entanto, decorrida esta fase inicial mais conturbada, ambas as iniciativas deixaram de existir devido, por um lado, às limitações impostas pela instituição relativamente ao tempo diário da utilização de aparelhos eletrónicos pelas crianças, e por outro lado, pela dificuldade em definir um horário que integrasse os momentos referidos (*Morning Meetings* e a Meditação) que fosse compatível com todos os irmãos da instituição (i.e., de forma a que os tempos das crianças com irmãos na instituição não se sobrepusessem).

Apesar de compreender os motivos desta decisão, considero que principalmente os *Morning Meetings* eram momentos fundamentais de encontro, conversa e partilha entre as crianças e os docentes, nomeadamente os de segunda-feira e sexta-feira. Funcionavam como abertura e fecho da semana, e eram nestes momentos informais que as crianças aproveitavam para ver os amigos, conversar com eles e com os adultos presentes.

Relativamente ao contacto com os docentes das áreas de música e educação física, esta foi mantida através de sessões síncronas com todas as turmas e, pontualmente, de participações dos mesmos na sessão síncrona de grande grupo da turma em questão, realizada à sexta-feira. Neste âmbito, foram, também, lançados alguns desafios à escola, como o “The ordinary is extraordinary” e os “Virtual Olympics”, ambas com o objetivo de estimular a prática de desporto e música na rotina das crianças.

Outra estratégia utilizada para manter a comunidade educativa foi dar continuidade, da forma possível, aos projetos da *Forest School* (quinzenalmente enviado pela professora responsável

por esta iniciativa, cf. figura 7) e do *Working with Others* (semanalmente, integrado no planeamento semanal, cf. figura 8).

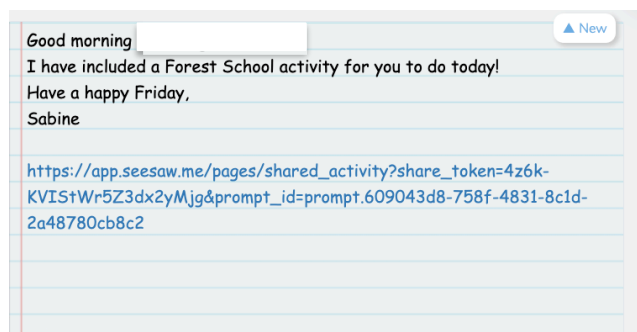


Figura 7: Exemplo de atividade da Forest School

Fonte: Instituição

<p>Focus: Recognizing and naming emotions.</p> <p>Challenge: Build a feelings and emotions chart (we will send you an example) and invite everyone in your family to say how they are feeling every morning. You can change the emotion during the day.</p> <p>Resources required: Feelings and emotions chart (you can print from seesaw or build your own with your children).</p>
<p>Suggestions of the week</p>
<p>If you have the opportunity, try to use a balance scale and measure 4 different objects weights. Record their weights, compare them and order it. Take pictures of your observations.</p> <p>Try to find where weights appear. You already know that they are particularly important in recipes. Can you find out any other ways measuring mass is used?</p>

Figura 8: Exemplo de planeamento do WWO

Fonte: Instituição

Juntamente com o planeamento apresentado anteriormente, eram enviados materiais de apoio ao desenvolvimento do foco da semana (cf. figura 9).

<p>Dear parents,</p> <p>This week we are inviting families to talk about emotions as the WWO Focus. Children are used to being asked to do this at school, so why don't you try it at home too?</p> <p>You can create together a chart with some simple emotions and feelings (happy, sad, angry, worried, upset, excited...) together, or use the ones we are sending you.</p> <p>We suggest that everyone in the family express their emotions a few times through the day.</p> <p>Ask your children: How are you feeling? What is making you feel like that way?</p>	
---	--

Figura 9: Exemplo de tarefa da semana do WWO

Fonte: Instituição

Deste modo, a primeira dimensão de análise – *comunidade educativa* – sofreu as transformações supramencionadas na transição para o ensino não presencial. No entanto, foram surgindo um sem-número de possibilidades que também foram descritas anteriormente. Dadas as circunstâncias, considero que foi uma transição bastante positiva e bem conseguida, pelas estratégias utilizadas e pelo impacto causado nas crianças, famílias e docentes e que foi sendo partilhado. Porém, tenho consciência das repercussões da ausência do contacto direto,

da convivência e da natureza familiar entre as crianças-docentes-instituição, tendo provocado estranheza, tristeza e falta de motivação nas crianças. Esta falta de motivação por parte das crianças, verificou-se, também, com as famílias, na medida em que a sua participação e envolvimento nas atividades propostas foi irregular, passando a ser mais consistente ao longo do regime não presencial (como veremos mais à frente, na quarta dimensão de análise).

3.2. Equipa docente

No que concerne à segunda dimensão de análise – *equipa docente* – entendo que as principais transformações e possibilidades da transição de um regime de ensino presencial para um regime de ensino não presencial, se prenderam com a minha integração efetiva no trabalho de equipa anteriormente desenvolvido pelas duas professoras da turma. De facto, esta transição possibilitou que integrasse a equipa como um terceiro elemento colaborativo que permitiu “uma inovação na forma de olhar o processo de ensino-aprendizagem (Bolívar citado por Machado & Formosinho, 2016).

De acordo com a professora cooperante

“desenvolvemos um trabalho de equipa” (excerto da entrevista à professora cooperante, cf. anexo 6).

Através do diálogo, partilha de experiências e materiais, conseguimos potenciar a aprendizagem das crianças num tempo tão exigente, como foi a quarentena e a privação do contacto social das mesmas. Este tipo de diálogo entre a equipa, estimula a confiança e permite reflexão e a partilha de ideias (Machado & Formosinho, 2016).

A meu ver, penso que consegui reforçar a importância da intencionalidade e dos objetivos de cada atividade e, nesse sentido a professora cooperante considera que:

“planificámos juntas e, principalmente, tu ajudaste-me a recordar a forma como os objetivos estavam descritos no currículo e como é que nós os podíamos trazer para a realidade de uma turma de 1.º e 2.º anos” (excerto da entrevista à professora cooperante, cf. anexo 6).

Para que este trabalho fosse possível e para que eu, na qualidade de estagiária, fosse integrada no trabalho de equipa docente, e com base em Formosinho e Machado (2008) houve uma reestruturação organizacional de forma a ter papel ativo nos momentos de planeamento, aulas e preparação de materiais.

Seguindo esta linha de ideias, uma outra transformação ao nível deste trabalho da equipa docente foi consciencializar e defender a importância de os dois anos de escolaridade trabalharem em conjunto a mesma atividade.

Com efeito, a nossa ação suportou-se bastante da gestão “integrada do tempo, espaço, materiais” disponíveis em casa (Machado & Formosinho, 2016). De acordo com a entrevista à professora cooperante, e como se pode observar pela figura 10, pretendeu-se “explorar mais o contexto de casa, abordando simultaneamente um conteúdo programático” (cf. anexo 6).



