

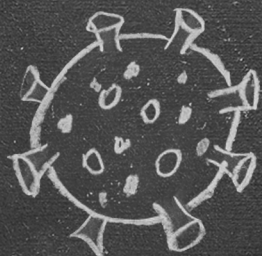
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO: PROPOSTAS E PRÁTICAS



Karina de Araújo Dias
(Organizadora)



EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO: PROPOSTAS E PRÁTICAS



Karina de Araújo Dias
(Organizadora)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abráao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Karina de Araújo Dias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas / Organizadora Karina de Araújo Dias. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-716-1
DOI 10.22533/at.ed.161210801

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Isolamento. I. Dias, Karina de Araújo (Organizadora). II. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A coletânea de trabalhos intitulada, “Educação em Tempos de Pandemia e Isolamento: Propostas e Práticas” vêm consolidar a relevância da reflexão sobre as práticas pedagógicas e proposituras em torno da educação no contexto da pandemia da COVID – 19. Em razão das medidas de isolamento social, como uma das estratégias para minimizar o contágio e que culminaram com o fechamento das instituições de ensino, os processos educativos sofreram transformações de cunho metodológico e logístico de modo a atender as novas demandas do ensino não presencial. Nesse sentido, as aulas remotas, o ensino híbrido, a educação a distância, o uso das plataformas digitais e demais ferramentas tecnológicas tomaram à frente, traduzindo novos modos de ensinar e aprender.

Nesse volume, composto por três eixos e totalizando dezesseis artigos, é possível observar a capilaridade com que investigações com esse teor se materializam em variados âmbitos e abordagens teórico-metodológicas.

O primeiro eixo *O LUGAR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19* apresenta experiências de educação a distância como alternativas aos desafios atribuídos pelo isolamento social.

Em sequência, o eixo *OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL* identifica vivências pedagógicas que colocam em tela o ensino remoto e híbrido em distintas etapas da escolarização e os desafios que essa estratégia impõe aos educadores.

Por fim, o terceiro eixo intitulado *OS EFEITOS DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS* exhibe resultados de estudos que têm, como eixo comum, a reflexão sobre as novas demandas educacionais produzidas pela pandemia da COVID-19.

Os trabalhos que contemplam essa discussão contribuem para repensar a educação e o seu grande valor, bem como as distintas estratégias formuladas pelos educadores, em termos de propostas e práticas, de modo a promover percursos formativos inovadores, incorporando as novas tecnologias como forma de estreitar as distâncias impostas pelo isolamento social.

Cabe destacar a qualidade e a abrangência das temáticas eleitas pelos pesquisadores que compõe essa coletânea.

Desejo que apreciem a leitura.

Karina de Araújo Dias

SUMÁRIO

I. O LUGAR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

CAPÍTULO 1..... 1

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROTAGONISMO NA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA REALIDADE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CUIABÁ-MT

Bernadeth Luiza da Silva e Lima

Silvia Maria dos Santos Stering

DOI 10.22533/at.ed.1612108011

CAPÍTULO 2..... 15

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO FERRAMENTA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES E ALAVANCAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Jailza do Nascimento Tomaz Andrade

Michele Lins Aracaty e Silva

DOI 10.22533/at.ed.1612108012

CAPÍTULO 3..... 29

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ERA COVID-19: POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA ESCOLA DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS – UNIRE – DF

Claudia Candida de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.1612108013

CAPÍTULO 4..... 47

EDUCAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA

Ivaldo Fernandes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.1612108014

CAPÍTULO 5..... 53

FÍSICA E CULTURA CIENTÍFICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM MEIO À PANDEMIA CAUSADA PELO CORONAVÍRUS

Alencar Migliavacca

Alison Vortmann dos Santos

Camila Gasparin

Wiliam Patrick Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.1612108015

CAPÍTULO 6..... 62

(RE)PENSAR A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Margarida Alves Ferreira

Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Joana Maria Guimarães de Oliveira

Maria de Fátima Pereira Sousa Lima Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.1612108016

CAPÍTULO 7..... 74

**A PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DE CAMPO EM UM CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIO:
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO ISD**

Valdeni Venceslau Bevenuto

DOI 10.22533/at.ed.1612108017

II. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

CAPÍTULO 8..... 90

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AULAS REMOTAS: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA
PANDEMIA**

Camila Incau

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Sirlei Aparecida dos Santos

Sandra Mara Rogeri Jacomin

DOI 10.22533/at.ed.1612108018

CAPÍTULO 9..... 99

**A INCLUSÃO DO EDUCANDO AUTISTA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UTOPIA
OU REALIDADE?**

Maria José Gontijo Borges

Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.1612108019

CAPÍTULO 10..... 111

**ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE
PANDEMIA: DESVELANDO DIFICULDADES DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Regina Zanella Penteadó

Eduardo Alessandro Soares

Paulo Sergio da Silva Neris

DOI 10.22533/at.ed.16121080110

CAPÍTULO 11 122

USO REMOTO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Rafael de Jesus Pinheiro Privado

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

DOI 10.22533/at.ed.16121080111

CAPÍTULO 12..... 134

**MONITORIA REMOTA DE AUDIOLOGIA DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL
PARA CONTROLE DA PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Rebeca Mota Cabral e Silva

