

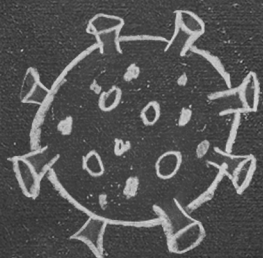
# EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO: PROPOSTAS E PRÁTICAS



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 Cremo

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. Abraão 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/Seccional 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/UFPA  
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](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto: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 Penteado

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

# 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 consequente 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 PES<sup>1</sup> 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 docência<sup>2</sup>. 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

<sup>2</sup> [http://portal.ipv.pt/images/ipv/e/e/e/pdf/reg\\_pes2\\_mest\\_03\\_2017.pdf](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](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 perspectivas 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).