



UNADES - UNIVERSIDAD DEL SOL - PY
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ERCILIA VERÔNICA BARCELO DA COSTA

O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTÔNIO DE
LEVERGER-MATO GROSSO

PARAGUAI - ASUNCION

2024



UNADES - UNIVERSIDAD DEL SOL - PY
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTÔNIO DE
LEVERGER- MATO GROSSO

ERCILIA VERÔNICA BARCELO DA COSTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação - UNADES-PY, como requisito para a obtenção do título de Doutor(a) em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Lucia Ribeiro Nascimento

PARAGUAI - ASUNCION

2024

C837i

Costa, Ercilia Verônica Barcelo da.

O impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – Mato Grosso / Ercilia Verônica Barcelo da Costa, 2024. 171 fls;

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Ana Lucia Ribeiro Nascimento

Tese (Doutorado) UNADES – Universidad Del Sol – PY, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação – Assunção – Paraguai, 2024.

1. Educação. 2. Escola Pública. 3. Pandemia. 4. Ensino Remoto.
I. Título.

CDD 370

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDAD DEL SOL

Creada por Ley N° 4263

DIRECCIÓN DE POST GRADO DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ACTA N° 127 2024

LEGALIZADO
M.E.C.

DEFENSA DE TESIS

En la Ciudad de Asunción, Capital de la República del Paraguay a los 15 días del mes de noviembre del año dos mil veinte y cuatro siendo las 11:00 horas en la **UNIVERSIDAD DEL SOL**, sito en la calle Francisco Dupuis N° 462, se reúne El Tribunal encargado de juzgar la Defensa de Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación.

1. **Alumno: ERCILIA VERÓNICA BARCELO DA COSTA**, con Documento de Identidad N° 0210528-4 se presenta con el propósito de cumplir con el requisito de Presentación y Sustentación de Tesis para el otorgamiento del Título de Doctorado en Ciencias de la Educación.

El título de la Tesis es: **“IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER - MATO GROSSO”**; y ha sido dirigido por el Tutor **Prof. DRA. ANA LÚCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO** dentro del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

El Tribunal Examinador ha sido designado por el Consejo Superior Universitario de la Universidad del Sol en fecha 5/11/24, y está integrado por los siguientes profesionales:

Presidente: **Dra. Antoliana Verónica Lezcano Páez**
Miembros: **Dr. Juan Esteban Duarte**
Dr. Ovidio López Romero

Una vez realizado el Acto de Defensa de la Tesis, El Tribunal Examinador emite el siguiente **RESULTADO – CALIFICACION:**

ERCILIA VERÓNICA BARCELO DA COSTA Calificación: 5 (cinco) T.P.: 99

En fe de lo documentado en la presente Acta, los miembros de la Mesa Examinadora firman al pie de la misma en (tres) copias de un mismo tenor y a un solo efecto.

Dr. Juan Esteban Duarte

Dra. Antoliana Verónica Lezcano Páez

Dr. Ovidio López Romero

Refrenda esta Acta:



Mg. Blas Javier Rotela Acuña
Secretario General

DICATÓRIA

Aos meus queridos pais: Idalício e Hilda (*in memoriam*), cuja memória e ensinamentos permanecem vivos em meu coração e foram alicerces da pessoa que me tornei.

Aos meus amados filhos: Lauriene Domingas da Costa Tomazelli e Kleiton Barcelo da Costa, e ao meu companheiro de vida, Arlindo Dias da Costa, pelo amor, apoio e presença em minha caminhada.

Aos meus preciosos netos: Vitor, Sofia, Mário , Lis Maria, e Cecilia, fonte de alegria e inspiração, dedico com ternura esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão por permitir e possibilitar esta conquista, mesmo nos momentos difíceis da vida, quando parecia que tudo conspirava contra mim. Foi o Senhor quem sempre manteve uma porta aberta, por onde pude passar para encontrar novos caminhos, inspirando-me, protegendo-me, encorajando-me e fortalecendo-me a cada passo dessa jornada.

Dedico esta etapa da minha vida aos meus amados pais, Idalicio Tito Barcelo e Hilda Veronica Barcelo (*in memoriam*), que infelizmente não estiveram presentes para testemunhar este momento, mas que foram a luz constante que iluminou meu caminho. A vocês, meu profundo reconhecimento e amor eterno.

À minha família, especialmente aos meus filhos Lauriene Domingas da Costa Tomazelli e Kleiton Barcelo da Costa, bem como ao meu esposo Arlindo Dias da Costa, manifesto minha sincera gratidão pela compreensão e paciência diante das minhas ausências em casa. Aos meus netos e netas, desejo que encontrem em minha trajetória inspiração para nunca desistirem dos seus sonhos, por mais desafiadores que possam parecer.

A minha querida professora, Doutora Cilene Maria Lima Antunes Maciel, meu anjo sem asas, que foi meu suporte indispensável ao longo dessa caminhada, deixo meu agradecimento e reconhecimento pela dedicação e orientação.

À amiga e geógrafa Leodete Miranda, sou grata por todo incentivo e apoio que foram essenciais para que eu permanecesse firme e confiante.

À minha companheira de trabalho, Michely Eliane Kim, agradeço por todas as dicas valiosas e pelo constante incentivo para que eu jamais desistisse, pois seu companheirismo teve papel fundamental no êxito desta jornada. Muito obrigada, amiga!

Registro ainda minha gratidão à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Município de Santo Antônio do Leverger, especialmente à Professora Ma. Caroline Maria de Lima, por acolher meu projeto e autorizar a realização desta pesquisa, bem como à secretária Joicy Aparecida Taques, cuja orientação, encaminhamentos, direcionamento e informações foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos diretores e professores dos polos educacionais: Isanira Amorim Pereira Rodrigues, Ana Aparecida da Costa, Eutalio Riquelme, Janaina Lima do Nascimento (apoio pedagógico) e Orlanda Maria da Silva; e aos professores Izabele da Silva Dias Queiroz, Marineide Galdino e Luzinete. De maneira especial, agradeço ao professor Edes Crel Ribeiro da Silva, da Escola Baía São João, cuja acolhida e prontidão em fornecer as informações solicitadas foram fundamentais para o andamento da pesquisa. A todos os docentes que me auxiliaram, deixo o meu muito obrigado, pois sem a colaboração de vocês esta pesquisa jamais teria se concretizado.

Expresso minha imensa gratidão a todas as pessoas com quem tive o privilégio de conviver ao longo da minha trajetória acadêmica e que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste caminho. Cada gesto, palavra, incentivo e aprendizado compartilhado fizeram toda a diferença, e a todos deixo meu reconhecimento e agradecimento sincero.

“Irmãos, não acho que eu já tenha alcançado o prêmio, mas uma coisa eu faço: esqueço-me do que fica para trás e avanço para o que está na frente. Lanço-me em direção à meta, em vista do prêmio do alto, que Deus nos chama a receber em Jesus Cristo” (Filipenses 3: 13 -14).

RESUMO

Em 2020, com o avanço da pandemia de Covid-19, as escolas públicas de Santo Antônio de Leverger-MT foram obrigadas a adotar o ensino remoto como alternativa emergencial. A medida visava garantir a continuidade do processo de aprendizagem, mesmo diante da suspensão das atividades presenciais, seguindo as orientações das autoridades de saúde e educação para conter a disseminação do vírus. A presente pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT. A metodologia adotada envolveu estudo de caso quali-quantitativo com levantamento bibliográfico, aplicação de questionários a professores e pais, e entrevistas com alunos. Os resultados da pesquisa evidenciam a complexidade dos desafios enfrentados pelas práticas docentes e pelas atividades escolares durante o período do ensino remoto. Entre os principais entraves identificados, destacam-se a escassez de recursos tecnológicos adequados, a dificuldade de acesso à internet de qualidade, muitas vezes inexistente ou instável e, em determinados casos, a ausência de suporte familiar para acompanhar o processo educativo das crianças e adolescentes em casa. Esses fatores impactaram a efetividade do ensino remoto e acentuaram desigualdades já presentes no sistema educacional. Diante desse cenário, os profissionais da educação precisaram ressignificar suas práticas, reinventando ações pedagógicas e desenvolvendo metodologias alternativas que pudessem minimizar os prejuízos à aprendizagem. Foram criadas estratégias como a entrega de atividades impressas, uso de redes sociais e aplicativos de mensagens, além da gravação de videoaulas, tudo com o intuito de assegurar a continuidade do calendário letivo e, dentro do possível, preservar a qualidade do ensino. Concluímos que o ensino remoto exigiu grande adaptação e evidenciou desigualdades existentes.

Palavras-chave: Educação; Escola Pública; Ensino Remoto; Pandemia.

