

PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

STUDENTS' PERCEPTIONS ON SUPERVISED INTERNSHIP IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Cristina Mesquita¹

Carlos Teixeira²

Manuel Vara Pires³

Resumo: Este estudo tem por objetivo principal analisar as percepções dos estudantes envolvidos em estágios sobre as competências, dificuldades, oportunidades e ameaças que sentiram em contexto de ensino remoto. Seguiu-se uma linha metodológica interpretativa, usando o questionário como técnica de recolha de dados. Para a interpretação e discussão dos dados utiliza-se uma análise estatística descritiva, para o conjunto das questões fechadas, e uma análise interpretativa, tipo análise de conteúdo, para as questões abertas. A análise de conteúdo permitiu criar categorias e subcategorias que foram analisadas de forma interpretativa. Da análise emerge a ideia de que deslocalização para o *online* permitiu, a alguns, continuar a manter o contacto com os grupos/turmas onde realizavam as suas práticas e recriar as estratégias de ensino-aprendizagem, a partir de outras ferramentas. Esta nova realidade expôs fragilidades socioeconómicas, destacando a desigualdade no acesso aos recursos, quer para os alunos da formação inicial, quer para as crianças da educação básica. Mostra, também, que processos de aprendizagem da profissão são processos complexos que necessitam de interações face a face e experienciais, mas que se podem configurar em outras formas de formação.

1

¹ Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Professora Adjunta no Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e coordenadora do Centro de Investigação em Educação Básica. É Doutorada em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal e Mestre em Ciências da Educação na área da Formação de Professores, pela Universidade de Lisboa. E-mail: cmmgp@ipb.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4992-8614>.

² Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Professor Adjunto no Departamento de Português da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. É membro da Comissão Científica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É Doutorada em Estudos Literários na área de Literatura Infanto-Juvenil pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal e Mestre pela mesma Universidade. E-mail: ccteixeira@ipb.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4221-9695>.

³ Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Professor Coordenador no Departamento de Matemática da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e Presidente da Comissão Científica do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. É Doctor em Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares pela Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: mvp@ipb.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0093-6349>.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Estágio. Ensino Remoto. COVID-19.

Abstract: This study aims to analyze the perceptions of students involved in internships about the skills, difficulties, opportunities, and threats they felt in a context of distance teaching. For that, an interpretative methodological line is followed, using the questionnaire as a technique for data collection. For the interpretation and discussion of the data, a descriptive statistical analysis is used, for the set of closed questions, and an interpretative analysis, type content analysis, for open questions. The content analysis allowed to create categories and subcategories that were analyzed in an interpretative way. From the analysis emerges the idea that relocation to online allowed some students to maintain contact with the groups/classes where they carried out their practices and recreate the teaching-learning strategies. This new reality exposed socio-economic weaknesses, highlighting the inequality in access to resources, both for students of pre-service education and for children of basic education. It shows that the learning processes of the profession are complex processes that require face-to-face and experiential interactions, but that can be configured in other forms of training.

Keywords: Pre-service Education. Internship. Distance Teaching. COVID-19.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar cómo se ven las percepciones de los estudiantes involucrados en las prácticas sobre cómo las habilidades, dificultades, oportunidades y amenazas que sentían en un contexto de enseñanza remota. Para su realización, se sigue una línea metodológica interpretativa, utilizando el cuestionario como técnica para la recolección de datos. Para la interpretación y discusión de los datos, se utiliza un análisis estadístico descriptivo, para el conjunto de preguntas cerradas, y un análisis interpretativo, análisis de contenido tipo, para preguntas abiertas. El análisis de contenido permitió crear categorías y subcategorías que fueron analizadas de manera interpretativa. Del análisis surge la idea de que la reubicación a lo online permite, para algunos, seguir manteniendo contacto con los grupos/clases donde se realizan sus prácticas y redes como estrategias de enseñanza-aprendizaje, a partir de otras herramientas. Esta nueva realidad expone debilidades socioeconómicas, destacando la desigualdad en recursos, tanto para estudiantes de educación inicial, como como hijos de educación básica. Se muestra que los procesos de aprendizaje de la profesión son procesos complejos que requieren interacciones presenciales y experienciales, pero que pueden configurarse en otras formas de formación

Palabras-clave: Formación Inicial de Profesores. Practicas. Enseñanza remota. COVID-19.

Formação de professores e educadores em tempos de COVID-19

A situação pandémica causada pela COVID-19 forçou a uma mudança rápida e significativa nos modos de desenvolver as práticas educativas, testando a necessária e efetiva resposta ao desafio do confinamento físico e à capacidade de adaptação dos educadores, professores, alunos e famílias. Todos foram chamados a enfrentar a inesperada situação e a tomar decisões, assumindo as vulnerabilidades que ficaram expostas e a agir sobre elas (LOPES et al., 2020).

De facto, após o esforço de adaptação inicial e a sensação de conquista que pode ter emergido, importa, com maior distanciamento, refletir sobre as múltiplas questões que se colocam à formação inicial de educadores de infância e professores em contextos de

incerteza, a partir de saliências de alguns estudos já produzidos, mas também através da voz dos que experimentaram na primeira pessoa estas situações.

No ensino superior português todas as atividades presenciais foram suspensas no início da segunda quinzena de março de 2020, recomendando-se a “substituição das aulas presenciais por outros meios de ensino, permitindo o acompanhamento das atividades escolares suspensas, através de instrumentos de ensino à distância” (MCTES, 2020), situação que se manteve até ao final do ano letivo de 2019-2020. Especificamente no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), foram assumidas algumas medidas especiais no caso dos estudantes que se encontravam em situação de estágio, sugerindo-se que os orientadores/supervisores de estágio, com exceção dos estágios em contexto clínico humano, definissem uma alternativa, juntamente com os estudantes, para substituir os estágios suspensos em empresas e outras instituições, por trabalhos alternativos que não requeressem a permanência no local de estágio mas sem comprometer o prazo de conclusão dos cursos (IPB, 2020).

Esta tomada de posição teve grande impacto na formação inicial de educadores e professores, especialmente sobre os estudantes que se encontravam a desenvolver o seu estágio pedagógico, comprometendo efetivamente a componente prática, que a investigação considera como mais crucial na experiência de formação dos professores (DARLING-HAMMOND, 2006; MESQUITA-PIRES, 2007). Recorde-se que o estágio pedagógico é considerado como um importante momento de socialização profissional e a primeira fase do desenvolvimento profissional dos professores onde experienciam os mundos sociais específicos, a cultura, as linguagens, as normas e os saberes da profissão que permitem a construção da sua identidade profissional.

Apesar do enorme esforço realizado pelas instituições, a formação de professores, em todas as suas áreas, revelou algumas fragilidades, nomeadamente, na readaptação das estratégias formativas para o ensino remoto. As dinâmicas que se estabelecem, para a construção pedagógico-didática, em contexto presencial assumem uma forte componente experiencial, interacional e comunicacional, que nem sempre é fácil de conseguir quando as pessoas não se encontram face a face. Pese embora o esforço que as instituições fizeram para que todos os estudantes tivessem equipamentos tecnológicos, que lhes permitissem aceder às aulas em ensino remoto, e para que os professores desenvolvessem o mínimo de competência relativamente a plataformas e ferramentas digitais, na realidade as vulnerabilidades

observadas relativas às condições dos equipamentos e ao acesso à internet, bem como a criação de aulas ativas foram aspectos que confirmaram essas fragilidades.