Carla Aparecida de Vasconcelos

Luciana Macedo de Resende

Patrícia Cotta Mancini

III. OS EFEITOS DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

CAPÍTULO 13..... 141

PRÁXIS PEDAGÓGICA E CIBERFORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPO DE COVID-19:
PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICO-CIENTÍFICOS

Úrsula Cunha Anecleto
Ediluzia Pastor da Silva
Luciana Oliveira Lago

DOI 10.22533/at.ed.16121080113

CAPÍTULO 14..... 156

OS EFEITOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA
(COVID-19) NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA VISÃO VYGOTSKYANA

Rita Celiane Alves Feitosa
Sandra Alexandre dos Santos
Veronica Nogueira do Nascimento
Janete de Souza Bezerra
Gécica Coelho do Nascimento Oliveira
Micaele Rodrigues Feitosa Melo
Gracione Batista Carneiro Almeida
Maria Daiane de Oliveira Lima

DOI 10.22533/at.ed.16121080114

CAPÍTULO 15..... 166

O COVID 19 NAS REDES SOCIAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE
VÍRUS NUMA PERSPECTIVA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE
(CTSA) A PARTIR DO CONTEXTO PANDÊMICO

Camila Oliveira Lourenço
Antonio Fernandes Nascimento Junior

DOI 10.22533/at.ed.16121080115

CAPÍTULO 16..... 174

A GESTÃO ESCOLAR EM CONFRONTO COM A MORTE E O LUTO EM TEMPOS DE
CORONAVÍRUS

Gleucimar Romana Faria
Francisco Assis de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.16121080116

SOBRE A ORGANIZADORA..... 185

ÍNDICE REMISSIVO..... 186

CAPÍTULO 6

(RE)PENSAR A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 02/11/2020

Ana Margarida Alves Ferreira

Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-5243-9558?lang=en>

Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo, Portugal
[https://www.dropbox.com/s/rtjswtkqmalagqi/
CV_set_%202020_ARCA.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/rtjswtkqmalagqi/CV_set_%202020_ARCA.pdf?dl=0)

Joana Maria Guimarães de Oliveira

Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0430-4143>

Maria de Fátima Pereira Sousa Lima Fernandes

Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo, Portugal
[https://www.dropbox.com/s/fq9s6mk4ldzj4uo/
CVRecente_Fatima%20Fernandes.doc?dl=0](https://www.dropbox.com/s/fq9s6mk4ldzj4uo/CVRecente_Fatima%20Fernandes.doc?dl=0)

RESUMO: O presente texto pretende partilhar a experiência de reestruturação da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola de formação de professores do norte

de Portugal. Esta Unidade Curricular está organizada em duas componentes: Intervenção em contexto educativo e Relatório Final com componente investigativa no último semestre do curso. O encerramento das escolas devido à pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 trouxe um conjunto de desafios às professoras e alunas de Prática de Ensino Supervisionada que exigiu a adaptação do modelo em vigor. Esta situação evidenciou a necessidade das estudantes (i) iniciarem o trabalho investigativo numa fase mais precoce e (ii) desenvolverem competências digitais que permitam adaptar-se a novas situações de ensino/aprendizagem. Neste sentido, as alunas foram desafiadas a planificar aulas com componente síncrona e assíncrona e a produzir recursos educativos digitais com o objetivo de desenvolver a sua prática de forma não presencial. Considera-se, portanto, que a situação epidemiológica constituiu uma oportunidade de reflexão colaborativa e de mudança de práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores e educadores, Recursos educativos digitais, Prática de Ensino Supervisionada.

(RE)THINK THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: This text intends to share the restructuring experience of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, in the Master in Pre-School and Primary Teaching Education, of a teacher training school in the North of Portugal. This Course Unit is organized into two components: Intervention in an educational context and Final Report with an investigative

component in the last semester of the course. The closure of schools due to the pandemic caused by SARS-CoV-2 brought a set of challenges to teachers and students of Supervised Teaching Practice that required the adaptation of the current model. This situation highlighted the need for students (i) to start investigative work at an earlier stage and (ii) to develop digital skills that allow them to adapt to new teaching/learning situations. The students were challenged to plan classes with a synchronous and asynchronous component and to produce digital educational resources with the objective of developing their practice in a non-presential way. In this sense, it is considered that the epidemiological situation constituted an opportunity for collaborative reflection and change of practices.

KEYWORDS: Teacher Training, Digital educational resources, Supervised Teaching Practice.

11 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A formação de professores e educadores de infância, enquanto prática social e histórica, tem enfrentado múltiplos e renovados desafios em resultado das mudanças económicas, sociais, tecnológicas e culturais que a Europa tem sofrido (Correa, Martínez-Arbelaz, & Gutierrez, 2014). Nos anos 90, as alterações concetuais e estruturais na formação de professores e educadores de infância resultaram no estabelecimento de parcerias entre as escolas e as instituições de formação (Velzen, Bezzina, & Lorist, 2009). Estes consórcios, marcados por sinergias distintas, encontram fundamento na noção de que a aprendizagem é, inerentemente, situada social e culturalmente. O reconhecimento, pelas instituições de formação, da necessidade de a aprendizagem para ser professor e educador de infância ser a mais situada possível, é amplamente veiculada pela literatura, sendo diversos os estudos nesta área (Harris, 2011; Iza & Neto, 2015).

