O ENSINO REMOTO NO BRASIL: UMA NOVA TENDÊNCIA EDUCACIONAL PROVENIENTE DA PANDEMIA DE COVID-19

João Guilherme Nunes Pereira[1]
Silvany Bastos Santiago[2]

RESUMO
O presente artigo tem a finalidade de esclarecer a nova tendência educacional proveniente do modelo brasileiro de ensino remoto proposto no cenário pandêmico de COVID-19. Compõe sua base investigativa em três indagações: como a educação brasileira procedeu diante do contexto remoto de ensino? Quais são os entraves do uso de tecnologias digitais na educação remota? Essa nova concepção poderá cooperar para uma nova tendência educacional de ensino no Brasil? Foi empregada uma análise qualitativa de estudos sobre a educação na pandemia, tais como: do Instituto Rui Barbosa (IRB) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Foram observados muitos obstáculos vividos por educadores e educandos em todo Brasil, cumpre destacar: escassez de orientações sobre a estruturação de atividades, desigualdades socioeconômicas e dificuldades quanto ao manuseio e acesso digital. Entretanto, teóricos apontam uma maior inclusão de tecnologias digitais na educação pós-pandemia, sinalizando futuras inovações ao ensino no Brasil.
Palavras-chave: Brasil. COVID-19. Ensino Remoto. Pandemia.

REMOTE EDUCATION IN BRAZIL: A NEW EDUCATIONAL TREND FROM THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT
This article aims to clarify the new educational trend arising from the Brazilian model of remote teaching proposed in the COVID-19 pandemic scenario. It composes its investigative basis in three questions: how should Brazilian education proceed in the face of the remote teaching context? What are the obstacles to the use of digital technologies in remote education? Could this new conception cooperate for a new educational teaching trend in Brazil? A qualitative analysis of studies on education in the pandemic was used, such as: the Rui Barbosa Institute (IRB) and the Union of Municipal Education Directors (Undime). Many obstacles faced by educators and students throughout Brazil were observed, it is worth noting: lack of guidance on the structuring of activities, socioeconomic inequalities and difficulties regarding digital handling and access. However, theorists point to a greater inclusion of digital technologies in post-pandemic education, signaling future innovations to teaching in Brazil.
Keywords: Brazil. COVID-19. Remote Teaching. Pandemic.

[1] Graduando de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Grupo de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares e Inclusivos na Formação de Professores. E-mail: joao.guilherme.nunes07@aluno.ifce.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UFC). Grupo de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares e Inclusivos na Formação de Professores. E-mail: silvanysantiago@ifce.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o panorama pandêmico ocasionado pelo novo coronavírus fez surgir críticas e soluções em um ínfimo espaço de tempo. Âmbitos sociais muito impactados, como foi o caso da educação, não limitaram esforços para contornar os efeitos negativos derivados desta pandemia. As inclinações desse certame são traços da verdadeira conformação moderna da humanidade, apoiada na prática imediata, ou seja, na celeridade condicional, constantemente implementando trajetos para a manutenção da normalidade social (FELTRIN; BATISTA 2020).

Esta pandemia provocou o interrompimento de atividades presenciais em mais de 90% das instituições de ensino no mundo (UNESCO, 2020). Esse foi dado mediante o isolamento social empregado para desacelerar as contaminações pelo novo vírus. Assim, a educação passou a ser, inusitadamente, desenvolvida de forma remota, sem a presença física de alunos e professores no meio escolar. No Brasil, foram adotados padrões de ensino através das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Esta aproximação inicial tem o objetivo de esclarecer a nova tendência educacional proveniente do modelo brasileiro de ensino remoto proposto no cenário pandêmico de COVID-19, e, por intermédio das indagações norteadoras, compreender três fatores: as características do ensino remoto e seus entraves ao longo da pandemia, além de possíveis cenários para essa nova tendência educacional após a pandemia.