No estudo de Kidd e Murray (2020), focado nas percepções dos cooperantes que acolhiam estudantes que se encontravam a realizar o *practicum*, os resultados indicam que os profissionais procuraram (re)localizar e (re)enquadrar a aprendizagem profissional na ausência da prática para novos lugares/espços digitais, construindo novas comunidades de práticas híbridas e online. O estudo salienta, ainda, que foram encontradas soluções que exigiram uma “agilidade pedagógica” renovada dos professores para acomodar práticas significativas nesses novos espaços e que essas soluções online e locais criaram um “sentido de igualdade e de diferença” relativamente às pedagogias desenvolvidas no imediato. Além disso, os autores destacam que, com a ausência de espaço de prática, os novos 'espaços de trabalho online em casa' foram inevitavelmente enquadrados como substitutos, mas sustentados em relacionamentos éticos e de cuidado, referindo que o ensino remoto (re)contextualizou o familiar, a partir da reconstituição e revitalização de relações anteriores.

Também o artigo de Flores e Gago (2020) evidencia que foram diversas as experiências de aprender a ensinar e que estas dependeram dos contextos onde os alunos de formação inicial estavam integrados. As diversidades das experiências e a “tensão entre a prática como uma ‘prática real’ ou como ‘uma prática ideal’” traduzem-se em desigualdades na oportunidade de aprender. De acordo com as autoras, como consequência, os processos de aprendizagem profissional realizados na urgência podem conduzir a um crescimento profissional acumulado em vez de um desenvolvimento transformacional dos ‘professores-a-ser’.

Como se sabe, as dimensões do espaço e do tempo são cruciais na vida/vivência humana (afinal, todos somos seres cronotópicos, indelevelmente marcados e condicionados por estas duas dimensões) e são-no particularmente no que se reporta ao desenvolvimento de processos pedagógicos. Quer isto dizer, antes de mais, que a passagem para tempos e espaços de ensino remoto *online* não pode deixar de ter causado perturbação nas crianças que vivenciaram esse processo, tal como causou alteração de rotinas e procedimentos nos estudantes em formação (a realizar estágio pedagógico) e em todos os profissionais que supervisionam essa formação.

Os desafios colocados aos estágios a distância

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (ME, 2014), que legisla o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, define que a prática profissional compreende diferentes situações no âmbito da Educação Básica e dos Mestrados, incluindo a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas.

O preâmbulo deste decreto reconhece a realização de uma prática educativa supervisionada (PES) como um ponto culminante da formação de novos educadores e professores, salientando, por exemplo (ver o Artigo 11.º, ponto 1, alíneas d) e e), do referido Decreto) a “articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem” e o desenvolvimento profissional dos formandos, no sentido de promover nestes “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos”. A valorização do desenvolvimento de prática pedagógicas supervisionadas, como momento fundamental da imersão dos formandos nos contextos profissionais, é claramente valorizada no âmbito da formação assegurada pela Escola Superior de Educação (ESE) do IPB. Tal valorização torna-se mesmo visível no facto de o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) dos Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico atribuir ao desempenho profissional um maior peso na avaliação final, em comparação com o Relatório Final de PES (ESE-IPB, 2012).

Considerando especificamente a experiência vivida pelos estudantes que se encontravam a desenvolver atividades de iniciação à prática profissional (quer no âmbito da Iniciação à Prática Profissional (IPP), quer no da PES), bem como a que foi vivida pelos profissionais que asseguravam a supervisão, importa salientar que a ESE-IPB apenas assegura formação para os níveis que vão da Creche ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (crianças com aproximadamente 12 anos). Esta especificidade teve forte impacto no desenvolvimento das atividades de estágio durante os períodos de confinamento, como a investigação que se segue explicitará. Facilmente se compreende que o facto de a grande maioria dos estágios pedagógicos em desenvolvimento acontecerem com grupos/turmas da primeira infância impôs restrições que se relacionam com a autonomia das crianças e com o envolvimento das famílias. Mais do que o acesso a hardware e software, cremos que há outros dois focos a

considerarmos como fundamentais quando se ponderam os desafios colocados ao desenvolvimento de práticas de estágio a distância: a formação dos profissionais (e não apenas dos estagiários) para lidarem com estes novos desafios e, do outro lado da interação – absolutamente fundamental – as condições de acesso e de participação das crianças e suas famílias.

O ensino remoto de emergência e as respostas em tempos de confinamento

Importa ter presente que, em consequência de um processo de rápida expansão de uma doença (a COVID-19), nos vimos forçados a entrar num modelo que devemos designar como “ensino remoto de emergência” (BOZKURT; SHARMA, 2020). Quer isto dizer que não se tratou, evidentemente, de uma opção estrategicamente planeada, mas, pelo contrário, de uma resposta que se tornou a possível perante as contingências e as restrições impostas pela pandemia. Não é, de todo, mau que se tenha conseguido esta resposta que, considerando a complexidade da situação, permitiu articular a manutenção de atividades pedagógicas em regime síncrono com outras de disponibilização de apoio à distância num modelo assíncrono. De todas as formas importa recordar que o ensino à distância se tem instituído, ao longo de várias décadas, como um campo interdisciplinar orientado para a resposta a diversas necessidades de aprendizagem, caracterizadas pela distância que se estabelece, tanto em termos espaciais como temporais, entre os estudantes/alunos e os recursos de aprendizagem e aqueles que geram e supervisionam esses recursos. O ensino remoto de emergência não pode deixar de ser considerado como uma solução temporária para um problema imediato, o que não impede a valoração da experiência acumulada durante estes períodos para o pensar profundo e sério de soluções e de novas oportunidades que se abrem no âmbito da implementação de uma educação a distância, mediada por ferramentas online, valorando as grandes potencialidades que se abrem neste campo. Importa manter firme o compromisso com uma educação de matriz humanista que não tenha um olhar necessariamente depreciativo do “novo mundo” tecnológico, considerando-o necessariamente distópico, mas que também não se deixe embarcar na ingenuidade de considerar a tecnologia a nova panaceia de todos os males da educação.

Por fim, e recordando um estudo recente de Verdasca (2021), salienta-se o mérito dos educadores e professores que, perante este período de elevadíssima exigência e stress, souberam estar empenhados e abertos a novos processos pedagógicos e a novas formas de

planificar, executar e avaliar percursos de aprendizagem, utilizando criativamente não só novas ferramentas digitais, mas, e acima de tudo, novos modos de gerir e utilizar os espaços e os tempos de aprendizagem. Vive-se, nos últimos dois anos letivos, um período em que os profissionais da educação demonstraram grande capacidade de auto-organização e de abertura à inovação. É claro que o caminho ainda está em aberto (há de sempre estar) e todos temos de nos envolver em novas soluções que mantenham viva a afirmação de que o ensino e aprendizagem, independentemente de todas as contingências circunstanciais, é um caminho que se partilha, de forma profundamente empática. Deve manter-se uma cultura em que se valoriza e amplia e a proximidade emocional (independentemente do meio que se usa e do espaço que nos une ou separa). A educação, para o ser verdadeiramente, tem de valorar muitos aspetos, como os diversos saberes (saber aprender, saber ser, saber estar e saber conviver), os diversos conteúdos e as diferentes metodologias e estratégias, mas acima de tudo tem de manter o seu foco na pessoa humana e na criação de valor social.