ABSTRACT

In 2020, with the advance of the Covid-19 pandemic, public schools in Santo Antônio de Leverger-MT were forced to adopt remote teaching as an emergency alternative. The measure aimed to ensure the continuity of the learning process, even with the suspension of in-person activities, following the guidelines of health and education authorities to contain the virus's spread. This research aimed to analyze the impacts of the Covid-19 pandemic on the teaching and learning process in municipal public schools in Santo Antônio de Leverger – MT. The adopted methodology involved a qualitative-quantitative case study with a bibliographic survey, application of questionnaires to teachers and parents, and interviews with students. The research results highlight the complexity of the challenges faced by teaching practices and school activities during the remote teaching period. Among the main obstacles identified are the scarcity of adequate technological resources, the difficulty of accessing quality internet, often non-existent or unstable, and, in certain cases, the absence of family support to monitor the educational process of children and adolescents at home. These factors impacted the effectiveness of remote teaching and accentuated inequalities already present in the educational system. Faced with this scenario, education professionals had to reframe their practices, reinventing pedagogical actions and developing alternative methodologies that could minimize learning losses. Strategies such as delivering printed activities, using social media and messaging apps, and recording video lessons were created, all with the aim of ensuring the continuity of the school calendar and, as much as possible, preserving the quality of education. We conclude that remote teaching required significant adaptation and highlighted existing inequalities.

Keywords: Education; Public School; Remote Teaching; Pandemic.

RESUMEN

En 2020, con el avance de la pandemia de Covid-19, las escuelas públicas de Santo Antônio de Leverger-MT se vieron obligadas a adoptar la enseñanza remota como alternativa de emergencia. La medida buscaba garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje, incluso ante la suspensión de las actividades presenciales, siguiendo las orientaciones de las autoridades de salud y educación para contener la propagación del virus. La presente investigación tuvo como objetivo analizar los impactos de la pandemia de Covid-19 en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas públicas municipales de Santo Antônio de Leverger – MT. La metodología adoptada incluyó un estudio de caso cualitativo-cuantitativo con revisión bibliográfica, aplicación de cuestionarios a profesores y padres, y entrevistas con alumnos. Los resultados de la investigación evidencian la complejidad de los desafíos enfrentados por las prácticas docentes y las actividades escolares durante el período de enseñanza remota. Entre los principales obstáculos identificados, se destacan la escasez de recursos tecnológicos adecuados, la dificultad de acceso a internet de calidad, muchas veces inexistente o inestable, y, en determinados casos, la ausencia de apoyo familiar para acompañar el proceso educativo de los niños y adolescentes en casa. Estos factores impactaron la efectividad de la enseñanza remota y acentuaron desigualdades ya presentes en el sistema educativo. Ante este escenario, los profesionales de la educación tuvieron que resignificar sus prácticas, reinventando acciones pedagógicas y desarrollando metodologías alternativas que pudieran minimizar los perjuicios al aprendizaje. Se crearon estrategias como la entrega de actividades impresas, el uso de redes sociales y aplicaciones de mensajería, además de la grabación de videoclases, todo con el fin de asegurar la continuidad del calendario escolar y, dentro de lo posible, preservar la calidad de la enseñanza. Concluimos que la enseñanza remota exigió una gran adaptación y evidenció desigualdades existentes.

Palabras clave: Educación; Escuela Pública; Enseñanza Remota; Pandemia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caça-palavras sobre a agricultura familiar e comercial no wordwall.....	43
Figura 2 - Mapa de Localização do Município de Santo Antônio de Leverger – MT	63
Figura 3 - José Maria da Costa.....	69
Figura 4 - EMEB Gustavo Dutra	70
Figura 5 – EMEB Creche Agrovila	72
Figura 6 - EMEB Macoteia.....	72
Figura 7 - EMEB Bartolomeu Goncalves de Queiroz.....	73
Figura 8 - EMEB Fazenda.....	74
Figura 9 - EMEB Mimoso.....	75
Figura 10 - EMEB Mato Verde.....	76
Figura 11 - EMEB Baía de São João.....	77
Figura 12 - EMEB Brejinho.....	78
Figura 13 - EMEB Assentamento Nossa Senhora Aparecida.....	79
Figura 14 - EMEB Benjamin Maria de Amorim.....	79
Figura 15 - Limitações de acesso às escolas pesquisadas.....	80
Figura 16 - Estradas de acesso às escolas pesquisadas.....	81
Figura 17 - Videoaulas no ensino remoto.....	87
Figura 18 - Alunos realizando as atividades em livros.....	96
Figura 19 - Criança realizando atividades impressas em sua casa.....	97
Figura 20 - Entrega de Kits Escolares aos alunos na Rede Municipal de Ensino.....	98
Figura 21 - Alunos que pensaram em desistir do estudo na pandemia em 2020, Brasil.....	99
Figura 22 - Rendimento dos estudantes no Brasil, em 2020.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Como você avalia o ensino remoto no período de pandemia?	90
Tabela 2 - Você tem internet em casa?	96
Tabela 3 - Quantidade de filhos matriculados no ensino remoto.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Você recebeu alguma orientação para realizar as aulas em sistema remoto?	84
Gráfico 2 - Quais destas ferramentas você utilizou para o ensino remoto?	86
Gráfico 3 - Sua unidade escolar utilizou alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos?	93
Gráfico 4 - Qual dispositivo você utilizou para a aprendizagem no ensino remoto?	102
Gráfico 5 - Qual aparelho digital foi utilizado pelo(os) seu(s) filho(os) para acesso às aulas remotas?	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais legislações nacionais e do Estado de Mato Grosso relacionadas à educação durante o período pandêmico (2020–2021).....	25
Quadro 2 - Ênfases a partir das falas dos entrevistados.....	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CADASTUR – Cadastro de Prestadores de Serviços Turísticos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

COE - Centro de Operações Emergenciais

CONEP - Comitê Nacional de Ética em Pesquisa

COVID-19 - Coronavírus Disease 2019

DF - Distrito Federal

EaD - Educação a Distância

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERE - Ensino Remoto Emergencial

ESPIN - Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação do Brasil

MT - Mato Grosso

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2

SECTUR - Secretaria de Turismo

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SVS/MS - Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNIC - Universidade de Cuiabá

UTI - Unidades de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O ENSINO DURANTE A PANDEMIA.....	23
2.1 A pandemia da Covid-19 e seus efeitos na educação básica.....	23
2.2 A suspensão das aulas presenciais e o ensino remoto emergencial.....	29
2.3 Desafios enfrentados por professores, alunos e pais	31
CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO.....	37
3.1 Práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto.....	40
3.2 Métodos de avaliação aplicados no período pandêmico.....	45
3.3 Experiências e aprendizados da gestão escolar	51
CAPÍTULO 4 – PROPOSTAS PARA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM	55
4.1 Lacunas educacionais observadas pós-pandemia	55
4.2 Iniciativas e medidas para recuperação da aprendizagem.....	58
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
5.1 Conhecendo o lócus da pesquisa.....	62
5.1.1 Polos educacionais de Santo Antônio de Leverger	68
5.2 Os Professores Participantes.....	81
5.3 Respostas dos alunos.....	95
5.4 Respostas dos pais/responsáveis de alunos.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	129
Anexo A - Carta da Instituição solicitando autorização para a Pesquisa.....	129
Anexo B - Carta de Anuência.....	130
Anexo C - Registro na Plataforma Brasil.....	131
Anexo D - Parecer Consubstanciado do CEP	132
Anexo E - Autorização do Comitê de Ética/CONEP.....	137
Anexo F - Relatório Final Aprovado pelo CONEP	138
Anexo G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pais ou Responsável.....	140

Anexo H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pais.....	143
Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professores.....	146
Anexo J - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Participação de menores.....	149
Anexo K – Autorização de uso de som e voz, dados e informações coletadas.....	151
Anexo L - Termo de Compromisso do Pesquisador	153
Anexo M - Questionário Aplicado aos Professores.....	154
Anexo N - Entrevistas aplicadas aos alunos.....	157
Anexo O - Questionário aplicado aos pais de alunos	159
Anexo P – Decreto nº 13/2020 – Pandemia e educação	162
Anexo Q – Orientações para a educação durante a pandemia nas unidades educacionais de Santo Antônio do Leverger.....	166

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, declarada emergência global em saúde pública, trouxe implicações para diversas esferas sociais, sendo a educação uma das afetadas. O fechamento das escolas, adotado em grande escala em todo o mundo como medida de contenção do vírus, exigiu a reconfiguração dos processos educacionais. No Brasil, a transição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto expôs as fragilidades estruturais do sistema educacional, sobretudo nas redes públicas de ensino, agravando desigualdades já existentes e gerando impactos no processo de ensino e aprendizagem.

Dados do Banco Mundial (2020) indicam que aproximadamente 1,5 bilhão de estudantes foram afetados pelo fechamento das escolas em mais de 160 países. Relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020) demonstram que os efeitos da pandemia na educação foram universais, mas desigualmente distribuídos, com maior gravidade para as populações vulneráveis. Em regiões com infraestrutura precária e baixos níveis de conectividade, como em muitos municípios brasileiros, a garantia do direito à educação foi comprometida.

O município de Santo Antônio de Leverger, situado no estado de Mato Grosso, ilustra esse cenário de vulnerabilidade. Com uma rede municipal de ensino composta majoritariamente por estudantes de famílias de baixa renda, a implementação do ensino remoto representou um desafio logístico e pedagógico. A ausência de recursos tecnológicos adequados e a dificuldade de acesso à internet limitaram o alcance das estratégias educacionais emergenciais, afetando a continuidade da aprendizagem.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que norteou este estudo foi: quais foram os principais impactos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger?