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha, em 2007, colocou novos desafios às instituições formadoras de professores e educadores de infância (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012), que instigaram diversas alterações na estrutura e no currículo dos cursos (Lopo, 2016). Portugal abandonava, assim, o modelo de formação em cinco anos, vigente desde os anos 80, e implementava um modelo bietápico de três anos de formação (primeiro ciclo ou licenciatura), complementado com dois anos direcionados para o ensino (segundo ciclo ou mestrado). O Decreto-Lei n.º 43/2007 veio estabelecer que a habilitação para a docência passava a ser exclusivamente profissional, passível de ser obtida apenas após a conclusão do segundo ciclo de estudos. Neste documento, fica patente que a formação dos futuros professores e educadores deve incidir na formação educacional geral, na formação das didáticas específicas subjacentes a cada área de docência, na formação transversal da área cultural, social e ética e, por fim, na prática supervisionada. O desenho das diferentes Unidades Curriculares (UC) e respetivos conteúdos ficam, desta forma, ao encargo das instituições formadoras (Graça, 2014). O Decreto-Lei n.º 79/2014 diminuiu as componentes da formação educacional geral e aumentou a componente da formação nas didáticas específicas.

A alteração profunda de estrutura no que concerne à formação de professores e educadores acarreta consequências, como a dificuldade de integração do conhecimento e a qualidade da aprendizagem dos futuros professores (Bendl, Voňková, & Zvírotsky, 2013). Esta nova configuração é, então, percebida como um retrocesso face aos modelos anteriores que favoreciam o entrosamento dos estudantes simultaneamente em disciplinas gerais de ciências da educação e específicas relativamente à área de ensino, desde o início da sua formação (Flores & Ferreira, 2016). Atualmente, no entendimento de Leite, Fernandes e Sousa-Pereira (2017), pode considerar-se que a formação inicial de professores e educadores apenas tem início no segundo ciclo de estudos, no qual os estudantes contactam com a realidade escolar durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste sentido, Orsmond e Merry (2017) aludem para o facto de a aprendizagem não ser simplesmente o resultado de um determinado currículo, mas fruto da participação em determinada prática, que, no caso da formação de professores e educadores, deve ocorrer nas escolas, no seio dos grupos profissionais. Desta forma, o lugar da PES e a forma como é integrada no currículo consubstancia-se enquanto um aspeto decisivo do modelo de formação (Mouraz et al., 2012).

São diversos os autores que atribuem uma importância crucial à PES nos currículos de formação inicial de professores e educadores de infância (Gujjar, Bajwa, Shaheen, & Saifi, 2011; Santos, Olsher, & Abeywickrama, 2015), porquanto incide na interligação recíproca de três contextos: 1) o sistema educacional (local e mais amplo), 2) a escola e as turmas, e 3) o envolvimento pessoal e profissional (Lange & Lange-Burroughs, 2018).

A PES encerra o espaço de transição entre o ser estudante e o tornar-se professor e educador de infância, pois permite que os estudantes estagiários analisem entendimentos prévios acerca de quem são e de quem estão a tornar-se, num ambiente formativo repleto de possibilidades e incertezas (Allan, 2017). O desenvolvimento profissional do professor e do educador, e conseqüente construção do conhecimento que lhe está inerente, está sujeito à possibilidade de o mesmo ser testado em contexto escolar, informando o estudante estagiário acerca da sua adequabilidade (Onofre & Martins, 2014). A PES assume, assim, um papel fundamental enquanto espaço formativo, de negociação e de reflexão, determinante para a construção da identidade profissional, pois o estudante estagiário assimila as rotinas diárias destes profissionais e a sua linguagem específica, apreende formas de agir, desenvolve princípios e valores (Sinner, 2010). É, então, através da PES que os estudantes estagiários evoluem do aprender acerca de ensinar para o desenvolvimento de práticas efetivas de ensino (Sheridan & Young, 2017).

2 | RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Em países onde a tecnologia triunfa e está em constante evolução, é fundamental que os professores e educadores respondam às necessidades dos seus alunos com práticas

diversificadas, inovadoras, eficazes e que façam sentido no contexto atual. Não há dúvida que os meios digitais imperam, atualmente, nos contextos escolares em Portugal, quer seja a nível de ferramentas, quer de recursos educativos. Importa, pois, que os professores/educadores tenham consciência da utilidade e aplicabilidade na sua prática pedagógica e nas restantes tarefas profissionais que vão para além da sala de aula (Ramos et al., 2010). Do mesmo modo, é fundamental que os estudantes da formação inicial experienciem situações que favoreçam o desenvolvimento de competências digitais, mas também que os levem a refletir sobre a importância e a necessidade de o fazerem.

A nível europeu, tem-se assistido à consciencialização progressiva da necessidade de estes profissionais reunirem um conjunto de competências digitais consideradas cruciais para o exercício das suas funções. Essas competências podem permitir maximizar o potencial dos recursos tecnológicos e, por conseguinte, contribuir para o aperfeiçoamento e inovação da educação.