Metodologia

Este estudo tem por objetivo principal analisar as percepções dos estudantes envolvidos em estágios sobre as competências, dificuldades, oportunidades e ameaças que sentiram em contexto de ensino remoto. Mais especificamente, referimo-nos às componentes de estágio que se realizaram tanto no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, que ocorre durante a Licenciatura em Educação Básica, como no da Prática de Ensino Supervisionada, que os estudantes realizam nos Mestrados profissionalizantes para a docência.

Para a sua concretização segue-se uma linha metodológica interpretativa, usando o questionário como técnica de recolha de dados. Para a interpretação e discussão dos dados utiliza-se uma análise estatística descritiva, para o conjunto das questões fechadas, e uma análise interpretativa, tipo análise de conteúdo, para as questões abertas (AIRES, 2015; MORAIS; NEVES, 2007). O questionário é constituído por vinte e nove (29) questões, organizadas em cinco (5) blocos: (i) caracterização dos participantes; (ii) caracterização dos contextos; (iii) caracterização das práticas, realizadas em ensino remoto; (iv) competências pessoais; e (v) análise SWOT das práticas desenvolvidas em ensino remoto.

O formulário foi validado por um público que apresenta o mesmo perfil do universo de atores pesquisados e, a partir do seu *feedback*, foram efetuados os ajustes necessários. Posteriormente, o instrumento foi disponibilizado na aplicação Google Formulário e

distribuído para todos os estudantes matriculados, nos anos letivos de 2019/2020 e de 2020/2021, nos cursos de Educação Básica e Mestrados profissionalizantes para a docência do IPB. A listagem solicitada e obtida através dos serviços administrativos foi sujeita a verificação, tendo sido eliminadas as repetições por anos e retirados os estudantes que não se encontravam inscritos em qualquer unidade curricular (UC) relacionada com a prática em contexto (IPP2 e PES). No final resultaram noventa (90) sujeitos, para os quais foi enviada uma mensagem, via *email*. O tempo necessário para ser concluída a resposta ao questionário foi de cerca de 20 minutos, e todo o procedimento garantiu o consentimento informado e o anonimato dos participantes. Obtiveram-se trinta e seis (36) respostas de estudantes inscritos, resultando numa amostra de 40% do total dos sujeitos.

Depois da recolha das produções escritas dos estudantes, iniciou-se a sua análise através de uma leitura flutuante (BARDIN, 2015). Posteriormente, os dados foram colocados num novo contexto, criando um sistema categorial que respondesse ao objetivo do estudo. Seguidamente, procedeu-se à codificação e à distribuição dos discursos (unidades de registo) pelas categorias e subcategorias, segundo reagrupamentos analógicos.

Contexto da investigação e participantes

Como se referiu, o estudo foi desenvolvido com os estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e de Mestrado profissionalizante para a docência, da ESE-IPB, instituição localizada no Nordeste de Portugal.

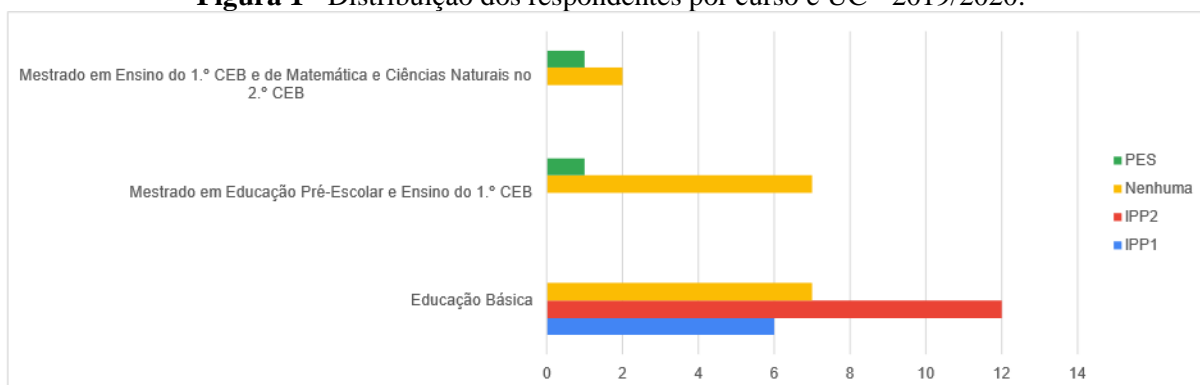
A caracterização dos participantes incide sobre dados sociodemográficos, como a idade e a sua distribuição por sexos, mas também sobre a sua situação como estudantes nas diferentes fases de confinamento ao longo dos dois anos letivos referidos. Neste sentido, a análise recai sobre a diversidade dos casos, o que permite traçar um quadro mais realista sobre as experiências oferecidas e vivenciadas num contexto socioeducativo particular.

As idades dos respondentes variam entre os 21 e os 44 anos, situando-se a moda nos 24 anos. Trinta são do sexo feminino, cinco são do sexo masculino e um prefere não dizer. Esta evidência revela a continuada prevalência de pessoas do sexo feminino na área da formação de professores, já bem documentada na literatura de referência (BEHREND et al., 2007; HASKAN AVCI; KARABABA; ZENCIR, 2019; MESQUITA; LOPES, 2018).

Conforme se pode observar na Figura 1, no ano letivo de 2019/2020, a maioria dos respondentes frequentava as UC de Iniciação à Prática Profissional 1 (IPP1) ou Iniciação à

Prática Profissional 2 (IPP2), dos 2.º e 3.º anos da LEB. Os estudantes que indicaram não frequentar qualquer UC no âmbito da LEB eram estudantes do 2.º ano que tiveram equivalência a IPP1 por terem frequentado um Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP).