A relevância desta pesquisa está na necessidade de compreender os efeitos de uma crise sanitária sem precedentes sobre o direito à educação,

principalmente no contexto das redes públicas de ensino. Ao analisar os impactos da pandemia no município de Santo Antônio de Leverger, espera-se contribuir para o debate sobre políticas públicas educacionais inclusivas, capazes de enfrentar situações emergenciais sem ampliar as desigualdades já existentes.

A presente pesquisa adotou abordagem quali-quantitativa, por meio de um estudo de caso. A combinação de métodos permitiu associar dados estatísticos com relatos subjetivos, ampliando a compreensão do fenômeno estudado. Foram utilizados questionários semiestruturados e entrevistas com professores, alunos e pais, respeitando os princípios éticos e garantindo o sigilo dos participantes, assim os nomes e identificações pessoais não foram divulgados.

A pesquisa envolveu 12 escolas distribuídas em seis polos educacionais do município, contemplando diferentes contextos sociais e geográficos, como áreas urbanas, rurais e ribeirinhas. Participaram da coleta 18 professores, 61 alunos e 46 pais de alunos. Foram realizadas revisão bibliográfica e análise documental para complementar os dados. As informações obtidas foram organizadas em planilhas e gráficos, os dados coletados foram organizados e apresentados de forma estruturada, com subseções específicas.

Todos os procedimentos seguiram os trâmites legais e éticos exigidos, incluindo a aprovação do Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil. Termos de consentimento foram aplicados a todos os participantes, e o processo de coleta foi realizado entre novembro de 2023 e março de 2024. Apesar de desafios como a resistência de alguns participantes e dificuldades logísticas em áreas de difícil acesso, os dados obtidos foram suficientes para atender aos objetivos da pesquisa.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT. Os objetivos específicos foram: identificar os principais desafios enfrentados por professores, alunos e gestores escolares durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas públicas municipais; investigar as estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas para manter o processo de ensino e aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais; avaliar as consequências do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes e nas práticas docentes.

A estrutura desta tese está organizada de forma objetiva e progressiva, distribuída em cinco capítulos, além da introdução, cada um com foco em uma etapa específica da pesquisa: a Introdução, apresenta o tema, os objetivos, a justificativa, o problema de pesquisa e a metodologia utilizada. O Capítulo 2, analisa os impactos da pandemia na educação básica, com destaque para a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto emergencial e os desafios enfrentados por professores, alunos e suas famílias.

O Capítulo 3, aborda as práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto, os métodos de avaliação utilizados durante o período pandêmico e as experiências vivenciadas pelas equipes gestoras. O Capítulo 4, discute as lacunas educacionais observadas após o período pandêmico e apresenta medidas e iniciativas propostas para recuperar os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. O Capítulo 5, apresenta os dados coletados no campo empírico, iniciando com a caracterização do município e dos polos educacionais, seguido pelas análises das respostas dos professores, alunos e pais, promovendo uma discussão à luz dos referenciais teóricos.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O ENSINO DURANTE A PANDEMIA

O capítulo 2 apresenta a análise aprofundada da educação pública no contexto da crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, abordando os impactos na educação básica. Foram discutidos temas fundamentais, como a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ERE, além dos diversos desafios enfrentados por professores, alunos e familiares durante esse período de adaptação abrupta. Contempla as barreiras tecnológicas e as desigualdades sociais que dificultaram o acesso e a continuidade do processo educacional, bem como a atuação docente e a mediação pedagógica necessária para manter a qualidade do ensino em meio às adversidades impostas pela pandemia.

2.1 A pandemia da Covid-19 e seus efeitos na educação básica

A pandemia da Covid-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2), foi declarada emergência de saúde pública de importância internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, posteriormente, pandemia global. Segundo a OMS em 2020, uma pandemia caracteriza-se pela disseminação global de uma doença, afetando diversas regiões e transmitindo-se de pessoa para pessoa. A pandemia de Covid-19 desencadeou uma crise sanitária mundial desde seu surgimento em Wuhan, na China, em 1º de dezembro de 2019 (Araújo; Brandão, 2021).

Conforme Araújo e Brandão (2021), o primeiro caso confirmado no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. O avanço dessa pandemia trouxe consequências em múltiplas dimensões da vida social, cultural, política e econômica, revelando fragilidades presentes em todas as nações.

O número crescente de casos e mortes trouxe um cenário de desespero e preocupação para profissionais de saúde e a população em geral. Além dos impactos na saúde, a pandemia teve graves repercussões sociais e econômicas no Brasil. Milhões de pessoas perderam seus empregos ou tiveram sua renda significativamente reduzida devido às medidas de restrição adotadas para conter a disseminação do vírus. Os setores mais afetados foram aqueles dependentes de interação pessoal, como o turismo, o comércio e a cultura (Chaves, 2024, p. 12).

No setor da saúde, a Covid-19 impôs uma pressão sobre o sistema brasileiro, expondo suas limitações estruturais e a falta de preparo para enfrentar uma crise sanitária dessa magnitude. Hospitais e unidades de atendimento ficaram superlotados, havendo escassez de leitos em Unidades de Terapia Intensiva (UTI) e de equipamentos essenciais, como respiradores (Chaves, 2024).

Esse evento sanitário de alcance planetário transformou de forma abrupta diversas dimensões da vida humana, afetando a saúde, a economia, a cultura e, de modo particular, a educação. No Brasil, os primeiros casos foram identificados em fevereiro de 2020 em São Paulo, e rapidamente as autoridades nacionais e estaduais adotaram medidas restritivas visando conter a propagação do vírus (Costa, 2020).

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente a situação como pandemia, e, no dia 17 de março, o Ministério da Saúde anunciou o primeiro óbito causado pela Covid-19 no Brasil. A partir desse momento, todos os estados da federação, incluindo o Distrito Federal, passaram a registrar casos da doença, sendo que o país já contabilizava quase dois mil infectados. Desde então, as ações adotadas pelas autoridades governamentais passaram a variar, desde restrições de circulação até decretos de *lockdown*¹, em resposta à instabilidade nos números de casos e mortes (SANAR, 2020).

A Lei nº 13.979, de fevereiro de 2020, mencionou que:

Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, poderão ser adotadas, entre outras, as seguintes medidas: I - isolamento; II - quarentena; III - determinação de realização compulsória de: a) exames médicos; b) testes laboratoriais; c) coleta de amostras clínicas; d) vacinação e outras medidas profiláticas; ou e) tratamentos médicos específicos; III-A – uso obrigatório de máscaras de proteção individual (Brasil, 2020).

Com a promulgação da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, o Estado brasileiro estabeleceu um marco legal para o enfrentamento da emergência sanitária decorrente da Covid-19, prevendo medidas relevantes. O Quadro 1 traz a apresentação das principais legalizações nacionais e do Estado de Mato

¹ termo em inglês que significa literalmente "confinamento" ou "bloqueio total". No contexto da saúde pública, especialmente durante a pandemia da Covid-19, lockdown refere-se a uma medida de emergência que impõe restrições rigorosas à circulação de pessoas e ao funcionamento de serviços e atividades não essenciais.

Grosso, município de Santo Antônio do Leverger para o período pandêmico na educação:

Quadro 1 - Principais legislações nacionais e do Estado de Mato Grosso relacionadas à educação durante o período pandêmico (2020–2021)

Data	Norma	Descrição
18/08/2020	Lei nº 14.040/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais durante o estado de calamidade pública, permitindo substituição de aulas presenciais por digitais e flexibilizando carga horária e calendário escolar.
18/03/2021	Lei nº 14.218/2021	Prorroga até o final de 2021 as mudanças no calendário escolar e flexibiliza o cumprimento de dias letivos e carga horária mínima.
05/08/2021	Resolução CNE/CP nº 2/2021	Institui diretrizes nacionais para o retorno às aulas presenciais, com medidas de biossegurança e regularização do calendário escolar.
16/03/2020	Decreto Estadual nº 15.391/2020 (MT)	Dispõe sobre medidas temporárias para prevenção do contágio da COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública no Estado de Mato Grosso.
10/08/2020	Decreto Estadual nº 15.492/2020 (MT)	Institui a Comissão Estadual Provisória de Volta às Aulas no Estado de Mato Grosso do Sul.
27/03/2020	Decreto Estadual nº 65.384/2020 (MT)	Estabelece normas para retomada das aulas presenciais no Estado de Mato Grosso, considerando medidas sanitárias e de segurança.
10/05/2021	Lei Estadual nº 11.030/2021 (MT)	Reconhece as atividades escolares como essenciais e condiciona o retorno das aulas presenciais à imunização completa dos profissionais da educação.
18/03/2021	Decreto Municipal nº 26A/2021 (MT)	Estabelece normas temporárias para atividades não presenciais nas instituições de ensino da Rede Pública Municipal de São José do Povo durante a pandemia.
21/03/2020	Decreto nº 13/2020	Dispõem sobre a decretação de Situação de emergência e estabelece Medidas emergenciais, para a Prevenção de contágio pelo novo Coronavírus (covid-19) a serem adotadas pelo executivo municipal E dá outras providências"

Fonte: Adaptados das legislações pela pesquisadora, 2024.