Foi realizada uma análise qualitativa bibliográfica de estudos acerca dos desafios no ensino remoto e educação na pandemia da COVID-19. O aporte teórico conta com: pesquisas do Instituto Rui Barbosa (IRB) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de produções científicas sobre a educação na pandemia. O roteiro norteador do estudo foi formulado a partir das questões: como a educação brasileira procedeu diante do contexto remoto de ensino? Quais são os entraves do uso de tecnologias digitais na educação remota? Essa nova concepção poderá cooperar para uma nova tendência educacional de ensino no Brasil?

Neste ensaio foram especificadas três seções de argumentação. A primeira aborda condutas e estruturações no modelo de ensino remoto brasileiro no período pandêmico do SARS-CoV-2[3]. A segunda compõe a exposição e discussão dos resultados encontrados

[3] De acordo com Filho (2020), SARS-CoV-2 é uma síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2, agente causador da enfermidade COVID-19.

mediante as pesquisas aferidas. E por fim, na última etapa, são apresentadas as considerações finais dos autores sobre o apanhado.

2 A PANDEMIA NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE ENSINO REMOTO

Assim como em todo o mundo, o vírus da COVID-19 atingiu o território brasileiro e seriou variadas repercussões e adequações. Os índices de disseminação e mortalidade cada vez maiores em indivíduos dos grupos de risco fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) instituísse ações de isolamento, cura de casos identificados, testagem contínua e distanciamento social como a melhor feramente no combate ao vírus em todos os países do mundo. Visto que o ganho de tempo até o desenvolvimento de vacinas e a vacinação em massa era a única ferramenta para minimizar os efeitos negativos da pandemia. Tais modificações no cotidiano impuseram ao modelo de ensino presencial uma breve ausência no panorama nacional brasileiro. Surge então o modelo emergencial de ensino, conhecido como ensino remoto.

O contexto de grandes epidemias faz com que se estabeleçam limites cosmopolitas. Desse modo, tanto entrada quanto saída de habitantes são fiscalizadas. Possíveis contaminações reverberam no temor coletivo, sobretudo nessa pandemia da COVID-19 (BITTENCOURT, 2020). Nesse propósito, foram cruciais a tomada de medidas para a contenção ao vírus, uma vez que a ausência de parâmetro evidenciou que qualquer pessoa estava elegível a desenvolver complicações de saúde.

O protótipo de ensino remoto implementado no Brasil focalizou o emprego de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias foram fundamentais para adesão ao distanciamento social, consequentemente, a diminuição dos casos registrados de novo coronavírus em alguns períodos da pandemia e do risco de colapso no Sistema Único de Saúde. Para isso, foram utilizadas por todos os agentes educacionais ferramentas que compreendessem seu funcionamento na internet e recursos de comunicação.

Todavia, o que ensinar remotamente resultou à educação no Brasil? EaD e ensino remoto são expressões congêneres? A reflexão desses pontos descreve que o ensino remoto usufruído na pandemia é diretamente distinto da Educação à Distância (EaD), bem como atua em contextos educativos diferentes (IPOG, 2020). Atividades remotas são fundamentadas num marco racional específico. A educação à distância salvaguarda o conceito conteudista,

sobrepondo direções voltadas aos objetivos do ensino (SARAIVA, 2010), à medida que ensinar remotamente preserva elementos do cenário presencial.

As atitudes docentes tomadas no ensino remoto, geralmente, ocorrem como ações não estimativas e controlam o tempo de atividades dos estudantes, aspecto recorrente no ensino presencial (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Na EaD, organização engendrada no desdobramento de atribuições, o ato de avaliar é efetuado de maneira independente ao tempo disposto. Saraiva e Veiga-Neto (2009) sustentam na Educação à Distância um âmago de aprendizagem através de alvos, e não em rígidos controles temporais ao longo das programações didáticas.