Figura 10: Exemplos de atividades que promoveram a exploração de objetos de casa

Respondendo à segunda questão de investigação “Como se faz a gestão do currículo no ensino não presencial entre a equipa educativa?”, considero que foi fundamental ser flexível, tendo em conta que a instituição decidiu dar seguimento aos conteúdos programáticos. Nesse seguimento, a professora cooperante afirmou que o seu

“primeiro intuito neste sistema de *home learning* foi manter uma certa rotina. Ou seja, tentar adaptar o trabalho que fazíamos em sala de aula que já por si tinha alguma rotina e que permitia aos miúdos, também, ter esta segurança ou este conhecimento sobre aquilo que era suposto fazerem” (excerto da entrevista à professora cooperante, cf. anexo 6).

Assim, o planeamento da semana era iniciado à quinta-feira por mim e pela professora cooperante e na sexta-feira, a cooperante e a professora assistente reuniam para “conversar, trocar ideias e concluir a planificação” (cf. anexo 6).

Existiram alguns desafios à concretização regular deste trabalho docente de equipa que se prenderam com o tempo, na medida em que e segundo a professora cooperante, “de facto, um trabalho de equipa implica muito tempo de reflexão, conversa, diálogo e, pronto nem sempre tínhamos esse tempo e podia tornar-se um constrangimento” (cf. anexo 6). Como tal, penso que consegui contribuir positivamente para fomentar esta rotina de planeamento e reflexão durante a semana.

No entanto, numa abordagem mais geral, penso que a dinâmica inerente ao trabalho de equipa não foi tão evidente com a restante equipa da instituição (i.e., com os professores das áreas específicas – música, educação física, francês, inglês, etc.), embora acontecessem reuniões pontuais entre todos os membros da mesma.

3.3. Relação pedagógica

Como resposta à terceira questão “Quais são as especificidades da relação pedagógica no ensino não presencial?”, considero que o trabalho desenvolvido pelas crianças durante este regime foi, predominantemente, individual contrariamente ao trabalho desenvolvido na escola, na medida em que as sessões síncronas ocuparam uma pequena parte da rotina das crianças. No entanto, a equipa docente trabalhou no sentido de proporcionar, o mais possível, atividades que envolvessem a família e que fossem lúdicas e criativas de forma a quebrar a monotonia das fichas e a manter as crianças motivadas e interessadas em aprender (cf. figura 11).



Figura 11: Exemplos de atividades lúdicas

Estas atividades de carácter lúdico e criativo permitiu, não descuidando o objetivo pedagógico

“mantê-los motivados e participativos” (excerto da entrevista à professora cooperante, cf. anexo 6).

A par desta necessidade de manter a motivação e interesse das crianças através de atividades significativas, acresce que a instituição tem esta característica muito vincada – aprendizagem significativa que encoraja a criatividade e a motivação intrínseca das crianças.

A Família J. explicou que

“our choice in the schools that we choose like Redbridge is to make learning fun, and through play and creativity the children are learning without realising they are being taught” (excerto do questionário da família J.).

Esta perspetiva vai ao encontro do previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, ou seja, uma aprendizagem baseada na interação em grande grupo, que promove uma relação ativa das crianças e que despoleta o envolvimento, interesse, motivação intrínseca das mesmas e, também, novas formas de pensar e agir (Cosme, 2018).

Todavia, algumas famílias evidenciaram este período como sendo uma fase importante para desenvolver outras capacidades, outras relações e experiências. Segundo a Família L. é importante

“perceber que não é possível que as crianças aprendam nesta fase muito academicamente, mas que têm tempo para aprender outras life skills tão ou mais importantes. Foco na leitura, ensinar-lhes a magia de comunicar por carta com os amigos (desenvolver projectos nessa área – nós temos feito isso cá em casa e resulta maravilhosamente)” (excerto do questionário da família L.).

Por outro lado, a estratégia adotada de serem planeadas sessões síncronas de pequenos grupos teve benefícios para as crianças a vários níveis – académicos e emocionais. Seis famílias destacaram a sua importância na resposta mais individualizada às necessidades das crianças – diferenciação pedagógica: “small groups work facilitated...” (Família C.) e “with small groups kids feel more comfortable and secure” (Família Ma.).

Entre a equipa docente, houve uma grande consciência da importância de dar resposta e feedback aos trabalhos que as crianças iam publicando e, nesse seguimento, a Família I. afirmou que houve um “very quickly feedback and corrections”. Esta prática pedagógica permitiu que haver um *feedback* entre os responsáveis educativos (docente-família) “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 9).

Relativamente aos desafios sentidos e relacionados com esta dimensão, prenderam-se em dar resposta a “different academic and emotional requirements and needs” (Família J.). O facto de as crianças estarem privadas da interação social ainda veio acentuar as discrepâncias, quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível emocional. A verdade é que nem sempre foi possível verificar se as aprendizagens estavam bem consolidadas e claras para todos. A Família Mi. destacou a importância de “checking if everything is clear”.

Outro dos desafios teve a ver com a avaliação. Contrariamente ao regime presencial, onde é possível uma avaliação do desempenho das crianças de forma autêntica e detalhada, no regime não presencial, prevalece uma avaliação pouco detalhada e baseada, essencialmente, nas resoluções das crianças, no feedback das famílias e no contacto com as mesmas nas

sessões síncronas. Como resposta a esta fragilidade da avaliação, construí um instrumento – ficheiro Excel – que permitisse monitorizar a participação das crianças às propostas de atividade realizadas e que apresento com mais pormenor, na dimensão seguinte.

A família Mi. acrescentou o impacto do “no live connection for supervision and checkups”.

3.4. Relação escola-família

Para finalizar esta análise, e relativamente à quarta dimensão – *relação escola-família* – a maior transformação foi, sem dúvida, um aumento significativo do apoio e envolvimento das famílias no processo educativo das crianças. As respostas aos questionários revelam claras discrepâncias entre os dois regimes de ensino. Durante o regime de ensino presencial, as famílias, em média, despendiam 30 minutos por dia a dar apoio às crianças. Posteriormente, numa fase inicial do ensino não presencial uma média de 3h30 minutos por dia, e numa fase mais estável deste regime de ensino uma média de 2h45 minutos por dia (cf. anexo 5).

Nesse sentido e recorrendo ao ficheiro de Excel construído a partir da minha observação sistemática, podemos compreender a evolução do envolvimento das famílias durante o processo de aprendizagem no regime não presencial (cf. tabela 4 e 5).

Neste ficheiro, estão contemplados os dois anos de escolaridade e os objetivos inerentes às áreas de Português e Matemática previstos para a semana. A cor verde representa as crianças que realizaram a atividade e que a publicaram na plataforma e a encarnado as crianças que não o fizeram.