Essas ações, respaldadas por critérios científicos e voltadas à proteção da saúde pública, tiveram impacto em diversos setores da sociedade. Um dos primeiros a sentir os efeitos dessa legislação foi o setor educacional. As instituições escolares, por envolverem aglomerações diárias de milhares de pessoas em todo o país, foram impactadas pelas medidas sanitárias.

A suspensão das aulas presenciais, adotada em todas as redes de ensino, pública e privada, foi uma das primeiras ações implementadas para evitar a circulação do vírus entre crianças, adolescentes, professores e demais profissionais da educação. Essa decisão gerou consequências para o sistema educacional brasileiro, sobretudo na educação básica, que atende a maior parte da população estudantil (Lise, 2024).

A educação básica no Brasil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em todos esses níveis, a presencialidade tem papel essencial na construção de vínculos pedagógicos, no acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos estudantes e na promoção de experiências interativas e socializadoras. Com a interrupção súbita das atividades escolares presenciais, o país enfrentou uma crise educacional sem precedentes, exigindo respostas rápidas, muitas vezes improvisadas, por parte das autoridades educacionais.

De acordo com dados da UNESCO, mais de 190 países fecharam suas instituições de ensino em algum momento da pandemia, impactando mais de 1,6 bilhão de estudantes em todo o mundo (Farias, 2023). No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas de acesso e permanência escolar, os efeitos foram severos, atingindo os estudantes das redes públicas, principalmente aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social.

A suspensão das atividades presenciais expôs fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, como a carência de infraestrutura digital, a ausência de políticas integradas para situações emergenciais e a insuficiência de formação docente em tecnologias educacionais. Evidenciou a dependência de muitas famílias da escola como espaço de apoio pedagógico, social, alimentar e emocional.

Nesse cenário de incertezas e urgência, diversas redes de ensino implementaram alternativas para tentar garantir a continuidade dos processos educacionais, entre elas o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que foi tratado na próxima seção. Essas medidas, apesar da boa intenção, enfrentaram obstáculos que comprometeram a efetividade das ações, em especial pela ausência de uma coordenação nacional articulada e por desigualdades regionais acentuadas.

Ao longo de 2020 e parte de 2021, a maioria das escolas brasileiras permaneceu com atividades suspensas ou parcialmente presenciais, com modelos híbridos sendo adotados de maneira desigual entre os sistemas. Essa ausência da escola presencial trouxe impactos difíceis de mensurar em sua totalidade, mas que já se manifestam por meio de indicadores de evasão, queda no desempenho acadêmico e agravamento de problemas emocionais entre os estudantes.

Muito além do ensino de conteúdos curriculares, a instituição escolar cumpre papel protetivo, especialmente junto às populações mais vulneráveis. O fechamento das escolas implicou a interrupção do fornecimento regular da alimentação escolar, promovida por programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), afetando a segurança alimentar de milhões de crianças e adolescentes em todo o país (Amorim; Ribeiro Junior; Bandoni, 2020).

Ainda que os efeitos da pandemia na educação básica tenham sido expressivos, é necessário reconhecer que esse período proporcionou um momento de reflexão e reinvenção. A experiência pandêmica impôs a necessidade de inovação, de maior uso das tecnologias e de valorização da relação entre escola, família e comunidade. Muitos educadores demonstraram criatividade e resiliência diante de condições adversas, promovendo formas alternativas de ensino e acompanhamento dos estudantes.

Para Amorim, Ribeiro Junior e Bandoni (2020), a crise sanitária despertou um olhar atento para a importância da valorização dos profissionais da educação, muitas vezes sobrecarregados e emocionalmente abalados durante o período. A ausência de políticas públicas de apoio psicossocial e de formação continuada adequada evidenciou a necessidade de maior investimento e planejamento nas condições de trabalho docente.

Conforme Barbosa (2022), os impactos educacionais da pandemia não se limitaram ao período de suspensão das aulas. As consequências de médio e longo prazo envolvem defasagens na aprendizagem, abandono escolar, prejuízos à socialização e ampliação das desigualdades educacionais.

As experiências vividas ao longo da pandemia trouxeram à tona a necessidade de políticas educacionais sensíveis às diversidades regionais e sociais. A implementação de soluções padronizadas, sem considerar as especificidades dos territórios e das populações escolares, revelou-se ineficaz em muitos contextos. O desafio que se impõe é pensar uma educação inclusiva, equitativa e resiliente frente a crises futuras (Souza *et al.*, 2024).

O contexto pandêmico demonstrou que o direito à educação não pode ser garantido somente com a existência formal de escolas e professores, mas requer condições materiais, tecnológicas e humanas adequadas. A escola do século XXI deve estar preparada para enfrentar desafios pedagógicos, já que os impactos de crises sanitárias, sociais e econômicas que podem afetar o cotidiano escolar (Barbosa, 2022).

Conforme Souza *et al.* (2024), no plano internacional, muitos países iniciaram processos de reestruturação curricular, priorização de aprendizagens essenciais e implementação de políticas de recuperação da aprendizagem. No Brasil, diversas redes de ensino passaram a adotar estratégias semelhantes, embora com grandes variações na execução e nos resultados, o que reforça a necessidade de um sistema educacional eficiente.

A pandemia acentuou o papel da ciência e da pesquisa na formulação de políticas públicas. A produção de dados, a sistematização de experiências e a avaliação de resultados são fundamentais para compreender os impactos da pandemia na educação básica e orientar ações futuras. Nesse sentido, a articulação entre universidades, centros de pesquisa, secretarias de educação e escolas é essencial para ter um projeto educacional inclusivo.

As transformações provocadas pela pandemia na dinâmica escolar e na organização dos sistemas de ensino exigem resposta coletiva. Mais do que buscar um retorno à normalidade anterior, é necessário arquitetar um novo modelo educacional, comprometido com a superação das desigualdades, com a

valorização dos profissionais da educação e com a centralidade do estudante como sujeito de direitos.

A experiência vivida nos últimos anos evidencia que a educação não pode ser tratada como um setor secundário nas políticas públicas. Em momentos de crise, a garantia do direito à educação é essencial, pois é por meio dela que se pode construir resiliência, cidadania e desenvolvimento humano. Assim, repensar a educação básica no contexto pós-pandêmico implica uma tarefa coletiva, contínua e crítica.

2.2 A suspensão das aulas presenciais e o ensino remoto emergencial

A pandemia da Covid-19 provocou um dos maiores colapsos educacionais da história contemporânea, impactando o funcionamento das escolas públicas e os processos de ensino e aprendizagem. O fechamento repentino das instituições escolares, como medida de contenção da propagação do vírus, levou à interrupção das aulas presenciais e obrigou a adoção de estratégias alternativas para a continuidade das atividades pedagógicas.

A primeira medida adotada pelo Ministério da Educação (MEC), diante da emergência sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, foi a emissão da Portaria nº 343, em 17 de março de 2020. Esse documento orientou as instituições de ensino a substituírem as atividades presenciais por práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, enquanto perdurasse o contexto pandêmico (Brasil, 2020b). A mencionada portaria permitiu a reorganização do calendário escolar, incluindo a antecipação das férias, desde que fossem assegurados os requisitos mínimos de carga horária e dias letivos previstos na LDB (1996), a saber, 200 dias e 800 horas anuais.

Em Mato Grosso, o Decreto nº 510/2020, que estabeleceu a manutenção da suspensão das aulas presenciais no âmbito da rede pública de ensino, em decorrência da pandemia causada pelo Covid-19:

Art. 1º Fica mantida a **suspensão das atividades letivas presenciais** no âmbito da rede pública estadual de ensino.

Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEDUC apresentar, no prazo de 30 (trinta) dias, ao Gabinete de Situação criado pelo Decreto nº 407, de 16 de março 2020, plano estratégico de retorno das atividades escolares presenciais, fundamentado em estudos e

levantamentos técnicos.

§ 1º A SEDUC poderá convidar representantes dos Municípios e da Sociedade Civil Organizada para auxiliar na elaboração do plano estratégico mencionado no caput.

Art. 3º O retorno das atividades escolares presenciais na rede privada de ensino deve ser definido pelos entes e órgãos de educação e de saúde municipais, de acordo com as normas e peculiaridades locais (Mato Grosso, 2020, grifo nosso).

A interrupção das atividades escolares presenciais contribuiu para o acirramento das desigualdades sociais no âmbito educacional. Essa disparidade foi evidente ao se comparar as condições de ensino disponibilizadas aos estudantes da rede pública com aquelas oferecidas pelas instituições privadas, que contaram com recursos tecnológicos e estruturais para dar continuidade ao processo de aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais.

O prolongado fechamento das escolas durante a Covid-19 provavelmente acentuou essas desigualdades. Cerca de 30% dos alunos menos favorecidos no Brasil, assim como aqueles em escolas rurais, relataram ter acesso a um computador em casa para os trabalhos escolares em 2018, contrapondo-se a quase 90% dos alunos favorecidos ou em escolas particulares (Rawkins *et al.*, 2021, p. 12).