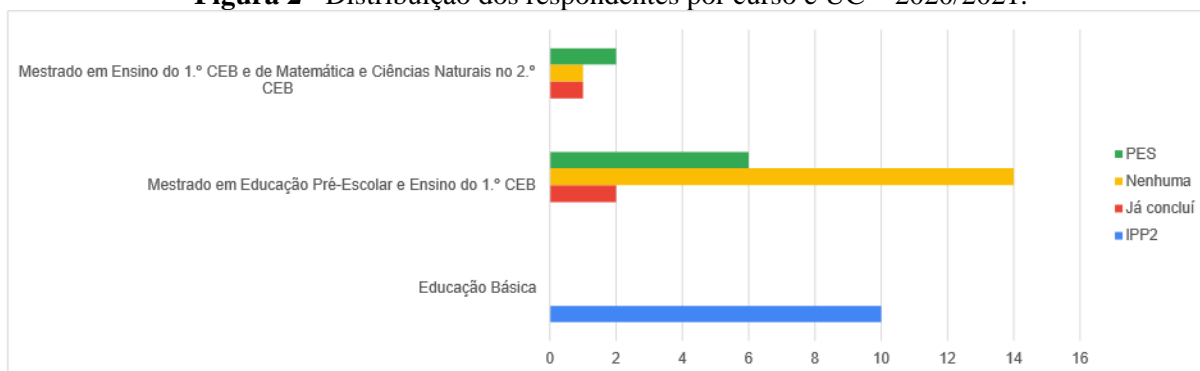
Figura 1 - Distribuição dos respondentes por curso e UC - 2019/2020.



No âmbito dos Mestrados é indicada a UC de PES apenas pelos estudantes (2) que se encontravam inscritos no 2.º ano e que vivenciaram a experiência de confinamento no seu estágio. Os restantes respondentes frequentavam o 1.º ano, em que não há qualquer UC relacionada com a prática em contexto.

Relativamente ao ano letivo de 2020/2021, conforme se explicita na Figura 2, a maioria dos respondentes transitou, quer de ano, quer de grau verificando-se, por isso, uma incidência de dez inquiridos a frequentar a UC de IPP2, oito a frequentar a UC de PES, dois que concluíram o seu curso de Mestrado e quinze que se encontravam no 1.º ano dos mestrados profissionalizantes em que, conforme se referiu anteriormente, não existem UC de prática em contexto.

Figura 2 - Distribuição dos respondentes por curso e UC – 2020/2021.



Em ambos os anos letivos os estudantes estiveram integrados em contextos profissionais de educação de infância (0-3 anos e 3-6 anos), de 1.º CEB (6-10 anos) e de 2.º CEB (10-12 anos), e também em contextos educativos não formais. Na UC de IPP1, durante um semestre, os estudantes passaram por creches e por contextos de educação não formais como, por exemplo, Museus, Centro de Ciência Viva ou Bibliotecas. A organização da UC de IPP2 permitiu aos estudantes, ao longo do ano letivo, desenvolver práticas de observação, cooperação e intervenção em diferentes momentos com três contextos educativos distintos, passando sucessivamente por jardins de infância, centros educativos do 1.º CEB e escolas/turmas do 2.º CEB. Já no Mestrado e no âmbito da PES, os estudantes realizaram, ao longo do ano letivo, a sua prática supervisionada também em diversos contextos educativos, sendo que cada estudante desenvolve essa prática em dois contextos de níveis educativos diferentes. No caso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, os estudantes contactaram com a educação de infância (em dois momentos, um com crianças dos 0 aos 3 e outro com crianças dos 3 aos 6 anos) e, depois, com o 1.º CEB. No caso do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, os estudantes passaram, sucessivamente, por um centro educativo do 1.º CEB e por uma escola do 2.º CEB, lecionando em turmas de Matemática e de Ciências Naturais.

No ano letivo de 2019/2020, de outubro de 2019 a fevereiro de 2020, todos os estudantes das UC de IPP1, de IPP2 e de PES desenvolveram normalmente o trabalho previsto de forma presencial nos respetivos contextos educativos. Mas, em meados de março de 2020, todos os contactos presenciais com as instituições de acolhimento foram interrompidos no momento em foi decretado, pelas autoridades nacionais, o confinamento obrigatório de toda a comunidade escolar e a impossibilidade de participar presencialmente em qualquer tipo de atividades nos contextos educativos. Devido à situação completamente inesperada e aos necessários ajustamentos que foi necessário definir para o novo funcionamento das instituições educativas, por decisão institucional, todos os estudantes que desenvolviam práticas nos contextos ficaram limitados à realização de atividades *online*, mas apenas com os seus supervisores da ESEB. Esta decisão teve como consequência a interrupção da atividade relacionada com os contextos profissionais de educação de infância, de 1.º CEB e de 2.º CEB, e com os contextos educativos não formais, nomeadamente o contato com as crianças. Desta forma, os estudantes da LEB passaram a desenvolver trabalho mais relacionado com pesquisa e reflexão sobre aspetos da prática letiva e os estudantes dos

mestrados profissionalizantes passaram a focar-se na redação dos seus relatórios finais de estágio.

No ano letivo de 2020/2021, a ESEB iniciou todas as atividades presenciais, podendo os estudantes inscritos nas UC de IPP1, de IPP2 e de PES realizar as atividades de prática nos contextos profissionais (creches, jardins de infância e escolas dos 1.º e 2.º CEB). Contudo, devido ao agravamento da pandemia e ao consequente novo confinamento decretado pelas autoridades nacionais em janeiro de 2021, estes estudantes passaram a desenvolver as atividades pedagógicas *online*, por não o poderem fazer presencialmente. Com a experiência acumulada no anterior confinamento, foi possível, desta vez, optar por outras formas de trabalho não conduzindo à interrupção das intervenções e das práticas em contexto. As atividades continuaram a desenvolver-se num contexto de ensino remoto e de forma colaborativa com os Professores Cooperantes das instituições de acolhimento. Em alguns casos de educação pré-escolar, por se considerar uma interferência com o espaço privado das famílias, os estudantes da UC de IPP2 não foram integrados em atividades *online*.

Apresentação e análise dos dados

Os dados que emergiram das questões de resposta aberta foram submetidas a análise de conteúdo, cuja função heurística aumenta a propensão da descoberta da realidade subjacente às produções recolhidas (BARDIN, 2015). A análise de conteúdo permitiu criar categorias e subcategorias que foram analisadas de forma interpretativa.

Algumas categorias foram definidas *à priori*, a partir dos blocos temáticos do questionário, mas também, emergindo do discurso, surgiram categorias *à posteriori* que foram organizadas em grelhas. A análise do discurso considerou as condições específicas em que foi produzido, correspondendo a uma certa ordem da realidade, a partir da qual se fez uma leitura. Como refere Vala (1997), trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Os dados foram colocados num novo contexto que se construiu com base nos objetivos do estudo. A análise foi realizada explicitando as categorias e as subcategorias pelas unidades de registo. Não se recortaram apenas unidades do texto, uma vez que se procurou que elas tivessem sentido, contextualizando-as. Para a codificação das categorias e

subcategorias foi utilizado um código alfanumérico (categorias: A, B, C...; Subcategorias: A1, A2, A3...). Dessa análise, emergiram dez categorias e vinte e nove subcategorias conforme se apresenta na Figura 3.

Figura 3 - Sistema de categorias e subcategorias.