1º/2º B - Kandinsky Class						Date: 23rd-27th of April 2020					
Year 1											
Área de Conteúdo		Português									
Objetivo	Escrita de palavras e frases com algumas das sílabas já trabalhadas	Ler e ilustrar um texto. Rodear palavras com F e S. Ordenar as palavras em frases.	Reconhecer palavras com sílabas 'fa, fe, fi, fo, fu'	Reconhecer palavras com sílabas 'sa, se, si, so, su'	Ficha de leitura sobre o texto trabalhado ao longo da semana						
Alunos											
Carlota											
Cora											
João											
Joaquim											
Malcom											
Mila											
Nellie											
Prescilia											
Yasmine											

Year 2											
Área de conteúdo		Matemática				Português					
Objetivo	Reconhecer a metade	Reconhecer o quarto	Equivalências entre a metade e 2/4	Frações não unitárias	Simetrias Escrita de números de 100 a 200 (em algarismos e por extenso)	Leitura e compreensão de texto (pág. 54 e 65)	Ortografia: Caso de leitura 'as, es, is, os, us'	Proposta de escrita: Descrever o objeto criado em Art	Gramática: Reconhecer o grau do nomes	Propsta de escrita: criar um alfabeto com nomes de alimentos. Ilustrar o alfabeto	
Alunos											
Aurora											
Helena											
Jenasi											
Jacques											
Luis											
Madalena											
Maya											
Remi											
Sasha											

Tabela 4: Ficheiro Excel do início do ensino não presencial

Fonte: Própria

19/2º B - Kandinsky Class											Date: 20th-24th of April 2020	
Year 1											PBL	
Área de Conteúdo	Matemática					Português					PBL	
Objetivo	Realizar medições, utilizando unidades de medida não padronizadas	Medir e comparar medidas, utilizando unidades de medida não padronizadas.	Reconhecer unidades de medida de comprimento: o metro e o centímetro. Construir um metro.	Comparar medidas. (Maior do que um metro, mais pequeno do que um metro).	Medir, comparar e ordenar comprimentos, utilizando unidades de medida padronizadas (o metro e o centímetro).	Leitura ou audição do poema "Canta o Galo Gordo"	Compreensão da história	Reconhecer palavras com as sílabas "ga, go, gu, gue, gui"	Reconhecer palavras com as sílabas "ge, gi"	Momento de escrita. Escrita de palavras/frases/histórias	Reconhecer palavras com as sílabas trabalhadas durante a semana (letra G, com o som de galo ou de girafa)	Reconhecer e localizar no globo terrestre, continentes e oceanos. Reconhecer influências de outros países e conhecer diferentes aspetos das suas culturas.
Alunos												
Carlota												
Cora												
João												
Joaquim												
Malcom												
Mila												
Nellie												
Prescilla												
Yasmine												

Year 2											PBL	
Área de conteúdo	Matemática					Português					PBL	
Objetivo	Realizar medições, utilizando unidades de medida não padronizadas	Comparar medidas, utilizando unidades de medida padronizadas.	Reconhecer unidades de medida de comprimento: o metro e o centímetro. Construir um metro.	Comparar medidas. (Maior do que um metro, mais pequeno do que um metro)	Medir, comparar e ordenar comprimentos, utilizando unidades de medida padronizadas (o metro e o centímetro).	Leitura e compreensão do texto "Enche a falinha o papo"	Ortografia: Caso de leitura "gue, gui/ge, gi"	Gramática: Reconhecer a classe dos adjetivos.	Proposta de escrita "O meu monstro".	Descrição de um monstro, utilizando adjetivos.	Gramática: o género e o número dos adjetivos. Exercícios de consolidação.	Reconhecer e localizar no globo terrestre, continentes e oceanos. Reconhecer influências de outros países e conhecer diferentes aspetos das suas culturas.
Alunos												
Aurora												
Helena												
Ignasi												
Jacques												
Luis												
Madalena												
Maya												
Remi												
Sasha												

Tabela 5: Ficheiro Excel do ensino não presencial totalmente implementado

Fonte: Própria

Através dos exemplos supra apresentados, podemos verificar que o envolvimento das crianças e famílias foi sendo acontecendo de forma crescente ao longo do período não presencial. De facto, a equipa docente de sala e eu, enquanto estagiária, fomos reforçando a importância da participação das crianças e das famílias na realização das propostas enviadas por nós. Por isso, este reforço foi-se manifestando ao longo das semanas, com uma crescente participação e envolvimento das crianças e respetivas famílias. A par do tempo de apoio que os pais prestaram aos seus filhos, este período revelou-se uma mais valia no fortalecimento dos laços familiares. Muitas foram as atividades em que proporcionámos esta interação (cf. figura 12), e que permitiu uma melhoria e riqueza da qualidade e impacto do processo educativo das crianças (Silva & Martins, 2002).

As famílias mostraram, também, ter consciência da importância da interação da família, apesar de terem partilhado as suas dificuldades em gerir toda esta rotina nova que se instalou, bem como os materiais e aparelhos eletrónicos. Deste modo, algumas famílias nas suas respostas ao questionário priorizaram estas mesmas dificuldades – “managing the use of devices (...)”; “getting supporting materials needed for classes (e.g., prints)” (cf. anexo 1 e 5).



Figura 12: Atividades realizadas juntamente com a família

Estas interações entre escola-família-crianças permite às crianças partilharem experiências pedagógicas e aprofundarem as relações familiares noutra contexto (OCEPE, 2016).

Porém, durante a PS, as famílias foram partilhando com a equipa docente algumas das suas dificuldades e preocupações relativamente ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. As respostas ao questionário enviado relevaram que uma das principais dificuldades sentidas se prendeu com a gestão da atividade profissional juntamente com a aprendizagem da criança, bem como a gestão dos aparelhos eletrónicos dentro do agregado familiar.

Por fim, e respondendo à última questão de investigação “Quais as transformações vividas na relação escola-família com o ensino não presencial?” estas prendem-se essencialmente com um envolvimento efetivo, direto, próximo das famílias no processo de ensino-aprendizagem das crianças, durante o qual as famílias ganharam uma maior consciência das capacidades e dificuldades que os seus filhos sentem relativamente à escola (Silva, 2003).

A família J., acrescentou que “as parents we were not normally privy too. In this unique set of circumstances, I would say that it has been a blessing because as a parent one can now identify our children’s strengths and weaknesses very clearly. Normally a lot of these issues stay in the classroom and we are unaware of the depth of some of these difficulties getting to know my children” (cf. anexo 5).

Fazendo um balanço final desta análise, e recuperando algumas das recomendações da UNESCO apresentadas no capítulo I, considero que de uma forma geral as estratégias adotadas pela instituição e, particularmente, no que diz respeito à turma onde estagiei, foram adequadas e positivas ao contexto das crianças e valores da instituição.

Em primeiro lugar, pela rápida resposta que deu a esta situação de emergência escolar e pela adaptação dos docentes e crianças a este novo regime de ensino. Em segundo lugar, por ter aceite o desafio extra de integrarem uma estagiária num tempo em que tudo era novo e incerto. A verdade é que, foi imperativo manter um equilíbrio entre os tempos de estudo, descanso e atividade física, mantendo as relações e referências entre as crianças e a equipa docente que se desenvolveram no tempo presencial (UNESCO, 2020). Em terceiro lugar, teve a preocupação em oferecer diversidade às crianças, dentro das limitações e regras impostas: propostas variadas e realização de atividades em interação com a família para que se sentissem apoiados e incentivados durante a aprendizagem (UNESCO, 2020).

É inquestionável o cariz solitário e individual do regime de ensino não presencial e, nesse sentido, tentámos que o nosso trabalho fosse sempre numa perspetiva de potenciar este período e minimizar os seus danos ao nível académico, afetivo e social. Acresce que, a

atividade escolar passou a ser centrada nas sessões síncronas, nas partilhas das crianças e nas atividades propostas e, por isso a avaliação formativa ganhou mais força como sendo uma avaliação das e para as aprendizagens sustentada no feedback constante dado pelas docentes.

Não sendo um panorama educativo ideal, penso que conseguimos que o *learning never stops* (UNESCO, 2020).