A UNESCO (2020) destacou que, no auge da crise, mais de 1,5 bilhão de estudantes em mais de 190 países foram afetados pelo fechamento das escolas, evidenciando uma crise educacional sem precedentes. No Brasil, a situação foi complexa diante das desigualdades históricas que marcam o sistema educacional, sobretudo na rede pública, onde há limitações estruturais e tecnológicas que dificultaram a implementação do ERE.

O ERE, diferente da Educação a Distância (EaD) estruturada, foi uma medida temporária e de caráter emergencial, adotada diante da impossibilidade de manter as aulas presenciais. Segundo Hodges *et al.* (2020), o ERE não deve ser confundido com modelos planejados de educação *online*, pois seu objetivo não está em transformar o ensino, mas em proporcionar uma continuidade mínima das atividades educacionais durante uma crise.

De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 13), o ERE:

envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela Internet. Essas aulas estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada. O objetivo

principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o ERE consiste em uma forma de condução das atividades educativas que se estabelece em contextos nos quais o distanciamento físico entre docentes e discentes se faz necessário. Essa prática já observada anteriormente em nações do Oriente Médio, onde foi adotada como alternativa educacional diante de situações de conflito armado.

Conforme apontam Gonçalves *et al.* (2023), a prática pedagógica adotada pelos docentes durante o período pandêmico caracterizou-se, em grande medida, por uma adaptação apressada das metodologias tradicionalmente utilizadas no ensino presencial para o formato do ERE. Essa modalidade de ensino, de natureza provisória, foi uma resposta viável às restrições impostas pela disseminação do Novo Coronavírus.

Ferreira *et al.* (2020) destacam que essa transição entre os modelos não se deu de maneira automática ou linear. Assim, o ensino remoto demanda estratégias, recursos e dinâmicas específicas que não se equivalem, em sua totalidade, às práticas convencionais da sala de aula presencial.

Diante do exposto, evidencia-se que o ERE, embora tenha representado uma alternativa viável para a continuidade das atividades pedagógicas em meio à crise sanitária, não corresponde a uma simples adaptação do ensino presencial ao meio virtual. Pelo contrário, trata-se de um modelo que exige metodologias próprias, domínio de ferramentas tecnológicas e uma reorganização do fazer docente.

Notamos que essa transição abrupta, imposta pelo cenário pandêmico, impôs uma série de desafios tanto para os profissionais da educação quanto para os estudantes e seus familiares. Assim, foi pertinente analisar, na próxima seção, os principais obstáculos enfrentados por professores, alunos e pais no processo de adaptação e manutenção da aprendizagem durante esse período crítico.

2.3 Desafios enfrentados por professores, alunos e pais

A pandemia da Covid-19 impôs transformações nos sistemas educacionais de todo o mundo. No Brasil, esse cenário de crise sanitária global trouxe à tona inúmeras fragilidades já existentes no âmbito da educação, sobretudo na rede pública. A adoção do ERE, como medida necessária para a continuidade das atividades escolares durante o distanciamento social, exigiu adaptações urgentes e, muitas vezes, improvisadas por parte dos profissionais da educação, estudantes e suas famílias.

Conforme Fieira, Evangelista e Flores (2020), os professores foram um dos segmentos impactados nesse processo de reestruturação educacional. Acostumados com a dinâmica da sala de aula presencial, os docentes precisaram, em tempo recorde, ressignificar suas práticas pedagógicas, dominar novas tecnologias, planejar aulas em formatos digitais e lidar com as dificuldades de acesso e engajamento dos estudantes. Dessa forma:

As soluções mágicas, das quais o professor parece ser mero instrumento, explodiram: aulas pela TV local; videoaulas por redes sociais; aulas on-line; plataformas on-line; materiais digitais para professor e aluno; uso de redes sociais; tutoria on-line; tarefas por whatsapp; podcast; kits; blogs; bancos de aulas prontas, aplicativos, apoio psicológico por mensagem. Na porta entreaberta do debate pulavam de alegria os “parceiros”: emissoras de televisão e telefonia, organizações comunitárias, setor privado de tecnologia, emissoras de rádio, consultores com seus pacotes de aprendizagem digitais ou impressos (Fieira; Evangelista; Flores, 2020, p. 27).

A falta de formação prévia para o uso de ferramentas digitais e de infraestrutura adequada gerou sentimento de insegurança, frustração e esgotamento emocional entre muitos educadores. Dessa forma, observamos que os professores não dispuseram de tempo hábil para se apropriar das novas ferramentas tecnológicas e desenvolver práticas de ensino e aprendizagem alinhadas a essas inovações.

A pandemia de coronavírus impôs à sociedade uma realidade inédita, exigindo uma rápida adaptação que, muitas vezes, não foi acompanhada do devido suporte formativo aos docentes. Como destaca Rondini (2020, p.3):

Os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias

Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial”.

Além das barreiras tecnológicas, os professores enfrentaram o desafio de manter o vínculo pedagógico com os alunos, mesmo à distância. Conforme Santana e Almeida (2020), a ausência do contato físico e das interações cotidianas interferiu no processo de ensino e aprendizagem, assim a mediação do conhecimento foi complexa. Muitos docentes relatavam dificuldades em avaliar o real envolvimento dos alunos, bem como em acompanhar seu desempenho acadêmico de forma efetiva.

A necessidade de preparar materiais didáticos adaptados ao formato remoto, gravar videoaulas, participar de reuniões virtuais e oferecer suporte individualizado aos estudantes exigiu dedicação redobrada, com aumento da carga horária. A sobrecarga laboral, somada à pressão por resultados e à falta de apoio institucional em diversos contextos, resultou em níveis elevados de estresse, ansiedade e adoecimento mental (Santana; Almeida, 2020).

Santos (2021) afirma que o acesso precário à internet, à equipamentos tecnológicos e à ambientes adequados para o estudo remoto escancarou as desigualdades socioeconômicas entre estudantes de diferentes classes sociais. Em muitas famílias, apenas um celular era compartilhado entre vários membros, o que dificultava o acompanhamento das aulas e a realização de atividades escolares.

O isolamento social, a perda de entes queridos, a insegurança quanto ao futuro e as mudanças na rotina afetaram significativamente o bem-estar psíquico dos alunos. Para muitos, a motivação para estudar diminuiu, e a falta de uma estrutura de apoio prejudicou a continuidade da aprendizagem, principalmente entre os mais jovens e os que já apresentavam dificuldades escolares antes da pandemia (Santos, 2021).

Os alunos com deficiência, sofreram com o distanciamento das práticas inclusivas que, em contextos presenciais, contam com o apoio de professores especializados, intérpretes de Libras, materiais adaptados e acompanhamento individualizado. No ensino remoto, muitos desses recursos foram inacessíveis, comprometendo o direito à educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Os pais e responsáveis foram convocados a assumir um papel ativo no processo educacional durante a pandemia. Com o fechamento das escolas, muitas famílias passaram a atuar como mediadoras da aprendizagem de seus filhos, mesmo sem formação pedagógica ou condições objetivas para isso. Essa situação gerou sobrecarga emocional e organizacional, sobretudo entre mães solo e famílias de baixa renda, que precisaram conciliar trabalho, cuidado doméstico e apoio escolar (Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021).

Segundo Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021), em diversos lares brasileiros, a realidade foi marcada pela ausência de tempo, de conhecimento e de recursos para acompanhar o aprendizado das crianças. Famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade social, como desemprego, moradias precárias e insegurança alimentar, viram-se diante de um dilema: priorizar a sobrevivência ou tentar garantir o acesso à educação remota.

A convivência forçada em espaços limitados, o excesso de ruído, a divisão de equipamentos e a ausência de rotina contribuíram para a dispersão e desmotivação dos alunos. As famílias sentiram-se culpadas por não conseguirem suprir as exigências escolares, o que gerou sentimento de frustração e impotência (Santos, 2021).

Em muitos casos, a escola funcionava como um espaço de proteção social, oferecendo alimentação, atendimento psicossocial e acolhimento. Com a suspensão das atividades presenciais, esses serviços ficaram interrompidos, agravando ainda mais a situação das crianças em situação de risco. A ausência da escola teve efeitos para além da aprendizagem formal, atingindo a esfera da segurança e do desenvolvimento integral (Santos, 2021).

Silva *et al.* (2022), diretores e coordenadores pedagógicos precisaram reorganizar o calendário letivo, estabelecer novas formas de comunicação com a comunidade escolar, orientar professores e zelar pela continuidade do vínculo entre escola e família. A falta de diretrizes e de apoio técnico-operacional por parte dos órgãos superiores de educação dificultou a tomada de decisões e a implementação de estratégias.

As secretarias municipais e estaduais de educação, encontraram dificuldades em garantir a equidade no acesso às aulas remotas. A distribuição de materiais impressos, a concessão de *chips* de *internet* e o empréstimo de

equipamentos tecnológicos foram ações pontuais, muitas vezes insuficientes e mal distribuídas, o que resultou em um processo educacional fragmentado e desigual (Silva *et al.*, 2022).

A formação continuada dos professores durante o período pandêmico revelou-se um ponto essencial. Muitos educadores relataram a necessidade de capacitação em ferramentas digitais, metodologias ativas e estratégias de avaliação no ensino remoto. Em muitas redes, essa formação foi inexistente, precária ou voluntária, o que contribuiu para o imprevisto nas práticas pedagógicas (Santos, 2021).