Aprofundando as convicções acerca das aulas por TDIC, abre-se uma série de transformações no meio escolar que resultarão numa cultura educativa. A interatividade, o emprego de métodos ativos de aprendizagem e a reformulação de práticas de ensino compõem um fator elementar na relação entre o docente, o saber e o estudante. No ensino remoto, essa interconectividade contribui substancialmente nas interlocuções de saberes, na seleção de itinerários profissionais e, consequentemente, no desdobramento do aprendizado autônomo[4]. Portanto, os resultados dessa tendência educativa remota devem ser aprofundados, é o que saliente Garofalo (2020):

> Professores e estudantes têm aprendido, com mudanças, em que a lousa é a tela do computador, anotações se misturam em esferas impressas e digitais, as cadeiras da sala e aula e os estudantes não estão mais no mesmo espaço, tudo isso incorporando há ambientes únicos de aprendizagem digital. E a pandemia demonstra um lado preocupante, a desigualdade social, já que os estudantes principalmente das periferias, demonstram dificuldades de acompanhar as aulas em todo o país, um problema que deve ser muito discutido pelas políticas públicas (GAROFALO, 2020).

Os processos de ensino e aprendizagem no Brasil possuem individualidades que conversam no transcurso de suas variações históricas. Desse modo, um parecer crítico formulado sobre a pandemia viabilizaria um corpo social dialógico, compartilhando ideias que estruturam a sociedade como característica comum, e, nessa singularidade, tratar do tema caracterizando os entraves e as contribuições do ensino remoto.

É preciso em concordância uma compreensão além do território brasileiro. Por exemplo, ensaios desenvolvidos nos Estados Unidos mostraram as influências do fechamento de escolas para a educação básica na pandemia. Algumas características distinguem o

[4] "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 25).

aprendizado remoto do presencial, tais como: o acesso ao ensino remoto, o suporte familiar e o grau de comprometimento dos discentes. Nessa investigação, grupos sociais mais vulneráveis, como estudantes negros e hispânicos, poderão decair seu desenvolvimento cognitivo em até 1 ano de estudos. Estima-se uma taxa de desistência entre 30% e 40% de estudantes no ensino médio, levando em conta estudos na evasão escolar em momentos adversos e catástrofes (DORN *et al.*, 2020).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação detém cunho qualitativo e foi apoiada numa pesquisa bibliográfica. Um apanhado bibliográfico permite aos teóricos acompanhar e delimitar com grande abrangência um fenômeno estudado do que uma pesquisa direta, assim, extrai seus objetivos aspirados (GIL, 2017). Logo, torna-se essencial na abordagem do objetivo geral ao esclarecer a nova tendência educacional proveniente do modelo brasileiro de ensino remoto proposto no cenário pandêmico de COVID-19.

A investigação esteve norteada nas indagações: como a educação brasileira procedeu diante do contexto remoto de ensino? Quais são os entraves do uso de tecnologias digitais na educação remota? Essa nova concepção poderá cooperar para uma nova tendência educacional de ensino no Brasil? Foram selecionadas pesquisas do Instituto Rui Barbosa (IRB) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de produções científicas sobre a educação na pandemia para compor a investigação.

Essa análise está fundamentada na estruturação de conhecimentos críticos sob novas direções e convicções. Portanto, uma pesquisa bibliográfica não é simplesmente uma repetição desmedida de algo previamente escrito sobre determinado conceito, mas um exame de um tema particular sob nova abordagem, complementando conclusões atualizadas (MARCONI; LAKATOS, 2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

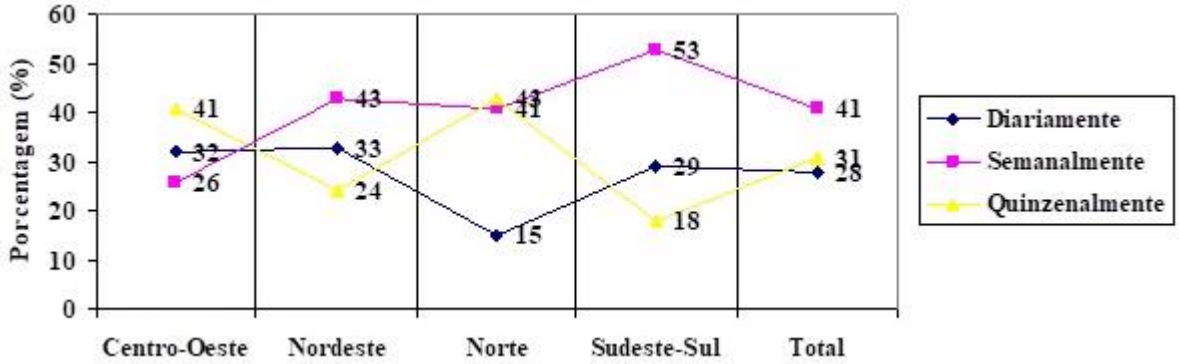
Um censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostrou que em 2019 haviam no Brasil 47,9 milhões de estudantes matriculados na educação básica e 8,4 milhões no Ensino Superior (INEP, 2019).