O Quadro Europeu de Competência Digital (DigiCompEdu) para educadores desde o Pré-escolar ao Ensino Superior, incluindo os que trabalham com a Formação de Adultos, explicita detalhadamente as 22 competências digitais que foram identificadas como essenciais e agrupa-as em seis grandes áreas: Envolvimento Profissional, Recursos Digitais, Ensino e Aprendizagem, Avaliação, Capacitação dos Aprendentes e Promoção da Competência Digital dos Aprendentes. A área do Envolvimento Profissional abrange competências de utilização das tecnologias para comunicar, colaborar e adotar uma prática reflexiva que permita o desenvolvimento profissional. A área dos Recursos Digitais reúne as competências associadas à seleção, criação e modificação, bem como à gestão, proteção e partilha de recursos digitais. A área do Ensino e Aprendizagem integra o saber gerir e orquestrar a utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, privilegiando a aprendizagem orientada, colaborativa e autorregulada. Na área da Avaliação, encontram-se as competências relacionadas com o recurso às tecnologias para avaliação, análise de evidências, dar feedback e planificação. A área da Capacitação dos Aprendentes agrega as competências de utilização das tecnologias para melhorar a acessibilidade e a inclusão, possibilitar uma aprendizagem diferenciada/personalizada e o envolvimento ativo dos aprendentes. Por fim, a área de Promoção da Competência Digital dos Aprendentes abarca a utilização das tecnologias com criatividade e de forma responsável, com vista a um reforço da literacia da informação e dos media, bem como à comunicação, colaboração, criação de conteúdos e à resolução de problemas (Lucas & Moreira, 2018).

É indiscutível que os professores/educadores necessitam de meios e Recursos Educativos Digitais (RED) com qualidade para responder com eficácia às exigências do ensino, avaliação e desenvolvimento profissional na era em que muitos alunos já são considerados nativos digitais e em situações que requerem ensino à distância. Importa, por isso, aprofundar um pouco mais a relação do professor/educador com os RED nas suas práticas.

Da literatura emerge uma multiplicidade de definições para RED, decorrentes da complexidade do conceito e das dimensões que, por ele, podem estar abrangidas. Nas perspectivas de Ramos et al. (2010) e de Ramos, Teodoro e Ferreira (2011), RED são entidades digitais construídas com a finalidade de constituírem suporte ao ensino e aprendizagem. De acordo com o DigiCompEdu, enquadra-se aqui o conteúdo multimídia, informação online, websites, plataformas, jogos, quizzes online, software, aplicações e programas educativos, materiais de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais (Lucas & Moreira, 2018).

Antes de chegarem à sala de aula, os RED passam por fases complexas de conceção e criação, que podem ser, ou não, da responsabilidade do educador/professor. Estudos recentes (e.g. Castro, 2014) sugerem uma evolução a este nível, revelando que, globalmente, há uma utilização moderada de RED, sobretudo, no que concerne à utilização mais avançada como a criação, produção e publicação na web. Deste modo, o educador/professor pode assumir o papel de utilizador, mas também de criador (Castro, 2014; Ramos et al., 2010).

Atualmente, é possível aceder a um conjunto amplo de RED já preparados. Contudo, esta oferta diversificada requer cuidado e rigor na avaliação e seleção, de modo a alcançar determinados propósitos (Lucas & Moreira, 2018).

No que se refere à seleção dos recursos, é necessário ser prudente na avaliação das possibilidades, limites e adequabilidade a uma situação específica (Molenda, 2008; Ramos et al., 2010). Um professor/educador digitalmente competente identifica, avalia e escolhe os recursos tendo, sobretudo, em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e as características dos destinatários (Lucas & Moreira, 2018).

Como nem sempre os RED disponíveis vão ao encontro dos objetivos definidos, é fundamental ter competências de criação. Dependendo do recurso e do propósito, a criação de um RED pode ser uma tarefa simples ou complexa. Como lembram Ramos et al. (2010), diferentes tipos de recursos requerem abordagens, volume de trabalho e investimento, recursos humanos e materiais distintos, embora todos sejam importantes para a escola.

A propósito da criação e modificação de RED, o DigiCompEdu considera que um professor/educador digitalmente competente desenvolve recursos, individualmente ou em colaboração, ou adapta os que já existem, quando permitido. Estas competências de criação e/ou modificação, à semelhança do que deve acontecer na seleção, devem ter como preocupação primordial a intencionalidade educativa e as características do contexto e dos alunos. Só assim haverá eficácia na conceção, planificação e implementação da utilização dos RED em diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem. Profissionais digitalmente competentes recorrem às tecnologias digitais para delinear novos percursos para os alunos, orientando-os e apoiando-os nesse percurso. Proporcionam aos alunos atividades de aprendizagem individual, colaborativa, autorregulada, que lhes permitem

partilhar ideias, encontrar soluções criativas e que os conduzem a refletir sobre o progresso e a aprendizagem (Lucas & Moreira, 2008).

As competências de gestão, proteção e partilha dos RED devem permitir aos professores/educadores estruturar o conteúdo digital rigor na privacidade e nos direitos de autor, disponibilizando-o aos alunos e seus encarregados e colegas (Lucas & Moreira, 2008).