Categoria	Subcategoria
A. Atividades desenvolvidas no âmbito do estágio durante o período de confinamento	A1. Atividades relacionadas com a investigação
	A2. Atividades de desenvolvimento profissional
B. Potencialidades das ferramentas <i>online</i>	B1. Processo de ensino-aprendizagem
	B2. Facilidade de acesso à informação
C. Constrangimentos no uso das ferramentas <i>online</i>	C1. Constrangimentos técnicos
	C2. Dificuldade de interação com as crianças
	C3. Falta de apoio das famílias
	C4. Falta de competências pessoais
D. Atividades desenvolvidas com as crianças	D1. Atividades síncronas
	D2. Atividades assíncronas
E. Competências necessárias para o ensino remoto	E1. Competências técnicas
	E2. Competências pedagógicas
	E3. Aprender a lidar com os mais vulneráveis
F. Aprendizagens realizadas pelas crianças	
G. Pontos fortes	G1. Desenvolvimento de competências transversais
	G2. Novas estratégias de ensino-aprendizagem
	G3. Menor despesas
	G4. Saúde e bem-estar
H. Pontos fracos	H1. Dificuldades técnicas
	H2. Dificuldades financeiras
	H3. Processo de ensino-aprendizagem
	H4. Saúde e bem-estar
I. Ameaças	I1. Condicionamento de liberdades e direitos
	I2. Sucesso escolar
	I3. Saúde e bem-estar
	I4. Riscos da Internet
J. Oportunidades	J1. Reorganização do ensino
	J2. Valorização de outras formas de ensinar

Fonte: Elaboração própria.

Da análise da categoria A *Atividades desenvolvidas no âmbito do estágio durante o período de confinamento* emergiram duas subcategorias: *Atividades relacionadas com a investigação* e *Atividades de Desenvolvimento Profissional*.

Relativamente à subcategoria *Atividades relacionadas com a investigação* os inquiridos revelaram que durante o período de confinamento “desenvolve[ram] atividades relacionadas com o Relatório Final” de PES. No âmbito da PES, os alunos devem apresentar o relato das algumas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas. Neste sentido, deverão realizar uma reflexão sustentada na literatura científica e pedagógica de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos (Art. 8 do Regulamento de PES, ESE-IPB,

2012). Os respondentes revelam que aproveitaram este tempo para “realizar leituras para fazer o enquadramento teórico do Relatório” e “descrever a ação que tinham desenvolvido no âmbito da educação de infância”. Para alguns alunos, foi um tempo de investimento em outras tarefas que precisavam de realizar.

A subcategoria *Atividades de desenvolvimento profissional* relaciona-se com as atividades que permitem aos futuros docentes desenvolverem saberes científicos, pedagógicos, sobre os contextos, interacionais e sobre as crianças. Nesta subcategoria, importa salientar que dezoito dos trinta e seis inquiridos, que se encontravam a desenvolver estágios (de IPP2 e de PES), revelaram “não ter tido a oportunidade de realizar atividades relacionadas com o estágio”. Afirmações como a que segue dão conta dessa situação: “devido ao confinamento não me foi possível concretizar presencialmente as atividades planificadas [...] nunca tendo retorno das crianças devido a não ter havido qualquer contato com elas”. Contudo, aqueles que não tiveram contato com os grupos de crianças revelam que “durante o confinamento, foi proposto observarmos as aulas de “Estudo em Casa” da RTP [Rádio Televisão Portuguesa] e realizar planificações de atividades conforme a matéria que se estava a dar” ou “planificações com propostas de atividades, tendo em conta os conteúdos que seriam trabalhados nesse período e o respetivo ano de escolaridade do grupo de alunos, com quem iríamos estagiar”. Evidenciaram também que foi possibilitada “a visualização de vídeos daquilo que seria o nosso contexto prático” e que planificaram “atividades e conhec[eram] os contextos *online* com o apoio das docentes”. Assumem, porém, o seu desalento por não ter conseguido colocar em prática essas planificações. O seguinte testemunho dá-nos conta desse desconforto:

não poder estar com os alunos, trabalhar com eles, ver as suas reações e perceber o que funciona ou não funciona em contexto, não me permitiu realizar reflexões tão profundas, nem ter o conhecimento experiencial que faz tanta falta aos professores.

Como atividades relacionadas com o desenvolvimento profissional, foram, ainda, descobertas potencialidades pedagógicas de algumas plataformas conforme se expressa no seguinte discurso:

durante este período foi possível realizar as atividades do *Estudo em Casa*, atividades pelo *Google Forms*, *Escola Virtual*, *Escola Mágica*, *IXL Math*, *Khan Academy*, *Kahoot*, *Educaplay*, *Seterra*, *Europa*, *Escola Britânica*, *Hypatiamat*, *Quizizz*, desafios, apresentações por vídeo, debates.

Destaca-se a reflexão como uma ação fundamental à construção de uma visão mais realista da profissão referindo-se que

fizemos várias reflexões com as docentes sobre vídeos ou textos. Discutíamos primeiro em pequenos grupos e depois na turma. Isso ajudou-me a ver melhor o que pode acontecer na prática.

A prática desloca-se da experiencição direta em contexto e com os alunos, para a problematização e a reflexão em comunidade, sobre a ação desenvolvida por outros. Conforme referem Kidd e Murray (2020), a aprendizagem profissional foi (re)localizada e (re)enquadrada para novos lugares/espços digitais, construindo novas comunidades de prticas híbridas e *online*.

Durante o período da pandemia, foram utilizadas, no âmbito do estágio, quer diretamente com as crianças, quer entre os estudantes e os supervisores, diferentes plataformas. As plataformas mais usadas foram o *Zoom* e o *Teams*, mas também são referidas por alguns inquiridos o *Youtube*, o *WhatsApp* e o *Socrative*. Com menos expressão destacam-se o *Facebook*, o *Messenger*, o *Kahoot* ou o *Worldall*. Algumas destas plataformas eram utilizadas como meio de comunicação e outras como recursos didáticos, como é o caso do *Socrative*, o *Youtube* e o *Kahoot*. Destacam-se algumas opiniões sobre plataformas na Categoria B *Potencialidades das ferramentas online*, relacionadas com o *Processo de ensino-aprendizagem* e com a *Facilidade de acesso à informação*.

Na subcategoria *Potencialidades no processo de ensino-aprendizagem* os participantes referem que as plataformas “são ferramentas que nos auxiliam nas aulas, possibilita-nos estar mais perto dos alunos e ajudam a promoção de aulas mais produtivas e expositivas”. Além disso também as consideram úteis para “colocar as tarefas que os professores querem que os alunos resolvam”. São também indicadas algumas estratégias educativas que beneficiam o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando-se que as plataformas permitem a “criação de salas para separar o grande grupo em grupos menores” que, “por exemplo, no caso do *Teams* tem boas opções para lecionar, tais como descarregamento de fichas, partilha de quadro, entre outras”; “o *Kahoot* ajuda na interação e como um jogo; “o *Socrative* permite fazer questão aula ou até mesmo para saber o que os alunos sabem e no que têm mais dificuldades”; “a *Escola Virtual* permite mostrar alguns vídeos interessantes ou até mesmo para projetar a página de um livro e corrigir com os alunos fazendo com que nunca se percam do ponto de situação”; “o *Youtube* foi utilizado para apresentar alguns vídeos”. Estas plataformas são descritas por alguns inquiridos como uma “mais-valia para descobrirmos mais e desenvolver com os alunos o uso destas ferramentas” e, além disso, “são gratuitas” o que facilita o acesso de todos”. Neste sentido, as plataformas são valorizadas porque permitem “estarmos todos

juntos ao mesmo tempo, trabalhando e conversando”, aproximando “colegas e professores”, e favorecem a “autonomia e capacidade de comunicação entre todos”.