Conforme Santos (2021), muitos professores optaram por avaliações qualitativas, acompanhamento contínuo e *feedback* formativo, mas a ausência de parâmetros claros gerou insegurança e dúvidas sobre o real progresso dos estudantes. A defasagem no conteúdo e a heterogeneidade das turmas ao retorno presencial são reflexos diretos dessa lacuna avaliativa.

Alunos que já apresentavam dificuldades, desinteresse ou situação de vulnerabilidade foram os mais propensos a se desconectar da escola durante o ensino remoto. O reestabelecimento do vínculo escolar e o enfrentamento à evasão exigem políticas públicas e estratégias de reintegração que considerem as especificidades de cada território (Silva *et al.*, 2022).

A pandemia evidenciou a importância das tecnologias digitais na educação, mas apontou para a necessidade de políticas de inclusão digital que contemplem professores e alunos. A democratização do acesso à *internet* e à formação tecnológica deve ser vista como um direito fundamental, condição indispensável para a equidade educacional em contextos futuros de ensino híbrido ou remoto.

Diante de todas essas questões, é possível afirmar que os desafios enfrentados por professores, alunos e pais durante a pandemia da Covid-19 transcendem o campo educacional, alcançando dimensões sociais, econômicas, psicológicas e culturais. O ERE, embora tenha sido uma alternativa necessária, apresentou as limitações estruturais e as urgências de um sistema que precisa se reinventar para promover educação de qualidade para todos (Tanabe, 2023). Assim:

No cenário desenhado pela pandemia, os professores foram resistentes e determinados. Buscaram superar os desafios de ensinar fora da sala

de aula e mantiveram com seus alunos um relacionamento de amorosidade, desempenhando concomitantemente os papéis de ouvinte, consultor, facilitador e incentivador, sem descuidar de oferecer atendimento individualizado àqueles que mais necessitavam (Tanabe, 2023, p. 23).

Ainda segundo Xavier (2023), o processo cognitivo se constrói principalmente por meio das interações sociais e do compartilhamento de experiências entre os estudantes. Com base nessa perspectiva, a autora aponta que, durante a pandemia, a ausência dessas trocas comprometeu o aprendizado, já que os alunos ficaram privados da mediação docente na Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço essencial para que a criança avance de ações que consegue realizar sozinha para aquelas que necessita do apoio de outros membros do grupo.

Essa experiência histórica impôs um olhar atento à realidade das escolas públicas e à urgência de políticas educacionais que enfrentem, de forma estruturada, as desigualdades no acesso ao ensino e ao conhecimento. Reconhecer os desafios enfrentados é o primeiro passo para transformar a crise em oportunidade de mudança. A partir dessas reflexões, é imprescindível analisar como os impactos da pandemia influenciaram as práticas pedagógicas e estratégias, assim como a avaliação no processo educativo.

CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO

Este capítulo analisa as estratégias implementadas pelas escolas para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia. Foram abordados as práticas pedagógicas adotadas, os métodos de avaliação utilizados e os aprendizados da gestão escolar diante dos desafios impostos pelo ensino remoto.

Vale pontar que durante a pandemia da Covid-19, o cumprimento do currículo escolar e da carga horária mínima anual prevista em lei foi um dos maiores desafios enfrentados pelas redes públicas e privadas de ensino em todo o país. A suspensão das atividades presenciais, determinada como medida de contenção da disseminação do vírus, exigiu adaptações emergenciais por parte dos sistemas educacionais, sobretudo no que diz respeito à reorganização do calendário letivo e à garantia do direito à aprendizagem.

A Lei nº 9.394/1996 estabelece, em seu artigo 24, inciso I, a obrigatoriedade de, no mínimo, 200 dias letivos e 800 horas anuais para a educação básica. Diante do cenário de excepcionalidade instaurado em 2020, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais específicas a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

Essa legislação autorizou, em caráter excepcional, a flexibilização do cumprimento dos 200 dias letivos, mantendo, a exigência da carga horária mínima anual de 800 horas para a educação básica, a ser cumprida de forma presencial ou remota, a critério dos sistemas de ensino. Essa medida buscou garantir a continuidade do processo educativo e o aproveitamento do ano letivo, mesmo em contextos de distanciamento social.

A adaptação do cumprimento da carga horária se deu, majoritariamente, por meio de atividades não presenciais, mediadas por tecnologias digitais ou impressas. As secretarias de educação, em articulação com os conselhos estaduais e municipais, elaboraram planos de ensino emergenciais com vistas à reorganização curricular e à contabilização de atividades remotas como parte da carga horária obrigatória.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenhou papel fundamental ao emitir pareceres orientadores. Destaca-se o Parecer

CNE/CP nº 5/2020, homologado pela Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de contabilização das atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária obrigatória.

O referido parecer reconheceu a validade das atividades remotas no cumprimento das 800 horas anuais, desde que respeitados os princípios da equidade, da qualidade e da garantia do direito à educação. Recomendou que os sistemas de ensino adotassem formas diversificadas de acompanhamento da aprendizagem, de modo a validar a carga horária realizada pelos estudantes em casa. Conforme Costin (2021, p. 140):

O processo de aprender em casa tem sido bastante desafiador e, sem dúvida, mesmo com o grande esforço das redes de ensino, vai aprofundar as desigualdades. Afinal, alguns alunos de famílias mais afluentes, com repertório cultural mais variado, estão em casa com os pais em teletrabalho e contam com conectividade, equipamentos e livros, enquanto outros, em situação de vulnerabilidade, amontoam-se em cômodos inadequados para aprender, seus familiares estão na rua buscando alguma fonte de renda, e as crianças ainda não têm autonomia para aprender sozinhas ou saber a que horas o programa de televisão ou de rádio para sua turma vai passar.

Assim, apesar da autorização legal, o cumprimento efetivo da carga horária variou entre redes e escolas, sobretudo devido às desigualdades no acesso à internet, a dispositivos tecnológicos e à estrutura de apoio pedagógico e familiar. Essas disparidades evidenciaram que, embora a carga horária formal pudesse ser registrada, a aprendizagem efetiva nem sempre foi assegurada em igualdade de condições.

Muitas redes optaram por combinar diferentes estratégias para atingir a carga horária exigida, como videoaulas, plataformas virtuais de ensino, atividades impressas, programas de rádio e TV educativa. As horas destinadas a essas atividades foram computadas no cômputo da carga horária total, conforme os registros de frequência e de participação dos estudantes.

As unidades escolares passaram a organizar relatórios de atividades semanais, diários de classe adaptados e outras ferramentas de monitoramento da participação estudantil. Embora não houvesse um modelo único de controle, os sistemas de ensino procuraram manter a documentação necessária que comprovasse o cumprimento da jornada letiva adaptada.

Com a retomada gradual das atividades presenciais, a partir de 2021, muitas redes de ensino adotaram calendários escolares estendidos, com reposição de aulas aos sábados ou durante recessos, para complementar eventuais defasagens na carga horária anual e mitigar as perdas no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o cumprimento da carga horária passou a ser reorganizado em ciclos contínuos de aprendizagem, com a integração dos anos letivos de 2020 e 2021, medida respaldada por orientações do próprio CNE. Essa estratégia buscou assegurar a progressão dos estudantes ao mesmo tempo em que garantisse a recuperação dos conteúdos essenciais não trabalhados ou não consolidados.

O Ministério da Educação também lançou a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação básica, durante a vigência da pandemia. A normativa reforçou a legalidade da contabilização de tais atividades para efeito de cumprimento da carga horária letiva.

A educação infantil teve tratamento diferenciado, embora não haja obrigatoriedade de avaliação formal, a legislação flexibilizou a frequência mínima de 60%, prevista no artigo 31 da LDB, priorizando o vínculo com as famílias e o desenvolvimento integral das crianças, com atividades remotas adaptadas à faixa etária, sempre respeitando o direito ao brincar e à interação.

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial, as adaptações exigiram atenção. As atividades remotas foram planejadas considerando as especificidades dos estudantes e os desafios de acessibilidade, com o apoio de materiais adaptados, intérpretes e recursos de acessibilidade digital.

Portanto, apesar das flexibilizações legais, o cumprimento da carga horária não pode ser visto apenas como um número a ser alcançado, mas como parte de um compromisso ético e pedagógico com o direito à educação de qualidade. A experiência vivida durante a pandemia reforçou a importância de um currículo flexível, inclusivo e centrado nas necessidades dos estudantes.

3.1 Práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto

O cenário cominado pela pandemia da Covid-19 levou os professores a reorganizarem suas práticas pedagógicas, a fim de garantir algum nível de continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Diante da ausência de um planejamento prévio para o ensino remoto, as práticas adotadas foram marcadas pela improvisação e pela tentativa de aproximação possível com os estudantes, considerando as limitações tecnológicas e sociais enfrentadas pela maioria das famílias.