A qualidade é um aspeto imprescindível a ter em consideração pelo educador, tanto na seleção, como na criação, pois os RED, a par da abordagem pedagógica, poderão ter implicações na aprendizagem dos alunos. Ramos et al. (2010), baseados na agência governamental britânica para as tecnologias na educação (BECTA), identificaram um conjunto de princípios pedagógicos que podem nortear os criadores e utilizadores de RED na tomada de decisões fundamentadas, na medida em que permitem aferir quanto à qualidade dos mesmos. Assim, um RED de qualidade deve: (1) facilitar a inclusão e o acesso; (2) favorecer o envolvimento dos alunos na aprendizagem; (3) ter potencial para favorecer uma aprendizagem efetiva e eficaz; (4) favorecer a avaliação formativa e orientada para apoiar o progresso na aprendizagem; (5) permitir uma rigorosa avaliação sumativa; (6) possibilitar abordagens pedagógicas inovadoras; (7) ser de fácil utilização pelos alunos; (8) ser rigoroso e estar alinhado com as orientações curriculares.

As PES podem proporcionar excelentes oportunidades de desenvolvimento de competências para os futuros professores ao nível de seleção, criação, partilha e avaliação de RED, tanto na fase de planeamento, de implementação como nos momentos de reflexão sobre a adequação e eficácia na prática. É fundamental que estes tomem consciência da grande responsabilidade que têm no impacto da utilização da tecnologia na aprendizagem dos alunos, na medida em esta depende do contexto, dos alunos, mas também dos professores e das situações de aprendizagem que eles conseguem proporcionar (Ramos, Teodoro, & Ferreira, 2011).

3 | A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) tem, na sua oferta formativa, Cursos Técnicos Superiores Profissionais, Licenciaturas, Pós-graduações e Mestrados, nas áreas de Educação, Artes e Gerontologia.

O mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) tem a duração de 4 semestres a que correspondem 120 ECTS (Sistema europeu de transferência e acumulação de créditos) e confere habilitações para a docência simultânea na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Assim, os diplomados deste ciclo de estudos têm a oportunidade de acompanhar crianças dos zero aos 10 anos e, enquanto profissionais qualificados com autonomia

científica e pedagógica, podem assegurar a continuidade da implementação das dinâmicas e metodologias da educação pré-escolar no 1.º CEB.

De acordo com o Despacho n.º 9709/2015, o plano de estudos está organizado em quatro áreas científicas, nomeadamente Formação na área da docência (FAD), Didáticas específicas (DE), Formação Educacional Geral (FEG) e PES. Existem unidades curriculares obrigatórias e optativas. Nas UC da área científica de FAD e de DE, os estudantes exploram conteúdos específicos e didáticos das áreas de Português, Matemática, Ciências Físicas, Naturais e Sociais e Expressões artísticas.

De forma a permitir aos mestrandos a imersão nos contextos de creche, Pré-Escolar e 1.º CEB existem as unidades curriculares de Observação e Práticas Educativas na Primeira Infância e de PES.

A PES é uma UC anual, que faz parte do 2.º ano do curso. Está organizada em duas componentes: intervenção em contexto educativo e Relatório Final. Este relatório contempla as componentes de intervenção e investigação e está organizado em três partes: (i) Caracterização dos contextos e Percurso da Intervenção Educativa de PES; (ii) Trabalho de Investigação e (iii) Reflexão global sobre o percurso realizado na PES e inclui todas as planificações e materiais didáticos que os alunos realizarem ao longo da UC. Para concluir esta UC, os estudantes têm de fazer provas públicas de discussão do seu relatório final de estágio perante um júri.

O programa de PES¹ e a sua organização foram definidos pela Doutora Lina Fonseca aquando da apresentação do pedido de novo ciclo de estudos à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3Es) em Portugal.

No 1.º semestre (setembro a janeiro) as práticas decorrem no Jardim de Infância e no 2.º semestre (fevereiro a junho) em escolas do 1.º CEB.

Os estudantes, organizados em pares pedagógicos, são acompanhados por uma equipa interdisciplinar de professores supervisores da ESE-IPVC e por educadores e professores dos contextos de estágio (denominados orientadores cooperantes).

Nas três primeiras semanas de cada semestre, os estudantes devem observar e colaborar com o educador/ professor orientador e recolher dados caracterizadores dos contextos.

Nas semanas seguintes, os pares de estágio ficam responsáveis por planificar, elaborar materiais, implementar atividades e refletir sobre as próprias intervenções nos contextos educativos. Em cada planificação semanal, as atividades e materiais elaborados devem contemplar conhecimentos de conteúdo específico, didático e curricular das diferentes áreas de intervenção.

As práticas estão organizadas semanalmente, decorrendo a implementação de atividades em contexto nos primeiros três dias da semana. Apesar de a elaboração das planificações semanais ser da responsabilidade do par pedagógico, as implementações de

1 <http://www.ipvc.pt/node/7834/6915/3/0/2706034>

cada estagiário são individuais e alternadas e são supervisionadas presencialmente por um professor supervisor e pelo orientador cooperante. À quinta-feira, os estudantes reúnem com os professores supervisores para analisar as planificações da semana seguinte ou fazer a reflexão das atividades implementadas. À sexta-feira, dirigem-se à ESE-IPVC para participar nas aulas de Seminário de Integração Curricular, onde discutem temas científicos de apoio às práticas.