Na subcategoria *Facilidade de acesso à informação* refere-se que as plataformas possibilitam uma facilidade “e livre acesso a grande quantidade de informação” e uma “rápida troca de informação entre colegas”, permitindo “um grande número de pessoas na mesma reunião”.

Contudo, também são descritas algumas dificuldades na Categoria C *Constrangimentos no uso das ferramentas online* expressas em quatro subcategorias: *Constrangimentos técnicos*, *Dificuldade de interação com as crianças*, *Falta de apoio das famílias* e *Falta de competências pessoais*.

Relativamente aos *Constrangimentos técnicos* são enunciadas a “fraca ligação à internet; problemas de rede”, “locais sem acesso à rede”; “a rede estar subcarregada e não funcionava corretamente”. São, ainda, indicados alguns problemas relativamente à usabilidade das plataformas referindo-se que “considero que o *Teams* é menos intuitivo do que a plataforma *Zoom*”. Também são descritas dificuldades de acesso que dificultavam a ação relativamente ao estágio como o que se destaca no seguinte discurso:

o *Teams* só dá acesso aos docentes das escolas e aos alunos e eu como estagiária não tinha acesso a todas as funcionalidades, tal como colocar documentos e ver o chat.

Tendo em conta as *Dificuldade de interação com as crianças*, referiu-se que “nem todas as crianças têm acesso à internet”, “algumas crianças não tinham computador e, por isso, o contacto com elas ficou mais limitado”. Mas foram também indicados alguns constrangimentos relacionados com a participação das crianças nas sessões: “alguns alunos deixaram de ser participativos”, “as crianças desligavam a câmara, nem sabíamos se estavam presentes, umas vezes por não terem câmara instalada, outras vezes porque não queriam ligar”. Foi ainda identificada por um inquirido a dificuldade de gerir um grupo de crianças *online* mencionado que, “por vezes, torna-se uma confusão porque acabamos por falar todos ao mesmo tempo, mas também nos estamos a habituar ao sistema”.

Também a *Falta de apoio das famílias* se evidenciou como um constrangimento dado que não houve um apoio efetivo dos pais uma vez que “alguns pais não têm habilitações ou tempo para ensinar os filhos”, o que fez com que “as crianças fica[ssem] com o apoio que os professores lhes podiam dar”.

Foi, ainda, *enunciada a Falta de competências pessoais* no aproveitamento das tecnologias revelando-se que “as dificuldades surgiram por desconhecimento quando comecei a utilizar estas ferramentas” tendo, por isso, que realizar o esforço de se “adaptar, mas depois de saber utilizar foi fácil e não houve assim nenhuma dificuldade”.

Na Categoria D *Atividades desenvolvidas com as crianças* emergiram duas subcategorias: *Atividades síncronas* e *Atividades assíncronas*.

Na subcategoria *Atividades síncronas* os participantes no estudo referem que estas serviram para “esclarecimento de dúvidas, apresentação de *PowerPoint* com os conteúdos da matéria, foram realizados debates, apresentaram-se de vídeos, utilizou-se o *Kahoot* e o *Kizi*”. Enuncia-se também que foram desenvolvidas “atividades expositivas e práticas”, “trabalho de projeto, diálogo/discussão em grande grupo”, “leitura de textos do manual de português e clarificação de conceitos já abordados”, “visualização de vídeos, utilização de plataformas como *Khan Academy*, *Storyjumper* e *Wordwall*”. Além disso, refere-se que foram realizadas “dramatizações, leitura de livros, atividades plásticas, musicais”, “produções com materiais recicláveis”, “atividades físicas, plásticas e de interpretação de histórias” ou “jogos, atividades de leitura, análise de documentos e sínteses de textos”.

Como *Atividades assíncronas* são referidas atividades com recursos a plataformas gratuitas, conforme se destaca no seguinte enunciado:

Realizamos atividades do *Estudo em Casa*, pelo *Googleforms*, *Escola Virtual*, *Escola Mágica*, *IXLMath*, *Khan Academy*, *Kahoot*, *Educaplay*, *Seterra*, *Europa*, *Escola Britânica*, *Hypatiamat*, *Quizizz*, desafios, apresentações por vídeo, debates. Todos os dias utilizamos algumas destas ferramentas para as atividades”.

Outros participantes destacam que solicitavam às crianças que desenvolvessem “trabalhos de pesquisa e fichas de consolidação de conhecimentos”; “desenhos, jogos e exercícios”, “pesquisa de livros e de sugestões de atividades”, “realização de exercícios do manual escolar (3 dias por semana), produção textual”, “atividades físicas todas as semanas”, “trabalhos manuais, fichas do manual escolar, atividades propostas, atividades que envolvem a expressão plástica” e a “realização de trabalho autónomo, maioritariamente fichas”.

No âmbito da Categoria E *Competências necessárias para o ensino remoto*, para além da subcategoria *Aprender a lidar com os mais vulneráveis*, os discursos fazem sobressair dois tipos de competências: *Competências técnicas* e *Competências pedagógicas*. No âmbito das *Competências técnicas* destaca-se a necessidade de se ter “mais conhecimento sobre tecnologia que nos permita desenvolver atividades para as crianças *online*”, “conhecer

diversas ferramentas digitais” ou “aprofundar [esses] conhecimentos” e “saber as funcionalidades das plataformas de ensino a distância”. Relativamente às *Competências pedagógicas* é referida a necessidade de:

recolher informação significativa, planificação, partilha e orientação forma dinâmica e diferente da "presencial", uma vez que o ensino remoto não se pode comparar ao ensino presencial e saber adaptar-se aos possíveis imprevistos.

Há discursos que se centram na relevância da motivação externa como ponto fundamental para esta forma de ensino, referindo-se que “a palavra-chave é aprender a cativar os alunos. Colocá-los ativos e participativos ao longo das aulas. Produzir atividades didáticas que os ‘obriguem’ a explorar”. Mas há também quem destaque as competências relacionadas com a planificação de aulas afirmado que “é fundamental desenvolver competências a nível da planificação e da orientação das aulas neste tipo de ensino”, sendo importante “não desvalorizar o ensino remoto”. Revela-se a necessária aprendizagem “da interação com os alunos e o saber adaptar-se aos imprevistos”. São ainda evidenciadas as competências de avaliação, referindo a forma como esta foi realizada em contexto de pandemia. Destaca-se a importância de refletir sobre os processos de avaliação formativa e sumativa “ao longo deste processo percebi que é necessário valorizar mais o que o aluno faz ao longo do processo”. Enunciou-se que se deu “mais importância aos trabalhos realizados diariamente pelas crianças”, que “no final de cada conteúdo lecionado era feita uma questão aula” e foi também tido em conta “a entrega dos trabalhos pedidos e a participação dos alunos” e que também se consideraram “os trabalhos e fotos que os alunos enviavam”. Na avaliação sumativa, foram “utilizadas diversas plataformas para a avaliação” e “é necessário um conhecimento profundo, quer sobre o que avaliar e como o avaliar, para que a criança tenha sucesso ao usar essas ferramentas”