Consequentemente, esse dado revela um montante de aproximadamente 56,3 milhões de estudantes afetados, desde março, pela pandemia do vírus COVID-19 no ano escolar de 2020. Além disso, o Inep revela que há em torno de 2,5 milhões de professores impactados nesse cenário, onde 2,2 milhões atuam na educação básica e 384.474 no Ensino Superior.

Uma investigação desempenhada pelos órgãos Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) e Instituto Rui Barbosa (IRB) mostrou a ampla diversidade na organização independente e disponibilização de atividades não presenciais das redes de ensino brasileiras no período de pandemia. Nessa pesquisa, foram consultadas 249 instituições de ensino municipais e 17 das redes estaduais em todas as regiões do Brasil. Revela-se que 82% das escolas municipais pesquisadas estão realizando atividades remotas com seus estudantes, enquanto na rede estadual, todas as instituições revelaram ter desenvolvido ao menos um conteúdo pedagógico no período de isolamento social.

Na rede municipal, 184 escolas atendem a oferta de educação infantil e observa-se grandes distinções quanto a periodicidade de atividades disponíveis na pandemia, como indica o Gráfico 1, subsequente.

Gráfico 1 – Periodicidade de atividades na Educação Infantil

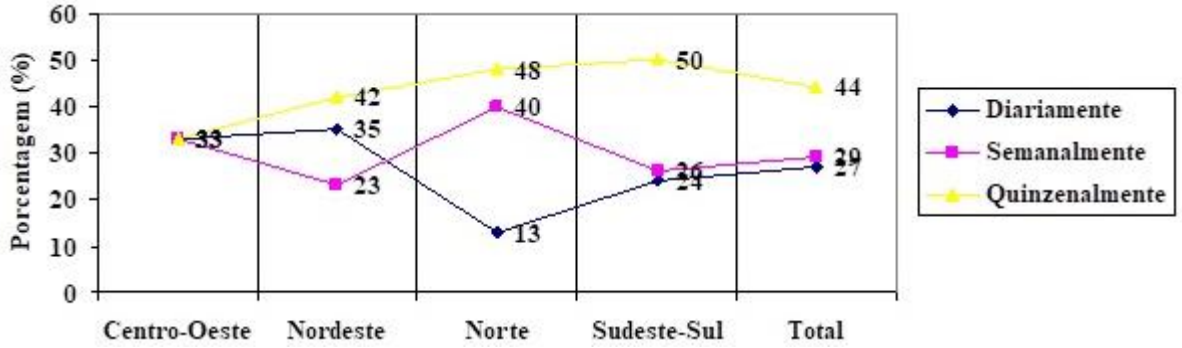


Fonte: dados extraídos do Instituto Rui Barbosa, 2020.

No Nordeste, por exemplo, está concentrado o maior número de conteúdos e atividades propostos diariamente (33%) do país. O acompanhamento quinzenal prevalece no Norte, sendo o desempenho dos estudantes exercitado em 43% de suas instituições. Na rede estadual, das 17 escolas analisadas, apenas 5 atendiam ao ensino infantil em todas as suas séries, quatro disponibilizava atividades semanalmente e uma diariamente.