As funções dos professores supervisores e dos educadores/ professores orientadores cooperantes estão bem definidas no Regulamento dos cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência². Os professores supervisores reúnem semanalmente com os pares de estágio em regime tutorial. Nestas reuniões, devem dar apoio científico e pedagógico-didático nas áreas de conhecimento, analisar e discutir as planificações e os materiais elaborados pelos estudantes e dinamizar a reflexão sobre as práticas implementadas para que os estudantes reflitam de forma crítica e fundamentada, avaliem as ações desenvolvidas e os problemas emergentes da prática e perspetivem estratégias para melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas futuras. Para além destas funções, os professores supervisores orientam os estudantes na elaboração do trabalho de investigação do relatório final. Os orientadores cooperantes devem promover a integração dos estudantes, fornecendo informação pertinente sobre o contexto, orientar a seleção dos temas/ conteúdos, que deverão ser implementados pelos pares de estágio, assegurar a orientação pedagógica e didática dos mestrandos, acompanhando o processo formativo, verificando a adequação das planificações elaboradas e dando feedback regular sobre o desempenho do par de estágio.

No final de cada semestre, os professores supervisores e os orientadores cooperantes reúnem para fazer uma apreciação qualitativa e quantitativa do desempenho dos alunos durante o trabalho desenvolvido em contexto.

4 | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: QUE SOLUÇÕES ENCONTRADAS?

Como anteriormente exposto, o modelo de PES, seguido no âmbito do Mestrado aqui implícito, pressuporia a realização de planificações semanais e implementações, e, ainda, a recolha de dados de todas as estudantes para o Relatório Final de PES.

Porém, e na sequência da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, alguns agrupamentos de escolas impossibilitaram a entrada das estudantes estagiárias nos respetivos contextos e, logo de seguida, o governo decretou, no dia 12 de março de 2020, o encerramento de todas as atividades letivas, em todos os graus de ensino, até ao dia nove de abril. Nesse sentido, a PES ficou, temporariamente, suspensa. Entretanto, no dia nove de abril, o Conselho de Ministros fez um comunicado, aprovando um conjunto de medidas

² http://portal.ipv.pt/images/ipv/e/e/e/pdf/reg_pes2_mest_03_2017.pdf

extraordinárias de resposta à situação epidemiológica vivida, aprovando, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º14-G/2020, que estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação. Neste documento, solicitava-se às escolas a elaboração de um plano de ensino à distância, procurando encontrar as metodologias mais adequadas de acordo com os recursos disponíveis, uma vez que as atividades seriam desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial.

Perante esta nova realidade, a equipa de supervisores da PES adaptou o modelo existente, para que as estudantes pudessem ser avaliadas na UC, proporcionando-lhes também condições para poder realizar o Relatório Final.

No que diz respeito às planificações e implementações, as supervisoras de PES propuseram a realização semanal, para cada par de estágio, de uma planificação que incidiria, particularmente, numa das áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio Físico e Motricidade), ou seja, cada par teria a oportunidade de realizar quatro planificações. De facto, semanalmente, cada grupo teria de fazer uma planificação, que deveria incluir obrigatoriamente uma parte de aula síncrona e outra parte assíncrona. Foi, ainda, proposta a cada elemento do par de estágio, a criação de recursos educativos necessários e a produção obrigatória de um vídeo, para a parte assíncrona.

Relativamente aos conteúdos da planificação de cada das áreas, estes foram definidos de acordo com a planificação anual a que as estudantes tiveram acesso no início do estágio.

Apesar destas novas tarefas, o ciclo de trabalho semanal manteve-se o mesmo, sendo os contactos realizados através da plataforma Zoom.

Alguns grupos de estágio tiveram a possibilidade de poder implementar as suas planificações à distância, uma vez que os agrupamentos onde estavam a lecionar usavam plataformas tecnológicas. No entanto, nem todas as escolas conseguiram assegurar a modalidade de ensino à distância, através de meios digitais, o que justifica que alguns pares de estágio não tenham tido essa experiência.

No que diz respeito à avaliação relativa ao contexto de 1.º CEB, e contrariamente ao habitual, os professores cooperantes não participaram na mesma; esta foi realizada pelos Professores Supervisores e incluiu a planificação, os recursos criados, o vídeo e as reflexões.

Atendendo aos motivos anteriormente expostos, as estudantes ficaram impedidas de recolher dados para o Relatório Final de PES, apesar de já terem definido as temáticas do Relatório. Neste sentido, em algumas das situações, a recolha de dados continuou a ser realizada, pois implicava questionários ou entrevistas aos professores cooperantes, aos pais ou aos alunos. Nos casos em que a recolha de dados estava diretamente relacionada com as práticas em sala de aula, o trabalho de investigação foi adaptado, realizando-se, sobretudo, análise documental e/ou criação de atividades a serem desenvolvidas no ano de escolaridade respetivo, no âmbito da temática escolhida, e avaliação das mesmas, partindo

de uma análise categorial.

Sugestões para o futuro

As limitações decorrentes da situação epidemiológica vivida trouxeram um conjunto de desafios à equipa de PES e às estudantes envolvidas.