Capítulo IV – Considerações finais

Neste último capítulo pretende-se fazer uma análise crítica da experiência vivida durante a PS, tendo em consideração os aspetos referidos nos capítulos anteriores, com intuito de apresentar a emergência e importância da intervenção e investigação desenvolvidas.

“Em Portugal, o mês de março marca o começo de um novo tempo. O tempo Covid-19” (UNESCO, 2020). Foi assim que o tempo das angústias e preocupações começou e foi este que potenciou um poderoso exercício de introspeção: permitiu-nos ter tempo de (re)pensar, refletir e perspetivar. Nesse sentido, apresento de seguida as minhas reflexões e considerações finais.

Primeiramente e no que diz respeito à experiência vivida durante a PS, importa recordar que foi num período ainda prematuro, causado pelo fecho das escolas, que a temática desta investigação surgiu. Assim, com o presente relatório, procurei compreender de forma detalhada a transição do ensino presencial para o ensino não presencial, com base nas suas transformações e possibilidades.

É de referir que, tendo em conta a complexidade e natureza extraordinária desta temática, juntamente com as fragilidades inerentes a uma investigação qualitativa realizada à distância, não pretendo produzir conclusões generalizadas sobre o tema, sendo os resultados obtidos apenas o fruto da minha experiência e posterior análise.

Este último estágio foi um dos maiores desafios da formação, enquanto estagiários, como também para as instituições cooperantes e ainda para os professores do seminário da PS. Foram meses desafiantes, mas de grande aprendizagem que contribuíram fortemente para a construção da minha profissionalidade. Fizeram-me crescer e conhecer as minhas fragilidades e potencialidades, numa perspetiva de as potencializar: ultrapassar os obstáculos e utilizar as capacidades no meu futuro enquanto educadora e professora.

Surge, desta forma, o segundo aspeto que pretendo destacar neste capítulo – importância da reflexão durante a prática pedagógica –, ou seja, o papel de “professor como investigador”. Esta PS, nomeadamente o trabalho desenvolvido com a professora cooperante permitiu-me desenvolver e aprofundar a minha capacidade reflexiva sobre a minha ação pedagógica (Silva, 2013).

Ao longo da minha formação, houve um aprofundamento gradual desta capacidade, contudo este último estágio e as circunstâncias nas quais teve inserido, estimularam a necessidade de pensar e repensar as práticas pedagógicas. Foi imperativo ler, investigar e perceber a situação

o panorama da educação para dar sentido à prática pedagógica. Deste modo, tentei que existisse uma articulação coerente entre a teoria que sustenta a temática do presente relatório e a minha prática através de reflexões, pesquisas e questionamentos, feitos muitas vezes em conjunto com a professora cooperante (Silva, 2013).

Assistiu-se a uma realidade que inviabilizou a pedagogia de contacto ao vivo e de proximidade, tornando-a silenciosa e distante. A escola foi obrigada a transportar-se para o mundo digital através das tecnologias – computadores, internet, televisão, plataformas digitais (Alves & Cabral, 2020).

Apesar de todas as limitações e fragilidades provocadas por este período atípico de Covid-19, as escolas no geral e a instituição cooperante em particular, reagiram e adaptaram-se rapidamente e de forma positiva à transição do ensino presencial para o não presencial. Contudo, importa referir que é evidente que a pandemia Covid-19 não pode ser vista como tendo consequências positivas, mas antes como uma oportunidade para tomar consciência das suas potencialidades e tirar o melhor partido das mesmas durante este período. Além disso, tomar consciência, também, que as adversidades acontecem e que temos de estar preparados para este tipo de situações, de carácter extraordinário.

Passámos de uma realidade viva, real e próxima para uma “uma pedagogia da desconectividade, da descontinuidade e da distância” (Alves citado por Alves & Cabral p.97). E foi a distância um dos fatores que originou um dos maiores impactos da pandemia: o bem-estar da comunidade (UNESCO, 2020).

Num tempo inusitado como o que vivemos,

as dúvidas foram-se instalando e as limitações avolumando-se em ordem às questões da igualdade de acesso, eficácia e qualidade dos processos de aprendizagem, aos contextos e envolvimento familiar, ao volume das tarefas propostas nas sessões síncronas e assíncronas, às novas conflitualidades e dificuldades que limitam o contacto e a relação entre o humano e a tecnologia (Alves & Cabral, 2020).

Este período ampliou fortemente as desigualdades. Por um lado, porque existem evidências empíricas que provam que o ensino à distância é menos eficaz que o presencial. Por outro lado, é comprovado que os resultados do ensino à distância tendem a ser piores nos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. E, por último, o facto de este regime de ensino implicar o acesso e uso a equipamentos eletrónicos, havendo necessidade de existir algum poder económico (Cristo, 2020).

Sempre estivemos habituados a uma relação pedagógica física, e o que é facto é que as sessões síncronas deixam muito a desejar e uma sensação de missão incompleta, um sentimento vazio. As aulas presenciais são encontros de uma enormíssima multiculturalidade e riqueza, são um tempo real de relação e de interação que vão para além da transmissão de conhecimentos. Por isso, de um ponto de vista relacional, a intencionalidade da ação educativa foi altamente – as aprendizagens significativas e contextualizadas, em interação com o tempo, espaço e relação escolar (Cristo, 2020).

Manteve-se a relação construída durante a convivência física, mas por via de um ecrã, que não é, de facto, a situação ideal porque parecemos estar apenas com as vozes uns dos outros (Alves & Cabral, 2020). Este período permitiu que nos conhecêssemos um pouco melhor – os nossos limites, as flexibilidades e a na nossa inteligência emergencial.

Fazendo a ponte para último ponto desta reflexão – O que aprendemos com a pandemia? –, em primeiro lugar, este período veio mostrar-nos a fascinante riqueza da comunicação e a pluralidade de características que a ação pedagógica pode contemplar. Surge, então, a tecnologia como estratégia inovadora e potencial pedagógico para uma perspetiva futura.

Depois, foi importante ter consciência de que é impossível reproduzir o modelo escolar num regime não presencial, por tudo aquilo que ele implica – interação física entre os membros da comunidade educativa e “a ausência de convivialidade que pode afetar significativamente o desenvolvimento afetivo e social dos alunos” (Alves citado por Alves & Cabral, 2020, p.137).

Durante este período mais do que manter um vínculo de conhecimento, foi fundamental manter um vínculo relacional com as crianças e as famílias, dando-lhes segurança e ânimo nestes tempos imprevisíveis. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre escola-família-crianças tornou-se ainda mais importante para colmatar, tanto quando possível, as fragilidades provocadas pela distância.

Aprendemos também a descentralizar o processo educativo das “classificações, evidências, modismos escolares agora totalmente despropositados”. (Alves citado por Alves & Cabral, p.93), tornando-o um tempo privilegiado pela qualidade e não pela quantidade.