Na subcategoria *Aprender a lidar com às crianças mais vulneráveis* foi referido que é “necessário estar disponível de forma diferenciada para todas as crianças”, mencionado que esse apoio se realizava “sempre que fosse necessário, reunimos pelo *Zoom*, em grupo ou individualmente, para esclarecer alguma dúvida. Através do *Google Classroom* as crianças podiam contactar-nos a qualquer hora para esclarecer alguma dúvida”. Outros participantes referiram a criação de “um e-mail por onde me enviavam os trabalhos e onde poderiam esclarecer dúvidas” e que houve “aulas extras e que, por vezes, esses alunos assistiam às aulas *online* na escola, tendo assim o apoio dos professores”. Menciona-se ainda a importância de “estar atento aos que necessitam de apoio material”, indicando que as crianças com maiores

dificuldades económicas “receberam como apoio da escola um computador e também uma *pen* de acesso à internet”, “a outras crianças foi a autarquia que lhe deu o computador”, mas “a dinamização de todo este processo parte do professor, ele é que informa das necessidades, que tem proximidade e que terá a responsabilidade de resolver essas situações, no imediato”. Foi referido por várias organizações internacionais que a pandemia veio acentuar as diferenças económicas e socioculturais, expondo as fragilidades das famílias no acesso à tecnologias e no apoio às crianças (ZEWDE et al., [s.d.]). Contudo, pelos discursos enunciados, parece ter sido realizado um enorme esforço, quer pelas entidades responsáveis, Escolas e Autarquias, quer pelos professores e, neste caso, pelos estagiários, no sentido de minimizar a situação de desigualdade.

Na Categoria F *Aprendizagens realizadas pelas crianças* destacam-se a “participação nas aulas” e a “autonomia e a responsabilidade”, bem como a “aprendizagem no uso das tecnologias”.

Todas as situações inesperadas potenciam o desenvolvimento de aspetos positivos e de aspetos negativos, conseguindo também perceber as oportunidades que são geradas e as ameaças que a incerteza promove. Percebe-se, contudo, que as perceções são distintas de aluno para aluno, tendo em conta a sua circunstância vivencial, as suas características pessoais, as práticas dos professores das turmas em que estavam integrados e apoio recebido pelos Supervisores da ESE-IPB.

Neste sentido, alguns dos inquiridos salientam como *Pontos fortes* (Categoria G) da experiência que vivenciaram o *Desenvolvimento de competências transversais*, tais como a “autonomia, responsabilidade, disciplina, originalidade”, a “gestão de tempo”, a “exploração do mundo digital” com um “acesso facilitado à informação através das TIC” e a “descoberta e experimentação de novos *sites* e ferramentas que auxiliem no ensino-aprendizagem”. Destacam que tiveram “contacto com uma realidade diferente o que permitiu criar uma perspetiva mais inovadora e diferente sobre os processos de ensino-aprendizagem”. Salientam que aprenderam a “gerir o tempo com maior facilidade”, sendo possível dedicar “mais tempo para realizar as tarefas” e “para atividades extracurriculares”. Referem, ainda, que ao nível do processo de ensino-aprendizagem, também houve outros pontos fortes. O facto de “estarmos na era digital” permitiu aos professores “nunca terem perdido o contacto com os seus alunos”, a “facilidade de estarmos todos juntos, debatermos ideias”, a “continuidade das aprendizagens não existindo uma paragem brusca”, “dar ou ter aulas a partir de casa, à *distância de um clique*”, “a possibilidade de partilhar a tela facilita imenso, pois conseguimos mostrar o que

queremos a toda a gente que esteja na aula, ao mesmo tempo”, além de “nos permitir, na situação de estágios, apoiar mais cada criança”. Outro aspecto saliente que os respondentes entenderam como positivo foi o facto de terem “menos gastos com deslocações”, mas também aspetos relacionados com a *Saúde e bem-estar*, afirmando que permitiu “a proteção a nível de saúde” e “maior conforto dos alunos fisicamente”.

Como *Pontos fracos* (Categoria H) são indicadas *Dificuldades técnicas* e *Dificuldades financeiras*, já anteriormente enunciadas na categoria *Constrangimentos do uso das ferramentas online*, como, por exemplo, os “problemas com a ligação à internet”, “demasiado tempo frente a um computador” as “falhas informáticas” e “problemas ao aceder a uma ferramenta em muitas famílias, como o caso da minha onde existe mais do que um filho e apenas um computador”. Como pontos fracos relacionados com o *Processo de ensino-aprendizagem* referem que tiveram “excesso de trabalho” e dificuldade em “conjuguar tudo”. Relativamente, à experiência com o estágio referem que é difícil saber “os materiais que [as crianças] têm, se perceberam ou não”, que custa lidar com a “ausência de algumas crianças”, “não conseguir ver os rostos das crianças”, a “distância dos alunos não permit[ir] ter interações tão positivas, nem os conhecer tão bem”, a “fraca resposta aos alunos”, e de a “aprendizagem não [ser] de tão boa qualidade”. Além disso, destaca-se o facto de a “desmotivação aumenta[r] e de não conseguirem estar com tanta atenção”, bem como as “dificuldade em falarmos, sem que seja ao mesmo tempo” e a “menor interação com colegas e com os professores”. Também a nível de *Saúde e bem-estar* salienta-se que o ensino remoto potencia a “vista cansada devido às várias horas passadas no computador”, e “as más posturas corporais”

Como *Ameaças* (Categoria I) foram enunciadas o *Condicionamento de liberdades e direitos* e questões relacionadas com a *Saúde e bem-estar*, o *Sucesso escolar* e os *Riscos da Internet*. Relativamente ao *Condicionamento de liberdades e direitos* são registadas preocupações com a possibilidade de se “pensar num ensino remoto, mesmo em situações normais, era mau para os alunos, porque perdiam o direito a estar com os outros e de partilhar face a face”. Além disso é enunciada a perda de privacidade, partilhando o espaço privado e familiar com toda a gente, como se evidencia no seguinte enunciado: “a minha mãe sentia-se muito incomodada, quando estava a realizar tarefas domésticas e eu tinha que estar com a câmara ligada”. Refere-se, também, a perda do direito a “aprender através do brincar” e do direito ao “acesso à educação de forma igual para todos”. Reconhece-se também que o ensino remoto cria a possibilidade de “reduzir o sucesso escolar daqueles que são mais vulneráveis”,

uma vez que há “uma perda no acompanhamento destas crianças e das suas famílias”. Destaca-se, ainda, a possibilidade de criar condições que potenciem o “sedentarismo” o que pode conduzir a graves problemas de *Saúde e bem-estar*. Outra preocupação mencionada relaciona-se com os perigos que o acesso facilitado à *Internet* pode ter para as crianças dada que a “pouca supervisão dos pais acerca da navegação na internet pode levar a que as crianças tenham acesso a conteúdos pouco aconselháveis para elas”.