Os anos iniciais do ensino fundamental eram ofertados por 190 das escolas municipais pesquisadas, 44% revelaram estar acompanhando semanalmente seus alunos, 29% quinzenalmente e 27% diariamente (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Periodicidade de atividades no Ensino Fundamental Anos Iniciais

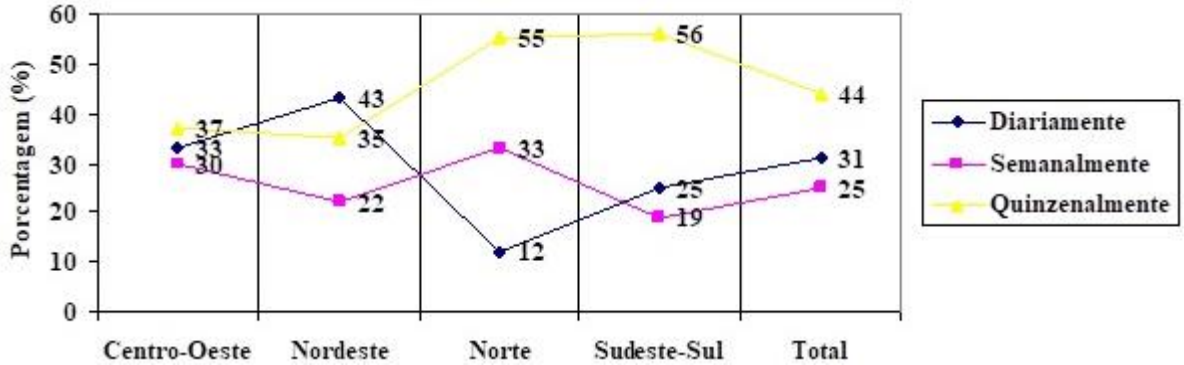


Fonte: dados extraídos do Instituto Rui Barbosa, 2020.

Nessa modalidade de ensino, Sudeste e Sul são as regiões que mais acompanham seus estudantes de forma quinzenal. E, novamente, o Nordeste se destaca quanto ao acompanhamento diário de atividades na pandemia. Na análise das redes estaduais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, 8% afirmaram dispor de atividades quinzenalmente; 77% semanalmente e 15% diariamente.

Nos anos finais do ensino fundamental a situação é similar ao observado nos anos iniciais (Gráfico 3). Sendo ofertados por 163 das redes municipais, embora esteja mais presente a supervisão diária de conteúdos: 31% garantem desenvolver atividades diariamente; 25% quinzenalmente, enquanto 44% semanalmente.

Gráfico 3 – Periodicidade de atividades no Ensino Fundamental Anos Finais

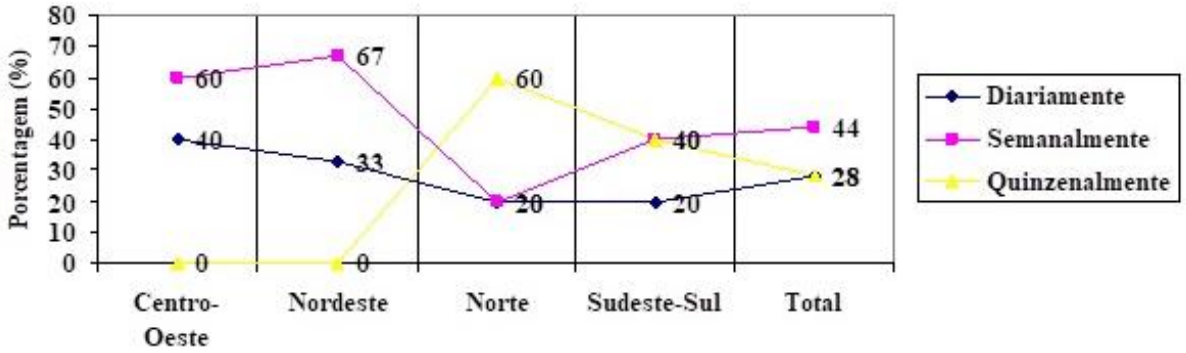


Fonte: dados extraídos do Instituto Rui Barbosa, 2020.