Será que assistimos ao crescimento de uma nova ecologia de aprendizagem? Não sei. Mas sei que este período nos obrigou a reinventar e a repensar as nossas práticas pedagógicas de forma inovadora e adequada à nova realidade da escola. Se vai ficar tudo bem? Acredito que sim, mas conclui a PS e concluo a presente investigação com a certeza de que contribui para atenuar as consequências desta pandemia, bem como para abrir horizontes relativamente à temática do ensino não presencial.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Alves, J. & Cabral, I. (2020). Ensinar e aprender em tempos de COVID-19: entre o caos e a redenção. Recuperado de:
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Ensinar_e_aprender_em_tempos_de_COVID_19.pdf?fbclid=IwAR0Kgfz1-c9-Qk6Z1-OpG1405Gu4hyLb8w3e8JnuA2hnbuxYQBypW72jBaw
- Amante, L., & Faria, Á. (2014). Escola e tecnologias digitais na infância. *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Coleção Agrinho, 412.
- Amante, L., Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Pereira, A. (2008). Novos contextos de Aprendizagem e Educação online. *Revista portuguesa de pedagogia*, 99-119.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Recuperado de: https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/Vários_2010.pdf
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grandeparentalidade. *Revista Amazônica*, 1, 338-369.
- Barroso, J. (2004). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Caderno de formação: formação de professores: Bloco*, 3.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. *CLAIQ2016*, 1.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cerveira, B. (2004). *RTP ensina: Telescola, aprender pela televisão*. Recuperado de: <https://ensina.rtp.pt/artigo/telescola-aprender-pela-televisao/>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cristo, A. (2020, maio). Desigualdade na Educação. *Observador*, 5, 13-14.

- Cruz, O., & Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade: O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 295-309.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Direção-Geral da Educação (2020). Apoio às escolas. Recuperado de: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/391>
- Diário da República. (2020). Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril de 2020. Recuperado de: <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, 1, 5-16.
- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Manuela, R. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise psicológica*, 17, 1, 65-77.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J., e Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In D. Fernandes (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de educação, tempos de formação*, 237-263.

- Oliveira, D. (Produtor). (2020, abril). *Ariana Cosme: O que está a acontecer aos mais pobres sem a escola?* [Audio podcast]. Recuperado de: <https://soundcloud.com/perguntarnaofende/ariana-cosme-coronavirus>
- Organização de Estados Ibero-americanos. (2020). Um roteiro para orientar a reposta à Pandemia COVID-19. Recuperado em: <https://www.oeiportugal.org/uploads/files/news/Education/774/covid-19-educ-oei-2020-portg-r3.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (2020). 10 recomendações da UNESCO. Recuperado de: https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691?fbclid=IwAR2dhXPEMN0-KW_BERqkgK5ytpWmoOcQTixF0pKU9fhfwE3XNYfvyAeais
- Pol, M., Hlouková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder*. Biblioteca das Ciências do Homem - Ciências da Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Silva, J. & Martins, E. (2002). Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência. *Aprender*, 26, 79-88.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6, 1, 25-40.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156. Recuperado de: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf
- Thiolent, M. (1992). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. Recuperado de: https://www.academia.edu/32028417/Metodologia_Da_Pesquisa_Acao_Michel_Thiollent

Documentos legislativos

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, N.º 129, série I. Lisboa:
Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do
educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Alteração da Lei n.º 46/2012, de 17 de setembro. Lisboa:
Assembleia da República.

Outros documentos consultados

Behaviour management policy da Instituição 2018

Orientations for Quarentine 2020



Parents Handbook da Instituição 2019/2020

Rules and Regulations da Instituição 2019//2020

Apresentação da professora Cláudia Neves 2020

Anexos

Anexo 1 – Guião do questionário para as famílias

Master's thesis survey

As part of my Master's in Kindergarten & Primary Education I am writing a thesis on home learning. To support my research, I am conducting a survey to understand parents' opinions on the main changes and characteristics of home learning in comparison to face-to-face education.

All the feedback shared will be treated with full confidentiality and will be solely used for academic purposes.

Thank you for your help!

1. What have been the main challenges faced during the Covid-19 lockdown?
(please number the following options from 1-6 so that 1 refers to the greatest challenge and 6 refers to the lowest challenge).

- Increase in the time spent in helping your son/daughter in his/her studies
- Managing your own work alongside the home learning of your son/daughter
- Managing the use of devices (pc, tablet, mobile phone) within the household
- Getting the supporting materials needed for classes (e.g. prints)
- Answering to questions raised by your son/daughter
- Adapting to digital tools and platforms

2. Do you consider that home learning is requiring an excessive use of technological devices?

Yes ___ No ___

Student: Madalena Félix
Master thesis supervisor: Elisabete Xavier Gomes

3. Do you consider that the workload given to your son/daughter increased with home learning?

Yes ___ No ___

4. Do you feel you are getting a better understanding of your son/daughter's learning process?

Yes ___ No ___

5. Do you consider the home learning as requiring excessive printing to support classes?

Yes ___ No ___

6. Do you feel that the connection with school and friends is deteriorating the learning process?

Yes ___ No ___

7. Do you feel that your son/daughter has lost motivation for learning during home learning?

Yes ___ No ___

8. Do you consider that the learning activities set by teachers have been appropriate during the lockdown? (please choose up to 3 options that you agree with using a X).

Yes ___ No ___

Why?

Too difficult to be done alone

Too easy

Too Didactic

Too Repetitive

Exploratory Learning

Student: Madalena Félix
Master thesis supervisor: Elisabete Xavier Gomes

Flexible

Creative

Time-consuming

9. How many hours daily, approximately, do you usually spend helping your son/daughter with school activities?

- Pre-lockdown ("standard education") ___
- Transition to home learning (i.e. first three/four weeks of lockdown) ___
- Home learning fully implemented ___

10. Do you consider that all subjects are being properly covered?

Subjects	Yes	No
Maths		
Portuguese		
PBL		
English		
French		
Art		
Reading		
PE		
Music		
Show & Tell		

11. Do you have any suggestions that could, in your opinion, improve the home learning experience?

Student: Madalena Félix
Master thesis supervisor: Elisabete Xavier Gomes

Anexo 2 – Guião da entrevista à professora cooperante

EQUIPA DOCENTE

- Como caracterizas o trabalho da equipa docente de sala (professora titular com professora assistente) antes da pandemia?
 - Quando faziam o planeamento semanal? E a preparação dos materiais?
- Quais as principais adaptações e dificuldades que esse trabalho de equipa sofreu na transição para o ensino não presencial?
 - Quando fazias o planeamento semanal? E a preparação dos materiais?
- Qual foi a importância da estagiária na transição para o ensino não presencial? Consideras que desenvolvemos trabalho de equipa, na medida em que planeávamos juntas e distribuímos tarefas?
- Como se faz a gestão do currículo num regime não presencial entre a equipa docente de sala?

Anexo 3 – Planificação da atividade “Que número sou?”