Uma das práticas difundidas foi o uso de materiais impressos, distribuídos periodicamente aos alunos sem acesso à *internet* ou dispositivos digitais. Esses materiais continham atividades estruturadas com base nos conteúdos previstos no planejamento pedagógico e eram acompanhados de roteiros de estudo e orientações específicas. No estudo de Cabral e Ruas (2021), essa prática foi constante, conforme informado:

Quanto à previsão de fornecimento de **material impresso**, há de se considerar que com a pandemia a exposição dos alunos ou familiares ao contágio no deslocamento para obtê-lo é bem grande. Outro fator importante a ser considerado, é o fato de que muitos estudantes, matriculados na Educação Básica, no estado de Minas Gerias, residem na zona rural e chegam à escola por meio do transporte escolar (Cabral; Ruas, 2021, p. 8, grifo nosso).

Conforme Cabral e Ruas (2021), a devolutiva dessas atividades, muitas vezes, era feita por meio da entrega física nas escolas ou do envio de fotos pelos responsáveis via aplicativos de mensagens. Essa prática, embora limitada em termos de interação, foi uma alternativa viável diante da exclusão digital que atingia grande parte dos estudantes.

Para os alunos com algum acesso à internet, o uso do *WhatsApp* foi uma ferramenta central nas práticas pedagógicas. Por meio dele, os professores enviavam atividades, textos, áudios explicativos, vídeos curtos e links de acesso a conteúdos complementares. De acordo com Guerra *et al.* (2021, p. 11, grifo nosso):

Os estudantes que conseguem acompanhar as aulas com frequência enviam fotos e áudios via WhatsApp. Para o cenário atual da educação

em virtude da pandemia do COVID-19, é o que está sendo possível realizar para estar presente na vida das nossas crianças.

Essa estratégia permitiu algum nível de comunicação síncrona e assíncrona com os estudantes, favorecendo a mediação pedagógica mesmo em um ambiente não formal (Guerra *et al.*, 2021). O aplicativo foi utilizado como meio de devolução de tarefas, troca de dúvidas e envio de orientações gerais, sendo adaptado, de forma funcional, à realidade de muitas famílias.

A gravação e envio de videoaulas foi uma prática pedagógica comum na pandemia, elaboradas pelos próprios professores, com o objetivo de aproximar o aluno do conteúdo e oferecer uma explicação direta, ainda que virtual. Moraes (2021, p. 20) pontua que:

Foi quando as videoaulas passaram a compor as alternativas para o atual momento na educação, em todas as etapas de ensino, inclusive para as crianças da pré-escola 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, desde 1 de junho de 2020.

Moraes (2021) menciona que essas aulas eram gravadas com recursos simples, como celulares ou computadores pessoais, e compartilhadas por *links* ou enviados pelo *WhatsApp*. Alguns docentes, passaram a utilizar canais no *YouTube* ou grupos privados em redes sociais para organizar e disponibilizar esse conteúdo de forma mais acessível. A prática das videoaulas contribuiu para reduzir o distanciamento entre aluno e professor, mesmo que parcialmente.

Em escolas com melhores condições estruturais e pedagógicas, houve a adoção de plataformas educacionais como *Google Classroom*, *Zoom* e outras ferramentas institucionais, ainda que de forma incipiente. Conforme Silva (2024, p. 10):

A implementação das plataformas educacionais no estado do Paraná foi amplamente acelerada pela pandemia de COVID-19, exigindo uma rápida adaptação por parte de professores e alunos. Entre 2015 e 2023, diversas plataformas foram introduzidas nas escolas públicas estaduais, com destaque para o Google Classroom, Microsoft Teams, e Prova Paraná. Cada uma delas trouxe consigo desafios específicos, além de benefícios que contribuíram para a reformulação das práticas pedagógicas no ensino básico.

Podemos considerar que as principais plataformas educacionais e suas funcionalidades o Google Classroom foi uma das plataformas mais utilizadas durante o período de distanciamento social. Sua interface simples e integração com outras ferramentas do Google, como o Google Drive e Google Meet, facilitou o gerenciamento de turmas e a distribuição de atividades. No entanto, muitos professores enfrentaram dificuldades com a transição para o ensino remoto, especialmente aqueles que não estavam familiarizados com o uso de tecnologias digitais. Segundo

relatos coletados durante as entrevistas, a falta de formação tecnológica adequada foi um dos principais entraves para o uso eficaz da plataforma. Ainda assim, para alunos mais adaptados às tecnologias, a plataforma trouxe uma sensação de maior autonomia na gestão de suas tarefas escolares.

Nessas plataformas, os professores podiam organizar conteúdos, aplicar atividades interativas, realizar encontros virtuais e promover fóruns de discussão. O uso dessas ferramentas não foi homogêneo, sendo condicionado pela formação tecnológica dos docentes e pela capacidade de acesso dos estudantes. Representaram experiências importantes de adaptação ao ensino mediado por tecnologias digitais (Silva, 2024).

A produção e envio de *webinars*² e *podcasts*³ educativos apareceram como alternativas viáveis, sobretudo para turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais. Conforme Silva e D Andrea (2020, p. 3):

o consumo de podcasts e webinars aumentou por ocasião das demandas informacionais motivadas pela pandemia. Essas plataformas foram úteis para ampliar a divulgação do debate científico e o interesse por este, levando adiante uma das principais metas da academia, que é o compartilhamento de experiências e estudos desenvolvidos por intermédio de observações e pesquisa científicas. O objetivo é disseminar informação científica que proporcione uma base por meio da qual seja possível desenvolver divulgação e transferência de conhecimentos dedicados à pesquisa científica, à prática do ensino acadêmico e aos pesquisadores que atuam no mercado de trabalho. Nos podcasts e webinars, as principais características da comunicação científica são apresentadas por meio do envolvimento e da atuação direta dos participantes nas entrevistas, que estão focadas em análise de casos, grupos de especialistas, aprendizado baseado em problemas etc. Os entrevistados promovem estudos, discussões e reflexões sobre perspectivas, metodologias e novas tecnologias no campo da Ciência da Informação, com o objetivo de popularizar a temática. Entende-se, assim, que a ciência não pode dialogar apenas com ela mesma, que o diálogo científico deve ser de fácil compreensão e disponível para o grande público. O crescimento permanente de novos podcasts e webinars já publicados endossa esse modelo.

Silva e Andrea (2020) pontuam que os professores gravavam histórias, músicas, poemas ou explicações orais de conteúdos, buscando envolver os alunos por meio da escuta. Essa prática se mostrou eficiente para despertar o interesse dos estudantes, principalmente dos que tinham pouco domínio da leitura

² seminário online

³ arquivo de áudio digital, geralmente disponibilizado por episódios, que pode ser ouvido por meio de plataformas ou download.

autônoma, e foi valorizada por permitir a participação de outros membros da família no momento da escuta e realização das atividades.

Seerig *et al.* (2021) mencionam que houve a elaboração de atividades interdisciplinares e projetos integradores, que permitiam aos estudantes desenvolver múltiplas habilidades a partir de um mesmo tema gerador. Tais projetos envolviam leitura, escrita, pesquisa e produção artística, sendo realizados em casa com os materiais disponíveis. Essa abordagem contribuiu para tornar o processo de aprendizagem contextualizado, promover engajamento dos alunos e estimular a autonomia na resolução das propostas.

Muitos docentes passaram a utilizar jogos educativos, *quizzes online* e aplicativos interativos, como *Kahoot*, *Wordwall* ou *Quizizz*, como forma de diversificar as estratégias e manter o interesse dos estudantes. Segundo Lima (2022, p. 6):

durante as aulas de Geografia dos 7ºs anos B, C e D, realizadas nas tardes de quinta e sexta-feira, de forma on-line, pelo Google Meet, conceitos de Geografia foram inseridos por meio de jogos elaborados conforme os objetos de aprendizagem da semana em questão e os planos de ensino disponíveis no site. Os tipos de jogos mais utilizados durante as aulas remotas de Geografia foram: caça-palavras, quiz, anagrama, palavras-cruzadas e combinar, escolhidos dentre os modelos gratuitos disponíveis na plataforma.

No estudo de Lima (2022), as aulas ministradas foram de geografia, e houve durante a pandemia, no ERE, uso de jogos online orientados pela professora-pesquisadora, como pode ser visto na Figura 1:

Figura 1 - Caça-palavras sobre a agricultura familiar e comercial no wordwall



Fonte: Lima, 2022, p. 7.

Lima (2022) cita que essas ferramentas, quando acessíveis, tornaram as aulas dinâmicas e estimularam a participação ativa dos alunos, principalmente dos que demonstravam resistência ao modelo tradicional de atividades escritas. O uso desses recursos exigiu familiaridade tecnológica por parte do professor, o que nem sempre foi possível.

As práticas incluíram o reenvio de atividades adaptadas por nível de dificuldade, principalmente em turmas com grande heterogeneidade. Muitos professores, conscientes das desigualdades no acesso e no acompanhamento familiar, criaram versões simplificadas ou contextualizadas das atividades para atender alunos com dificuldades específicas ou que não conseguiam acompanhar as tarefas no mesmo ritmo dos colegas.