No Gráfico 3, o Norte é a região brasileira que mais acompanha semanalmente seus alunos nessa etapa, com afirmação de 33% dos estabelecimentos pesquisados. Enquanto, Sul e Sudeste são as regiões que mais acompanham quinzenalmente os anos finais do ensino fundamental, algo semelhante ao que ocorre nos anos iniciais. No caso das redes estaduais que possuem os anos finais do ensino fundamental, 7% afirmou ter atividades a cada 15 dias, 57% a cada 7 dias e 36% todos os dias.

Na última etapa da educação básica, o ensino médio, pode-se observar a periodicidade de atividades municipais no Gráfico 4, por conseguinte.

Gráfico 4 – Periodicidade de atividades no Ensino Médio



Fonte: dados extraídos do Instituto Rui Barbosa, 2020.

Na rede municipal, 18 escolas dispõem de ensino médio, o maior auxílio diário é realizado no Centro-Oeste, no Norte esse índice cai para 20%. Nas 17 instituições das redes estaduais, estavam sendo entregues novos conteúdos ao ensino médio em 33% delas diariamente; 60% semanalmente; e 7% de 15 em 15 dias. Enquanto, no Nordeste e Centro-Oeste não existem registros de atividades realizadas quinzenalmente no Ensino Médio das redes consultadas.

Em suma, ambas as redes analisadas indicaram estar funcionando, em sua maioria, através do ensino remoto durante o período de isolamento social. Dessa amostra, 93% revelou buscar subsídios orientadores na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 87% no currículo de referência (IRUB, 2020, p. 14). Além disso, o estudo sinaliza a não-padronização dos conteúdos. Nos anos iniciais, por exemplo, os conteúdos predominantes tendem a leitura, interpretação, escrita e matemática básica. Nos anos finais, prevalece as orientações da BNCC e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

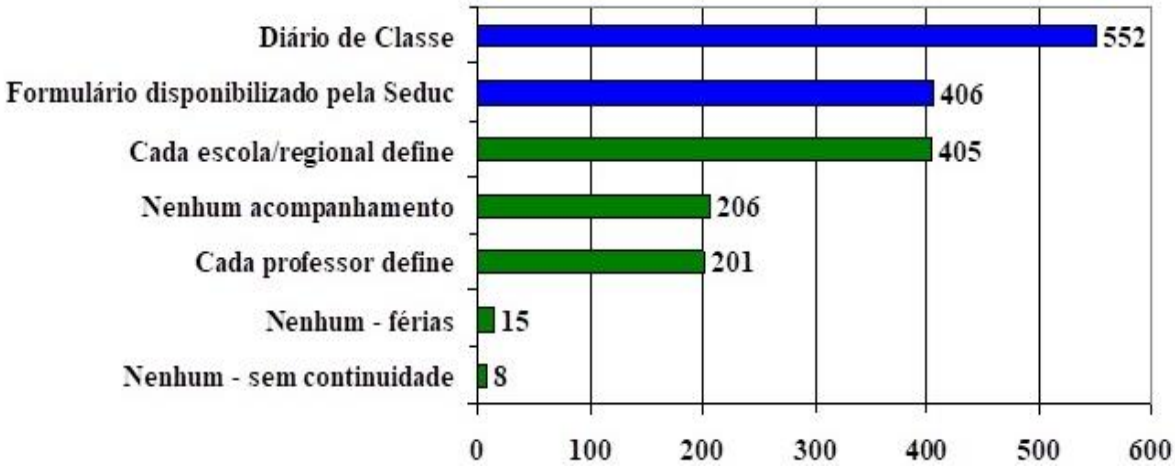
Segundo Undime (2020), a partir de um estudo realizado em 3.978 redes municipais de educação, mais da metade delas revelou como principais desafios: falta de normativas dos próprios sistemas de ensino; dificuldade de professores no manuseio das tecnologias digitais e carência de equipamentos com boa qualidade. Tal fator, corrobora diretamente com o pensamento de Garofalo (2020) sobre os agravantes sociais da pandemia da COVID-19 no Brasil.