Como *Oportunidades* (Categoria J) são destacadas a *Reorganização do ensino* e a *Valorização de outras formas de ensinar*. No que diz respeito à *Reorganização do ensino* os inquiridos evidenciam que esta situação pode potenciar a reorganização dos modelos de ensino-aprendizagem, valorizando-se “um trabalho mais experiencial, centrado no aluno e pesquisa”. A *Valorização de outras formas de ensinar* é destacada sobretudo pelas oportunidades de formação que podem ser criadas afirmando-se que o ensino remoto “permite assistir a *webinars*, palestras, conferências *online* sobre o meu curso” ou “acesso a várias palestras e formações *online*”. Refere-se, ainda, que “permite uma maior consciencialização da utilização dos meios informáticos para fins educativos, além do lazer” e “desenvolve competências a nível tecnológico e a nível de autonomia/responsabilidade” e “a capacidade de nos reinventarmos enquanto professores”, bem como oferece “a oportunidade de estar em contacto de maneiras diferentes daquelas a que estamos habituados”.

Saliências do estudo

Este estudo mostra o que aconteceu num contexto particular, quando circunstâncias mundiais e nacionais determinaram o encerramento das escolas de formação. Ao desaparecer o ‘espaço prático de prática’, os espaços *online* tornaram-se os novos locais de aprendizagem (KIDD; MURRAY, 2020). As saliências desta investigação não permitem efetuar conclusões generalizáveis, nem é isso que se pretende, mas fornecem informações importantes e autênticas sobre a aprendizagem profissional deste grupo, contextualmente situado, de futuros professores, sustentadas e alinhadas com os seus fortes sistemas de valor, num momento de (inter)emergência nacional.

A reconfiguração do espaço de aprendizagem da profissão traduziu-se no espaço e experiência possível. A deslocalização para o *online* permitiu, a alguns, continuar a manter o contacto com os grupos/turmas onde realizavam as suas práticas e recriar as estratégias de ensino-aprendizagem, a partir de outras ferramentas. Contudo, a diversidade das soluções

encontradas pelas escolas onde os alunos formação inicial estavam integrados, fazem emergir desigualdades no processo de aprender a ser professor, conforme destacado no estudo de Flores e Gago (2020).

Parece, no entanto, evidente que a mudança na urgência estimulou a aprendizagem de novas ferramentas digitais, acentuando a possibilidade de estar com os outros, ainda que em confinamento. Este momento favoreceu a descoberta das potencialidades do digital, de diferentes plataformas para comunicar, mas também de diferentes ferramentas que permitem às crianças aprender de forma mais interativa. Contudo, esta nova realidade expôs fragilidades socioeconômicas, destacando a desigualdade no acesso aos recursos, quer para os alunos da formação inicial, quer para as crianças da educação básica. Neste sentido, a crise COVID-19 revelou a enorme importância da conectividade digital e das plataformas *online*, e a necessidade de se considerar o acesso à informação, também como um direito fundamental, associado à promoção de outras formas de educação (ZEWDE et al., 2020). Revela-se, contudo, que as preocupações com as crianças e a tentativa de chegar a todos traduzem uma assunção da profissão fundada na ética do cuidado e das relações como garantia da igualdade de oportunidades.

A circunstância inesperada e os seus desenvolvimentos (com encerramento das escolas, nova abertura condicionada, novo encerramento e nova abertura) levam à alteração das condições pedagógicas e à conformação de uma nova forma de interagir, comunicar e aprender. Isto não significa a necessária alteração dos modos de ação pedagógica, aliás, o espaço digital configura-se com maior facilidade como um espaço de transmissão de conhecimento unidirecional do que como um espaço de interação multidirecional. Vários relatos dão conta da desmotivação e falta de concentração das crianças, bem como das dificuldades de gerir um grupo *online*. Como foi destacado, nem todos os alunos revelaram ter competências pessoais e tecnológicas necessárias a esta nova forma de ensinar, mas destacaram a prontidão com que se adaptaram ao novo contexto. A reflexão sobre a ação desenvolvida é imperativo para que as opções e as dinâmicas estabelecidas se repensem e possam gerar os necessários processos transformativos. Salienta-se, contudo, que este ‘novo normal’, apesar de desigual em experiência, parece ter alavancados os processos de autonomização dos alunos, encontrando soluções para os problemas de prática que iam emergindo, bem como uma disponibilidade para encontrar formas de formação alternativa.

Tornou-se mais evidente que os processos de aprendizagem da profissão são processos complexos que necessitam de interações face a face e experienciais, mas que se podem

configurar em outras formas de formação, como, por exemplo, a construção de comunidades reflexivas de aprendizagem, *online* ou presenciais, que apoiem os futuros professores a construir os sentidos da profissão.

Referências

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de Investigação educacional**. 1 ed. atualizada ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [s.l.] Edições 70, 2015.

BEHREND, T. S. et al. **Gender differences in career choice influences**. American Psychological Association, 2007.

DARLING-HAMMOND, L. **Powerful teacher education: lessons from exemplary programs**. 1st ed ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.

ESE-IPB. **Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico**. Bragança: Escola Superior de Educação, IPB, 2012.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical. **Journal of Education for Teacher**, v. 46, n. 4, p. 507–516, 2020.

HASKAN AVCI, Ö.; KARABABA, A.; ZENCIR, T. Male pre-school teacher candidates in the context of gender: Perceived challenges and future concerns [Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları]. **Hacettepe Eğitim Dergisi**, v. 34, n. 4, p. 1092–1106, 2019.

IPB. **Atualização do Plano de Contingência do Instituto Politécnico de Bragança face ao COVID-19 de 13 de março**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2020.

KIDD, W.; MURRAY, J. The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 542–558, 7 ago, 2020.

LOPES, R. P. et al. A investigação em educação no cruzamento de (todas as) fronteiras. In: LOPES, R. P. et al. (Eds.). **Livro de atas do V Encontro internacional de formação na docência**, INCTE. [s.l: s.n.]. p. 3-6, 2020.

MCTES. **Nota de Esclarecimento do Gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de 13 março**. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2020.

ME. 79/2014. **Decreto-Lei n.º 79/2014**. 14 maio 2014, Sec. Série I de maio de 2014.

MESQUITA, C.; LOPES, R. **Gender differences in higher education degree choice**. In: 10TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES. Palma, Spain, jul. 2018.

MESQUITA-PIRES, C. **Educador de Infância** - Teorias e práticas. 1.a ed. Porto: Profedições, 2007.

MORAIS, A.; NEVES, I. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 75–104, 2007.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, v. 140, n. 1, p. 7–29, 1997.

VERDASCA, J. A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. School in times of pandemic: teacher narratives. **Saber & Educar**, n. 29, 20 jan. 2021.

ZEWDE, H. E. S.-W. et al. **International Commission on the Futures of Education**. 2020.

Recebido em: 05 de maio de 2021.

Aprovado em: 19 de junho de 2021.