Planificação da Atividade

Data: 6 de março de 2020

Identificação da Atividade O quê?	Que número sou?
Finalidade Intencionalidade Educativa Qual a intenção?	Trabalhar uma temática do domínio de Números e Operações a partir de uma atividade de cálculo mental. Desenvolver o sentido do número e a compreensão dos números e operações até 100, bem como a fluência do cálculo mental e escrito.
Objetivos e conteúdos de acordo com o currículo oficial	Aprendizagens Essenciais de Matemática 1.º ano (p. 7,8): Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração (...); Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas e diferenças, com e sem recurso a material concreto; Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. Aprendizagens Essenciais de Matemática 2.º ano (p. 7,8) Identificar números pares e ímpares; Reconhecer e memorizar factos básicos das operações (...); Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas e diferenças, com e sem recurso a material concreto; Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões;
Participantes Com quem? Crianças/Adultos-Quantos?	3 adultos – Professora portuguesa, professora inglesa e estagiária Grupo da sala Kandinsky: 18 crianças (1.º e 2.º ano)
Procedimento Como? 1 – Como lançar a atividade? 2 – Como orientar no decorrer da ação? 3 – Como acabar a atividade e passar à ação seguinte?	Dá-se início à atividade “Que número sou?” com a apresentação em grande grupo pela estagiária aos alunos da mesma, exemplificando com um dos cartões e uma adivinha não usada (e.g., Sou um número par e o dobro de 2. Que número sou?). Esta atividade consiste em adivinhar números a partir de critérios (i.e., paridade, classes dos números, etc.) que os caracterizam e, por sua vez, em efetuar diversas operações (adição, subtração e decomposição) necessárias para descobrir de que número se trata e qual ou quais os alunos tem esse mesmo número. Por exemplo, se tivermos várias adivinhas para o mesmo resultado, levanto o braço ou os alunos que tiverem o cartão com o número. A tarefa a propor pela estagiária pode ser individual, a pares ou em pequeno grupo consoante o que se quiser trabalhar com os alunos (e.g., rapidez no cálculo mental; trabalhar diferentes formas de representação do número etc.). Após esta explicação inicial, a estagiária dispõe os cartões com os números no tapete para que todos os alunos possam ver. Pretende-se que os

	<p>alunos quando souberem a resposta, levantem o braço e respondam. Contudo, esta tarefa pode ser feita de forma diferente (e.g., distribuir um cartão por cada criança e esta só responder quando for o número do seu cartão). Importa que a estagiária seja uma mediadora das aprendizagens. Por isso não deverá dar a resposta imediata, mas tentar perceber como os alunos chegam ao resultado, e deixar que partilhem as suas descobertas auxiliando-o se precisar de modo a esclarecer como determinado aluno pensou.</p> <p>No fim da atividade e em grande grupo, deverá ser feita uma revisão de todos os números que saíram e das respetivas operações (i.e., adição, subtração e decomposição) efetuadas. E, também, devem ser ouvidos os comentários e sugestões dos alunos à mesma.</p>
<p>Material Que material? Estimar que quantidade?</p>	<p>Cartões com números (7, 20, 22, 31, 35, 57, 80) Tabela do 100 Quadro branco pequeno e caneta Lista das adivinhas</p>
<p>Tempo Quando? Duração/Indicar hora</p>	<p>Aproximadamente 10/15 minutos. A realizar da parte da manhã, durante o Morning Meeting.</p>
<p>Espaço Onde? Indicar local referenciado.</p>	<p>Na sala, na zona do tapete.</p>
<p>Recursos disponíveis Com o quê? Indicação da existência ou da necessidade de aquisição do material</p>	<p>Todo o material existe na sala. A lista das adivinhas foi elaborada por mim. As professoras estiveram presentes neste momento.</p>
<p>Formas de Avaliação Previstas</p>	<p>A intervenção da estagiária Recursos, materiais e tempo Interesse e envolvimento das crianças: Comentários; Desempenho (critérios de avaliação) Registos resultantes da atividade (quando aplicável).</p>

Avaliação da intervenção

1. A intervenção da estagiária

Relativamente à minha intervenção, penso que correu muito bem. Durante o decorrer da atividade tive atenção à minha dicção e à forma como pronunciava as palavras, fazendo-o de forma calma. Sempre que foi necessário, traduzi para inglês alguns termos mais específicos (e.g., par, ímpar, dezenas, unidades, etc.).

Penso que este formato de atividade foi ao encontro dos objetivos do momento de matemática mental previsto no horário e foi uma forma diferente de a trabalhar. Nesse sentido, penso que

a intencionalidade educativa foi cumprida e planeio dar continuidade a esta dinâmica, fazendo algumas variações da mesma e aumentando o seu grau de dificuldade.

2. Recursos, materiais e tempo

A atividade correu no tempo previsto, durando cerca de 15 minutos.

Apesar de ter planeado utilizar o quadro branco para ir registando as adivinhas, em conversa com a Andreia esta disse-me para experimentar fazer sem e assim foi. Refletindo, considero que teria sido uma mais valia para os alunos do 1.º ano para tornar o abstrato (dito oralmente) em concreto (visualmente).

A presença das professoras foi muito positiva, na medida em que estas foram criando suspense e motivando as crianças durante as adivinhas, fazendo comentários como: “uau... Mas que número será?” e “nós sabemos que vocês sabem os números”.

3. Interesse e envolvimento das crianças

Comentários

Relativamente ao comportamento da turma, penso que foi muito positivo. No geral, todas as crianças mostraram bastante interesse e curiosidade com as adivinhas, existindo uma ou outra que foram ‘abandonando’ a atividade por distração ou falta de compreensão da língua portuguesa (embora traduzisse algumas palavras para inglês).

Fiquei muito contente com os comentários das crianças porque mostraram a sua satisfação pela atividade, dizendo: “Queremos mais!”, “Já não há mais?”, “Só mais uma, Madalena!”

Crítérios de avaliação

Desempenho

Intencionalidade educativa: Desenvolvimento do sentido de número e a compreensão dos números e operações até 100, bem como a fluência do cálculo mental e escrito.																		
Alunos	Alunos																	
	Aurora	Carlota	Cora	Helena	Ignasi	Jacques	João	Joaquim	Luis	Madalena	Malcom	Maya	Mila	Nellie	Prescilia	Remi	Sasha	Yasmine
Demonstra interesse e envolvimento na atividade	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Compreende a atividade	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Traduz a adivinha em linguagem matemática	✓			✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓
Reconhece as operações a realizar	✓			✓	✓	✓			✓		✓	✓				✓	✓	✓
Identifica o valor posicional dos números	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Demonstra capacidade de cálculo mental	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Consegue chegar ao resultado final e identifica o cartão do número	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estratégias para melhorar	<p>Para as crianças do 1.º ano é mais fácil se visualizarem a adivinha que é dita, senão é tudo muito abstrato. Nesse sentido, para a próxima vez utilizarei o mini quadro branco para representar em linguagem matemática o que digo.</p> <p>No caso particular da Prescilia (criança francesa), tentarei gesticular mais com as mãos para facilitar a sua compreensão.</p> <p>O João teve dificuldades na concentração e preferiu estar a brincar, por isso, não conseguiu participar nesta atividade. Para a próxima vez, posso sentá-lo ao meu lado e nomeá-lo de meu ajudante (e.g., para pegar no quadro branco) para conseguir captar a sua atenção e promover a sua participação.</p>																	

Registos resultantes da atividade

Adivinhas
Sou o número 5. Se me adicionares 2, que número sou? (7)
Sou um número ímpar. Se ao número 20, adicionares 11. Que número sou? (31)
Tenho 3 dezenas e 5 unidades. Que número sou? (35)
Sou um número par. Se adicionares $10 + 10$, descobres-me. Que número sou? (20)
Tenho em mim o número 2, se me adicionares 20, descobres-me. Que número sou? (22)
Tenho 5 dezenas e 7 unidades. Que número sou? (57)
Se ao número 90 tirarem 10. Que número sou? (80)

Tabela 6: Adivinhas realizadas
Fonte: Própria

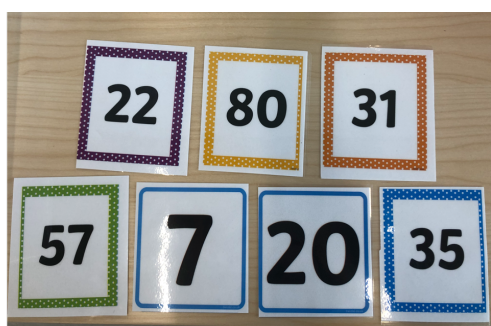


Figura 13: Cartões utilizados

Anexo 4 – Planificação da atividade “Dominó dos Antónimos”

Data: 20 de maio

Ano de escolaridade: 2.º ano

Intencionalidade educativa: Recordar, identificar e associar antónimos.