> A pandemia demonstra um lado preocupante, a desigualdade social, já que os estudantes principalmente das periferias, demonstram dificuldades de acompanhar as aulas em todo o país, um problema que deve ser muito discutido pelas políticas públicas. (GAROFALO, 2020)

Um panorama dessa desigualdade no Brasil pôde ser traçado por meio da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), suas análises[5] da educação municipal em 2020 abrangeram 70% de todas as redes no país, foram 3.978 consultadas, sendo abordadas instituições que atendem 14,4 milhões de estudantes. Nessa investigação, detalhadamente, revela-se que 83% dos estudantes da rede pública estão alocados em famílias com renda *per capita* de no máximo 1 salário mínimo. Dessa porção, apenas 79% possui acesso à internet; 46% acessam exclusivamente por celulares, enquanto 70%, aproximadamente, não dispõe sequer de computadores.

Apesar disso, 60% das redes municipais suspendeu suas atividades presenciais e passou a funcionar através do ensino remoto. Dentre as atividades remotas, 43% usam materiais impressos e 57% videoaulas gravadas (UNDIME, 2020, p. 15). Os achados sobre supervisão e organização de atividades encontram-se no Gráfico 5, seguinte.

Gráfico 5 – Como a sua Secretaria Municipal está se organizando para fazer o acompanhamento e monitoramento das atividades?



Fonte: dados extraídos da Undime, 2020.

De acordo com o apanhado, apenas 958 redes municipais possuem acompanhamento e monitoramento de atividades remotas implementadas aos estudantes; além disso, mais de 50% das 3.978 redes investigadas revelou não promover práticas remotas devido falta de normativas que orientem o proceder dos sistemas quanto as dificuldades docentes no uso de TDIC e a sua carência de equipamentos.

Com vias de detectar o recebimento de materiais e as dificuldades no aprendizado remoto, uma investigação realizada pelo Datafolha entrevistou 1.208 pais ou familiares responsáveis por estudantes das redes públicas estaduais e municipais brasileiras no mês de

[5] Estudo "Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais", proposto por Undime, Itaú Social, Unicef, Plano CDE e Cieb em 2020.

maio de 2020. Em seus achados, destacou-se o alto percentual de estudantes que participaram de alguma atividade não presencial no período, com 74% deles afirmando a assertiva, podendo alcançar a marca de 94% na região Sul e cair para 52% na região Norte do país (DATAFOLHA, 2020, p. 11).

O Datafolha mostra que os principais desafios enfrentados no ensino remoto são: a acentuada desigualdade digital dos estudantes; a dificuldade docente no desenvolvimento de atividades remotas e as divergências socioeconômicas preexistentes das escolas, como suas infraestruturas precarizadas. Tais desafios são fundamentados e complementados nas ideias de Guenter (2020):

> E dentre as tantas faces da desigualdade social no Brasil, temos também a desigualdade digital. O ensino remoto, por exemplo, tem se mostrado uma realidade inviável para grande parte dos estudantes brasileiros. A dificuldade de acesso à internet, ou a falta de equipamentos como computadores, tablets ou celulares para acompanhar as aulas remotas tornam esse formato de ensino totalmente utópico. (GHENTER, 2020, p. 38)

Essas noções favorecem Gusso *et al*. (2020), Garofalo (2020) e Guenter (2020) que expõem, principalmente, ferrenhas críticas ao ensino remoto utópico, que em seus reais entraves mostra-se insensível quanto a impossibilidade de acesso à internet e meios eletrônicos pelos estudantes brasileiros.

Cumpre também destacar o papel da formação do professorado brasileiro para utilização de TDIC como ferramentas pedagógicas. Tecnologias digitais são importantes para a educação contemporânea. Perrenoud (1999) diz que a promoção de aprendizado deve acontecer através da intimidade entre alunos e novas tecnologias visando formular competências através de situações-problema. É preciso que professores viabilizem preferencialmente *softwares* didáticos e aplicativos para o auxílio contínuo das atividades escolares (PERRENOUD, 1999).