Neste sentido, conscientes da necessidade do trabalho colaborativo docente (Roldão, 2007) para a tomada de decisões, seguiram-se reuniões sistemáticas, uma vez que todo o grupo docente da PES concordava que, de toda esta situação, decorreriam aprendizagens e, conseqüentemente, alterações que deveriam ser propostas para uma resposta eficaz a uma nova situação pandémica. Assim, uma das primeiras sugestões foi a possibilidade de as estudantes decidirem, no início de cada ano letivo, o contexto onde preferem realizar a recolha de dados, visto que se trata de um Mestrado que forma profissionais para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. No caso concreto que aqui expomos, algumas estudantes poderiam ter optado pela recolha de dados na Educação Pré-Escolar; as outras, que tivessem optado pelo 1.º CEB, poderiam, eventualmente, visitar dados do estágio na Educação Pré-Escolar que lhes permitissem mudar a opção, perante a situação de emergência. De qualquer forma, certamente, o número de estudantes que estaria sem dados recolhidos seria, com certeza, menor.

Além disso, percebemos que muitos agrupamentos de escolas não estão preparados para um ensino à distância, maioritariamente por duas razões. Em primeiro lugar, não dispõem de recursos físicos tecnológicos adequados e, em segundo lugar, muitos docentes não se sentem preparados para este tipo de trabalho (Almeida, 2018). Desta forma, trata-se de um sinal claro para as instituições responsáveis por cursos de Educação e Formação de Professores de que é necessário continuar a investir na importância dos recursos educativos digitais, não só na formação inicial, mas também na formação contínua.

Finalizando, esta experiência provou que é também em épocas de dificuldade que surgem oportunidades de mudança e, no caso particular da nossa instituição, tratou-se do momento oportuno para alterar o modelo de Mestrado, possibilitando aos alunos, já no ano letivo 2020-2021, realizar a recolha de dados no contexto da Educação Pré-Escolar ou no 1.º CEB.

REFERÊNCIAS

ALLAN, S. L. *Borderlands of Possibility: Exploring the Construction of Professional Identity with Intern Teachers*. In *Education*, 23(1), 2-25, 2017.

ALMEIDA, P. *Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo*. Invest. Práticas, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 4-21, mar. 2018. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722018000100002&lng=pt&nrm=iso. Acedido em 29 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>.

BENDL, S., VOŇKOVÁ, H., & ZVÍROTSKÝ, M. **Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic.** *Pedagogická orientace*, 23(6), 767-785, 2013.

CASTRO, C. **A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: Práticas dos Professores e perspetivas dos especialistas.** Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2014.

CORREA, J. M., MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A., & GUTIERREZ, L. P. **Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity.** *Educational Review*, 66(4), 447-464, 2014. doi: 10.1080/00131911.2013.800956

FLORES, M. A., & FERREIRA, F. I. **Education and child poverty in times of austerity in Portugal: implications for teachers and teacher education.** *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 404-416, 2016 doi: 10.1080/02607476.2016.1215549

GRAÇA, A. **A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza.** In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: FADEUP, 2014.

GUJJAR, A. A., BAJWA, N. U., SHAHEEN, G., & SAIFI, S. **Importance of Practicum in Teacher Training Programme - A Need of the Hour.** *Language in India*, 11(1), 125-141, 2011.

HARRIS, R. **Learning how to be a teacher - Lessons the government needs to learn.** *Prospero*, 17(3), 28-33, 2011.

IZA, D. F. V., & NETO, S. D. S. **Por uma revolução na prática de ensino: O estágio curricular supervisionado.** Curitiba, Brasil: CRV, 2015.

LANGE, J., & LANGE-BURROUGHS, S. **Learning to be a teacher.** London: Sage Publications Inc, 2018.

LEITE, C., FERNANDES, P., & SOUSA-PEREIRA, F. **Post-bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities.** *Profesorado*, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201, 2017.

LOPO, T. T. **Between two legal regimes, what has changed in the curriculum of initial teacher education in Portugal?** *Education Policy Analysis Archives*, 24(7), 1-20, 2016. doi: 10.14507/epaa.24.2215

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores.** Aveiro: UA, 2018.

MOLEND, M. (2008). **Creating.** In A. Januszewski, *Educational Technology. A definition with commentary.* (pp. 81-139). Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

MOURAZ, A., LEITE, C., & FERNANDES, P. **A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209, 2012. doi: 10.14195/1647-8614_46_2_10

ONOFRE, M., & MARTINS, M. J. **Elementos para a qualificação das práticas de supervisão pedagógica nos estágios pedagógicos.** In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional da (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 297-310). Porto: FADEUP, 2014.

ORSMOND, P., & MERRY, S. **Tutors' assessment practices and students' situated learning in higher education: Chalk and cheese.** *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 289-303, 2017. doi:10.1080/02602938.2015.1103366.

RAMOS, J. (Coord.) *et al.* **Portal das Escolas– Recursos Educativos Digitais para Portugal: Estudo Estratégico.** Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE), Lisboa, 2010.

RAMOS, J., Teodoro, V., Ferreira, F. **Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática.** Cadernos SACAUSEF VII, pp. 11-34. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2011, disponível em <http://www.crie.minedu.pt/index.php?section=402&module=navigationmodule>

ROLDÃO, M. **Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.** *Noesis*, 71, 24-29, 2007.

SANTOS, M. G., OLSHER, D., & ABEYWICKRAMA, P. **Charting Our Course: Why the Practicum Continues to Matter to Us in TESOL.** *CATESOL Journal*, 27(2), 89-100, 2015.