Objetivos: “Sinónimos e antónimos: reconhecimento” (Programa de Português, 2.º ano, p.12).

Tempo: Trabalho autónomo

Material necessário: Aparelho eletrónico, ficha de trabalho (cf. enunciado apresentado de seguida) e tesoura.

Material produzido:

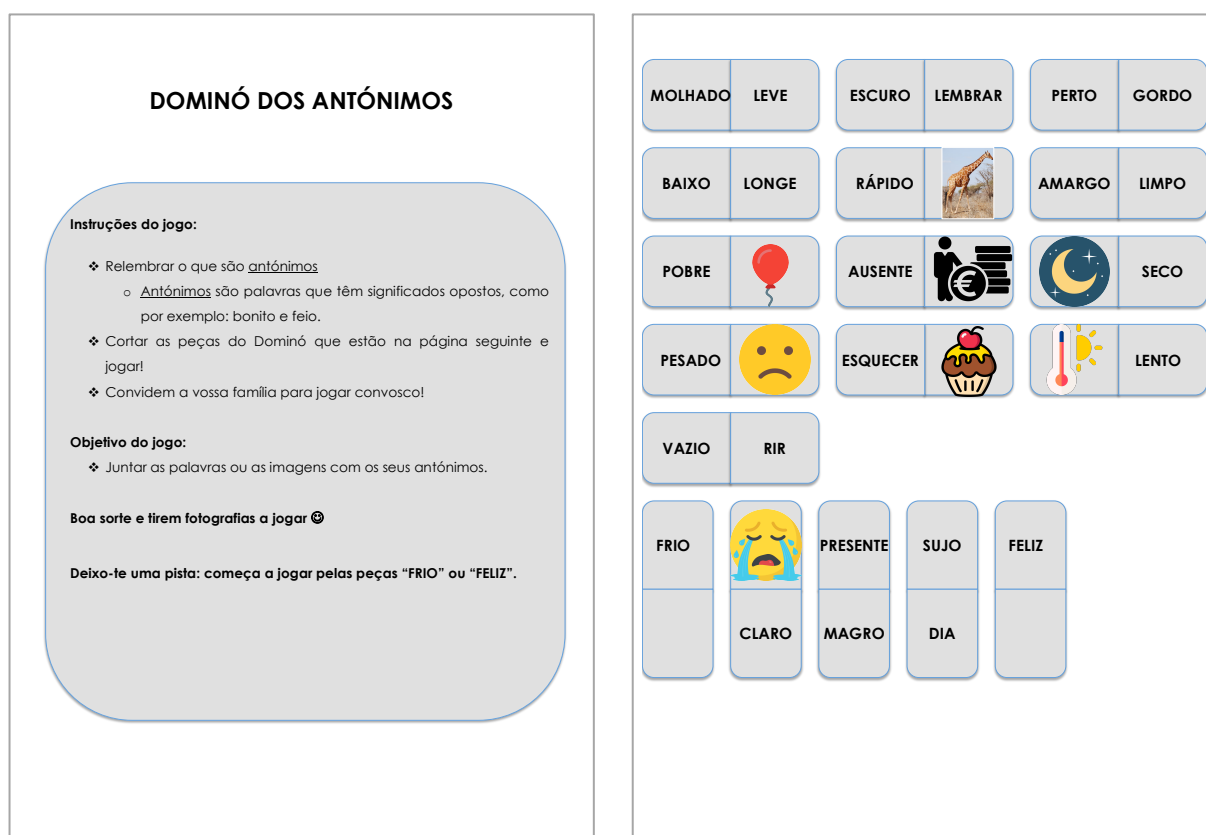


Figura 14: Jogo produzido "Dominó dos Antónimos"

Procedimento: As crianças devem consultar a plataforma para terem acesso a esta atividade. Esta atividade invalida a impressão do Dominó, na medida em que é necessário ter as peças recortadas para as crianças conseguirem jogar.

Assim, o primeiro passo desta atividade é ler as instruções do jogo. Depois, recortar todas as peças de dominó e começar a jogar. O objetivo é descobrir os antónimos das palavras ou imagens.

Privilegia-se que esta atividade seja feita em família e registada através de fotografias que devem ser posteriormente publicadas na plataforma.

Registos resultantes da atividade:

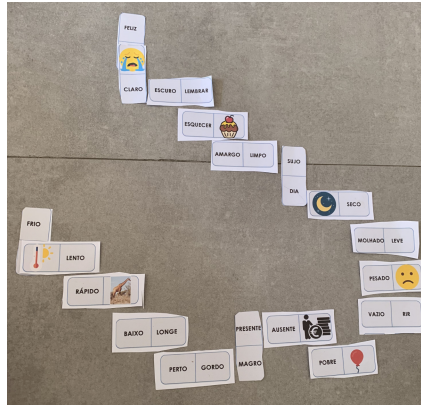
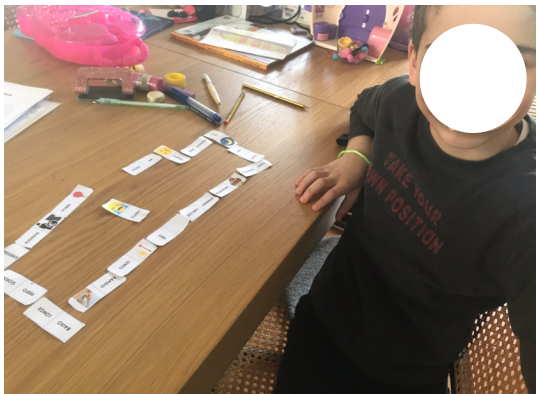


Figura 15: Resoluções das crianças

Anexo 5 – Análise das respostas das famílias

Foi enviado o questionário às famílias das 18 crianças da turma e foram obtidas 11 respostas.