As principais tendências pedagógicas, após a pandemia da COVID-19, apontam a incorporação de inovações tecnológicas. Para Sathler (2020), esse é um fenômeno duradouro e não será finalizado junto com a pandemia, ademais, observa-se as profundas modificações nas metodologias de ensino.

Sathler (2020) prossegue afirmando o marco da pandemia como tempo para se adaptar, inovar e ressignificar estratégias. A utilização emergencial do ensino remoto influenciará diretamente nas perspectivas educacionais futuras, inclusive, no maior emprego das TDIC e metodologias ativas, além de que vários outros artífices tecnológicos devem aos poucos se incorporar aos processos de ensino-aprendizagem nas etapas educacionais. (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações, os teóricos e as conformidades realizadas viabilizaram o entendimento inicial sobre o contexto e as estruturas do ensino remoto no Brasil, tornando possível desvendar alguns dos entraves enfrentados pelo uso de tecnologias digitais na educação, além de discutir futuros cenários do ensino. O agravamento de desigualdades sociais foi um notório condicionante ao acesso de materiais digitais e de internet no mundo escolar. A carência de formação digital entre professores foi elemento crucial nas análises de implementação ao ensino remoto no Brasil.

Em síntese, como visto nas pesquisas, a educação emergencial ocorreu na maioria das redes municipais e estaduais do Brasil. Foram empregadas diferentes formas para acompanhar o aprendizado, como abordagens: mensais, quinzenais ou diárias. Os materiais propostos em sua maioria consistiram em videoaulas e atividades impressas. No âmbito educacional brasileiro, futuros efeitos devem ser sentidos, positivos e negativos, e o maior uso de TDIC deve se enquadrar cotidianamente aos processos de ensino-aprendizagem. Assim, está pauta deverá futuramente ser explorada pelos pesquisadores no tocante ao ensino e às novas tecnologias digitais como "resultados educacionais" da pandemia.

6 REFERÊNCIAS

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. R. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 30 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BITTENCOURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, p. 168-178, 28 mar. 2020.

DATAFOLHA. **Educação não presencial.** Fundação Lemann, 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/s8jC6neBCpdzvOThstFl1KoFHoiNwEMoZQil6Tkp.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DORN, E. *et al*. COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. **McKinsey & Company**, New York, p. 1-9, jun. 2020. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime>. Acesso em: 30 jan. 2021.

FELTRIN, T.; BATISTA, N. L. Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 1017-1029, 26 out. 2020.

FILHO, C. **Coronavírus, SARS-CoV-2, COVID-19: saiba o que é cada termo**. Minha Vida, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/saude/materias/36108-coronavirus-sars-cov-2-covid-19-saiba-o-que-e-cada-termo>. Acesso: 26 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAROFALO, D. **O que esperar da educação pós pandemia?**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/05/13/o-que-esperar-da-educacao-pos-pandemia.htm>. Acesso em: 31 dez. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2019**. Brasília: MEC, 2020.

GUENTER, M. Como será o amanhã? O mundo pós-pandemia. **Revista brasileira de educação ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 31-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br>. Acesso em: 16 abr. 2021.

GUSSO, H. L. *et al*. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2021.

INSTITUTO RUI BARBOSA (IRB). **Projeto a Educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus**. IRB, 2020. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

IPOG. **Aula remota não é EAD? Entenda as diferenças e todas as vantagens**. IPOG, 22 maio 2020. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/educacao/aula-remota/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação: da interrupção à recuperação**. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso: 02 nov. 2020.
SARAIVA, Karla. **Educação a distância:** outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SATHLER, L. **Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital**. Disponível em: <https://www.igti.com.br/blog/urgencia-da-transformacao-digital-na-educacao/>. Acesso em: 31 dez. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais**. Undime, 2020. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/desafios-das-secretarias-municipais-de-educacao-na-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais>. Acesso em: 26 jan. 2021.