SHERIDAN, L., & YOUNG, M. **Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers.** *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(6), 658-673, 2017. doi: 10.1080/13540602.2016.1218327

SINNER, A. **Negotiating spaces: the in-betweenness of becoming a teacher.** *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 23-37, 2010. doi: 10.1080/13598660903474171

VELZEN, C. V., BEZZINA, C., & LORIST, P. Partnerships between schools and teacher education institutes. In A. Swennen & M. v. d. Klíng (Eds.), **Becoming a teacher educator - Theory and practice for teacher educators** (pp. 59-74). Heerlen: Springer, 2009.

Legislação

PORTUGAL. Despacho n.º 9709/2015. Duração, áreas científicas, créditos que devem ser reunidos para obtenção do grau e plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. *Diário da República*, 2.ª série – N.º165-25 de agosto de 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série-N.º 92-14 de maio de 2014, pp. 2819-2828.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º14-G/2020. Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19. *Diário da República* n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13, pp. 86-(9) a 86-(19).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 21, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 44, 47, 48, 52, 54, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 90, 91, 93, 95, 97, 98, 103, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 134, 139, 142, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182

Audiologia 134, 136, 137, 138, 139

Aulas remotas 45, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 115, 130, 164

C

Ciberformação docente 141, 143, 144, 145, 155

Comunidade escolar 3, 32, 35, 51, 90, 94, 96, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118

Covid 19 1, 122, 166, 174, 175, 176, 179, 182

D

Desenvolvimento 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 64, 65, 67, 81, 83, 88, 90, 93, 94, 98, 108, 111, 114, 118, 119, 123, 124, 128, 129, 131, 135, 138, 145, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 179, 180, 181

Desenvolvimento cognitivo da criança 156, 158, 160, 161

Diários de campo 74, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

Distanciamento social 1, 2, 11, 30, 55, 75, 91, 100, 102, 112, 123, 134, 136, 139, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 167, 168, 180

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 62, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 182, 183, 184, 185

Educação à distância 1, 10, 15, 16, 17, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 37, 47, 134, 140

Educação básica 2, 9, 10, 15, 17, 20, 31, 35, 46, 48, 50, 90, 97, 103, 111, 113, 114, 119, 120, 130, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 171, 185

Educação online 141, 142, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 152

Educando autista 99, 100, 102, 105, 107

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 181, 185

Ensino não presencial 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 70

Ensino remoto 1, 30, 33, 35, 39, 44, 45, 46, 77, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 129, 130, 134, 135, 139, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163

Escola 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 21, 23, 29, 32, 33, 35, 36, 38, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 62, 64, 66, 67, 73, 74, 76, 77, 82, 85, 87, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 144, 147, 149, 150, 151, 153, 160, 163, 165, 169, 172, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Espaço virtual coletivo 29, 31

Experiência 22, 30, 31, 34, 40, 49, 53, 54, 62, 70, 71, 100, 104, 105, 106, 114, 124, 134, 136, 147, 149

Extensão 53, 55, 61

F

Fonoaudiologia 134, 136, 137, 138

Formação de professores e educadores 62, 63

G

Gêneros de texto 74, 77, 78, 85, 86, 87, 88

Gestão 13, 34, 40, 65, 67, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 109, 113, 118, 152, 174, 175

I

Inclusão escolar 99, 102, 108, 109

L

Luto 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

M

Mal-estar docente 111, 117, 119

Morte 126, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

P

Palestras 37, 53, 57, 59, 60

Pandemia Covid-19 111

Participação escolar 90

Plataformas digitais 29, 34, 50, 92, 93, 131, 135, 152

Prática de ensino supervisionada 62, 64, 67, 69

Práticas pedagógicas 9, 29, 39, 40, 46, 64, 103, 108, 149, 167, 169, 172

Práxis pedagógica 141, 143, 145, 148, 154

Professores 2, 3, 4, 11, 12, 15, 17, 20, 25, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 128, 130, 136, 139, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 167, 169, 172, 179, 180, 181, 185

Programa Escola Cuiabana 1

Projeto 5, 12, 19, 20, 36, 45, 48, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 75, 136, 137, 138, 139, 146, 149, 163, 165, 183

Psicanálise 99, 100, 101, 105, 107, 110

R

Recursos educativos digitais 62, 64, 65, 71, 72, 73

Recursos tecnológicos 3, 7, 12, 34, 65, 93, 102, 114, 115, 116, 142, 166, 170, 172

T

Tecnologias 2, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 40, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 65, 66, 67, 71, 89, 94, 95, 97, 98, 102, 112, 122, 123, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 170, 172

TIC 16, 20, 21, 25, 123, 124, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Trabalho docente 111, 112, 113, 116, 117, 121, 172

U

Universidade 14, 15, 20, 41, 58, 61, 72, 74, 76, 90, 98, 99, 106, 108, 109, 111, 122, 124, 125, 130, 134, 141, 156, 158, 166, 167, 172, 174, 185

V

Vygotsky 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

EDUCAÇÃO EM TEMPOS



DE PANDEMIA

E ISOLAMENTO:

PROPOSTAS E PRÁTICAS

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO EM TEMPOS



DE PANDEMIA

E ISOLAMENTO:

PROPOSTAS E PRÁTICAS

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 