Perguntas	Respostas
1	Respostas mais frequente: “Managing your own work alongside the home learning of your son/daughter”; “Managing the use of devices (pc, tablet, mobile phone) within the household”; “Increase in the time spent in helping your son/daughter in his/her studies”
2	Sim – 7 famílias Não – 4 famílias
3	Sim – 2 famílias Não – 8 famílias Nota: Uma família não respondeu
4	Sim – 9 famílias Não – 2 famílias
5	Sim – 5 famílias Não – 6 famílias
6	Sim – 6 famílias Não – 3 famílias Nota: Duas famílias não responderam
7	Sim – 6 famílias Não – 3 famílias Nota: Duas famílias não responderam
8	Sim – 9 famílias Não – 2 famílias Opções mais destacadas: “Too difficult to be done alone”; “creative” e “flexible”
9	Média de horas de acompanhamento das famílias no ensino presencial – 40 min/dia Média de horas de acompanhamento das famílias na transição – 3h30 min/dia Média de horas de acompanhamento das famílias no ensino não presencial – 2h45 min/dia
10	Maths- 10 famílias responderam que sim Portuguese - 10 famílias responderam que sim PBL- 4 famílias responderam que sim e 4 responderam que não English- 8 famílias responderam que sim e 1 que não French- 4 famílias responderam que sim e 6 que não Art- 3 famílias responderam que sim e 7 responderam que não Reading- 2 famílias responderam que sim e 8 que não PE- 3 famílias responderam que sim e 6 que não Music- 3 famílias responderam que sim e 7 que não Show&Tell – 6 famílias responderam que sim e 4 que não
11	“More small groups work” (Família C.) “The way it is currently organized is excellent” (Família I.) “Even less zoom classes; digital devices and online learning should be used as its minimum. Foco na leitura, ensinar-lhes a magia de comunicar por carta com os amigos. Assim que o governo terminar com tudo o que seja online, levar as crianças para o exterior: forest school.” (Família L.) “More guidance & vídeo conference” (Família M.) “More small groups and more frequent chances to them so the children can see one another” (Família Ma.) “We are happy they learn in those small groups now” (Família Mi.) “More innovative on how to really do something collaborative” (Família N.) “More contact with teacher (even if it’s virtual)” (Família S.)

Anexo 6 – Transcrição da entrevista da professora cooperante

1. Como caracterizas o trabalho da equipa docente de sala antes da pandemia?

A: “Eu penso que fazíamos um trabalho bastante complementar, embora não tivéssemos muito tempo para planificar em conjunto, tínhamos uma linha comum de pensamento e de forma de ver o ensino. Portanto, considero que seja um trabalho positivo, dinâmico.”

2. Quando faziam o planeamento semanal? E a preparação dos materiais?

A: “Na verdade, fazíamos o planeamento semanal no tempo em que tínhamos dois blocos de Educação Física, que nos permitia passar pelos conteúdos, pela planificação mensal ou trimestral que tínhamos. E, basicamente tentávamos ir de encontro, em relação ao PBL, aos pedidos e interesses que os miúdos colocassem no Word Wall e, portanto, era isso. Usávamos esse tempo para planearmos, em comum, a Matemática e o PBL.

Em relação à preparação dos materiais, aí havia uma divisão de tarefas e íamos alternando. Ou seja, eu fazia a preparação dos materiais do ano que estava a acompanhar. Imagina que era o 1.º ano, eu fazia a preparação dos materiais do 1.º ano de matemática e a Emily os do 2.º. O PBL era uma construção comum e, claro que, ao nível da gestão do tempo era mais complexo porque, embora tivéssemos a mesma forma de pensar e tínhamos muitas ideias comuns, a forma de concretizar nem sempre era igual, mas facilmente nos adaptávamos às ideias uma da outra.”

3. Quais as principais adaptações e dificuldades que esse trabalho de equipa sofreu na transição para o ensino não presencial?

A: “Claro que tentámos sempre manter um tempo semanal para fazermos a planificação e para trocarmos ideias, mas por um lado foi fácil porque utilizámos o tempo exatamente como na sala de aula para tentar preparar as coisas em comum. O sistema de *home learning* trouxe-nos algumas dificuldades que se prenderam muito com a logística do tempo, mas essencialmente tentámos manter como objetivo não tornar o trabalho muito pesado. Ou seja, tentar diversificar, mantendo um ou dois dias de atividades mais lúdicas, mais criativas que permitissem uma maior abertura ao que eles tinham em casa. Explorar mais o contexto de casa, abordando simultaneamente um conteúdo programático.

Dificuldade... Bem a dificuldade foi mais essa, perceber que, de facto, um trabalho de equipa implica muito tempo de reflexão, conversa, diálogo e, pronto nem sempre tínhamos esse tempo e podia tornar-se um constrangimento.”

4. Quando fazias o planeamento semanal? E a preparação dos materiais?

A: “Bom... Era flexível, não é?! Mas, eu tentava fazer o planeamento semanal, começar pelo menos na quinta-feira, principalmente a parte do Português. Porque, como tu própria acabaste por perceber o meu primeiro intuito neste sistema de *home learning* foi manter uma certa rotina. Ou seja, tentar adaptar o trabalho que fazíamos em sala de aula que já por si tinha alguma rotina e que permitia aos miúdos, também, ter esta segurança ou este conhecimento sobre aquilo que era suposto fazerem. Portanto, começava na quinta-feira e sexta-feira reunia, então, com a Emily para conversar, trocar ideias e concluir a planificação.

A preparação dos materiais, bom... Se sexta-feira ainda sobrasse algum tempo, utilizámos esse tempo ou eu utilizava este tempo. Mas, normalmente, precisava de preparar o resto dos materiais ou a maioria dos materiais para a semana ao sábado ou ao domingo.”

5. Qual foi a importância da estagiária na transição para o ensino não presencial?

Consideras que desenvolvemos um trabalho de equipa, na medida em que planeávamos juntas e distribuíamos tarefas?

A: “Sim, sem dúvida. O teu contributo foi excepcional. A maior parte das ideias que partilhei contigo só puderam ser executadas ou levadas a cabo porque houve um grande envolvimento da tua parte e, portanto, como eu te referi várias vezes, senti que tu estavas muito disponível para este trabalho de equipa e contigo, sem dúvida, que senti que houve um grande envolvimento e colaboração e isso permitiu-me, de alguma forma, também propor/promover algumas atividades que eu considere necessárias, mas que trouxeram uma parte mais lúdica, mas nunca esquecendo uma parte pedagógica. Foi muito importante ter-te a meu lado, durante este processo todo e, tenho a certeza absoluta de que isto enriqueceu bastante o tempo que estas crianças estiveram em casa e ajudou-nos e, tu ajudaste-nos, a mantê-los motivados e participativos e isso foi muito importante para mim. Portanto, muito obrigada!

Se eu considero que desenvolvemos um trabalho de equipa.... Pronto, eu acho que já respondi a isso. Sim, sem dúvida que desenvolvemos um trabalho de equipa. Acho que tu tens vários pontos que abonam a teu favor, és super empenhada, dedicada, não tenho qualquer dúvida de que tu vás ser uma excelente professora. E tens uma coisa muito importante, que eu acho que na escola tem mesmo de existir (esta é a primeira vez que estou a trabalhar em parceria com uma professora), que é o trabalho de equipa, a cooperação, a troca de ideias, a reflexão, é permitirmos ouvir os outros e com eles, também, aprendermos e trazermos para a nossa prática ideias que já foram utilizadas ou adaptar atividades que já foram utilizadas e isso parte muito do trabalho em equipa: a escola é isto mesmo. Portanto, acho que sim, desenvolvemos

um trabalho de equipa excepcional e tu permitiste que muitas das tarefas fossem significativas e, sem dúvidas, promotoras da aprendizagem.

Relativamente à planificação, é claro que eu acabei por ter um papel mais preponderante, mas não sinto que tenha sido por insegurança tua, mas acho que planificámos juntas e, principalmente, tu ajudaste-me a recordar a forma como os objetivos estavam descritos no currículo e como é que nós os podíamos trazer para a realidade de uma turma de 1.º e 2.º anos. Gostei muito!

Nunca é demais agradecer-te, foste incrível! E desejo-te muita, muita, muita sorte e sucesso para a tua carreira como professora!”