Durante a pandemia de Covid-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer CNE/CP nº 11/2020 com orientações para a realização de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, incluindo diretrizes específicas para a educação especial. O documento recomenda que os sistemas de ensino avaliem individualmente os estudantes com deficiência, proponham atendimento presencial ou remoto conforme suas condições, elaborem Planos de Ensino Individualizados (PEI) e articulem o trabalho entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mediadores. Também orienta quanto à oferta de materiais acessíveis e ao apoio às famílias ou responsáveis.

Apesar de inicialmente indicar que o retorno às aulas dos estudantes da educação especial deveria seguir as mesmas diretrizes válidas para todos os alunos, o parecer apresenta contradições ao afirmar, no item 8.1, que esses estudantes deveriam ser privados das atividades presenciais. Justifica essa decisão com base nos riscos adicionais enfrentados por esse grupo, como a necessidade de contato físico, dificuldades no uso de máscaras, na compreensão de regras de higiene e nos casos de maior vulnerabilidade à contaminação.

Esse posicionamento gerou críticas por contrariar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que proíbem qualquer forma de discriminação por motivo de deficiência e garantem igualdade de oportunidades. A associação direta entre deficiência e risco sanitário foi considerada inadequada, uma vez que

o retorno às atividades presenciais deve ser pautado pela condição de saúde individual e não pela condição de deficiência em si.

Diante disso, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Ministério Público Federal se manifestaram contrários à homologação dos itens 8 e 8.2 do parecer. Ambos recomendaram ajustes que considerem alternativas seguras e inclusivas, como o uso de EPIs adequados, máscaras transparentes, apoio constante e higienização rigorosa, respeitando as necessidades específicas de cada aluno. A crítica é que o parecer, embora bem-intencionado, incorre em exclusão ao não propor soluções de adaptação razoável para o retorno escolar seguro e igualitário de todos os estudantes.

Portanto, a prática de acompanhar os estudantes individualmente, ainda que à distância, por meio de mensagens, chamadas de vídeo ou áudios personalizados foi essencial, mas não suficiente. Muitos professores estabeleceram rotinas de contato frequente com os alunos, buscando acolhê-los, motivá-los e orientá-los diante das dificuldades. Essa dimensão relacional, presente nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto, reforça o papel afetivo e mediador do educador, indo além da transmissão de conteúdos, e mostra o esforço em manter vivo o vínculo pedagógico em tempos de crise.

Dessa forma, as práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto emergencial foram múltiplas, adaptativas e marcadas por desafios concretos. Cada estratégia demonstrou, em maior ou menor grau, a tentativa dos professores de garantir o direito à educação em um cenário de exceção, enfrentando as barreiras impostas pela desigualdade digital, pela precariedade estrutural e pela urgência do contexto.

3.2 Métodos de avaliação aplicados no período pandêmico

A LDB (1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) ressaltam que a avaliação não deve se limitar a medir a quantidade de conhecimento adquirido pelos estudantes. Ao contrário, uma avaliação eficaz precisa analisar o percurso de desenvolvimento dos alunos, sobretudo no que se refere às competências e habilidades estabelecidas pela BNCC. Nesse sentido,

Libâneo (2019) destaca a relevância da avaliação para a criança, enfatizando seus objetivos pedagógicos e formativos.

A avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico, nem nas suas características individuais. A avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2019, p. 201).

Desse modo, o processo de avaliação funciona como um instrumento que possibilita aos profissionais da educação compreenderem o desempenho dos estudantes, identificando tanto os conhecimentos adquiridos quanto as habilidades ainda não desenvolvidas (Cordeiro; Cordeiro, 2017). Assim:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: excelente, bom, satisfatório, insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional (Vasconcelos, 2005, p.53).

Com base nessas premissas, compreendemos que o ato de avaliar vai além das aulas ministradas, sejam elas síncronas ou assíncronas, envolvendo também a análise do contexto real dos estudantes. Dessa forma, em um modelo de ensino remoto, a manutenção da aplicação das mesmas avaliações utilizadas no formato presencial pode não ser adequada, considerando as particularidades e desafios desse novo cenário.

O fechamento das escolas e a adoção do ERE colocaram em xeque os procedimentos avaliativos tradicionais, exigiu a reestruturação de suas finalidades, formas e instrumentos. Com isso, foi essencial analisar como se deram essas avaliações no período, tanto no âmbito interno das instituições de ensino quanto nas avaliações externas conduzidas por sistemas educacionais.

Com as mudanças que foram necessárias devido ao período pandêmico, os professores, de uma forma geral, tiveram que pensar não só na forma como iriam conduzir suas disciplinas, mas também como avaliar esse processo, assim como os mecanismos e possibilidades de tecnologia que poderiam ser utilizadas (Monte *et al.*, 2021, p. 2).

As avaliações internas, realizadas pelos professores no cotidiano das aulas, precisaram ser repensadas para dar conta das limitações do ensino não

presencial. Com a mediação tecnológica e o distanciamento físico, instrumentos como provas escritas e testes padronizados deram lugar a atividades abertas e interpretativas, como redações, estudos dirigidos, portfólios, autoavaliações e projetos interdisciplinares (Teixeira *et al.*, 2023).

Segundo Teixeira *et al.* (2023), essas estratégias buscaram verificar o conteúdo assimilado, acompanhar o processo de aprendizagem em sua complexidade. Assim, reconhecer as condições individuais de cada estudante, principalmente diante das desigualdades de acesso à internet, equipamentos e apoio familiar.

Garcia e Garcia (2020) destacam que, no contexto da educação *online*, a avaliação da aprendizagem deve ter como objetivo verificar se o estudante está apto a avançar para novos conteúdos, além de oferecer um retorno claro sobre o seu progresso. Isso significa que a avaliação não deve se restringir ao simples registro de uma nota no sistema, mas deve servir como ferramenta de acompanhamento e orientação pedagógica.

Alves e Cabral (2020) argumentam que tentar aplicar, no ERE, os mesmos modelos avaliativos utilizados no ensino presencial é uma estratégia inadequada, uma vez que tais metodologias não respondem às demandas específicas desse novo formato de ensino. Os autores defendem a necessidade de adotar práticas avaliativas que priorizem a construção de aprendizagens, voltadas para a formação integral dos estudantes.

Avaliar não deve ter como foco classificar ou hierarquizar os alunos, mas sim, apoiar o desenvolvimento de saberes essenciais para a vida. Nesse contexto, valorizam-se as abordagens formativas de avaliação, que se mostram mais coerentes com os desafios do período pandêmico. Alves e Cabral (2020) alertam para o risco de reforçar o caráter seletivo e excludente historicamente presente na escola, que tende a privilegiar apenas os alunos com maior desempenho. Em tempos de crise, como o vivenciado durante a pandemia, tal postura seria prejudicial (Garcia; Garcia, 2020).

Queiroz Neto *et al.* (2022) corroboram essa perspectiva ao apontar que a avaliação formativa é especialmente eficaz no contexto do ensino remoto, pois se concentra no acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem, em vez de considerar apenas resultados finais. O propósito dessa modalidade de

avaliação não é mensurar quantitativamente o que foi aprendido, mas sim observar, por meio de critérios qualitativos, a evolução dos estudantes ao longo do tempo.

A principal dificuldade na avaliação da aprendizagem durante a pandemia foi o distanciamento social. Este fator prejudicou o retorno das atividades, gerou incertezas sobre a autoria das avaliações enviadas para casa e restringiu o contato físico essencial entre alunos, professores e suas famílias. A perda temporária ou limitação da autoridade do professor nos processos de ensino e avaliação foi notável, uma vez que a capacidade de monitorar e orientar fisicamente os alunos deixaram de ser possíveis. Em muitos casos, sem a pressão habitual dos exames e o exercício pleno da autoridade docente, alunos não cumpriam os requisitos mínimos de avaliação, deixavam de realizar exames ou desrespeitavam suas responsabilidades (Garcia; Garcia, 2020).

Segundo Tanabe (2023), a desigualdade social e o acesso limitado a ferramentas tecnológicas agravaram as injustiças educacionais e a precarização do processo pedagógico, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Muitos alunos se sentiram perdidos e inseguros sobre o que deveriam fazer até que as escolas conseguissem se organizar.

A desigualdade social agravada pela ausência de estratégias de enfrentamento orquestradas pelo Governo Federal e a identificação de políticas educacionais resultaram em mais de oito milhões de crianças entre 6 e 14 anos afastadas da escola no primeiro semestre de 2020, por falta dos recursos necessários para participar das aulas online, apesar dos esforços empreendidos pelo corpo docente. Enquanto no setor privado cerca de 4% das crianças ficaram distanciadas, no setor público o absentismo chegou a 30%, atingindo as crianças mais pobres (Tanabe, 2023, p. 36).

Diante do cenário, a avaliação da aprendizagem, que idealmente deveria ser contínua e formativa para orientar a autoconstrução do aluno e a eficácia das práticas pedagógicas, tornou-se um desafio para a maioria dos professores. O conceito tradicional de avaliação, frequentemente restrito a provas, exames e atribuição de notas, demonstrou ser inadequado para o contexto remoto, exigindo uma reavaliação do processo pedagógico.

Professores buscaram adaptar suas práticas, mantendo a comunicação com os núcleos familiares e, em muitos casos, providenciando atividades impressas e até mesmo cestas básicas para famílias em necessidade, dada a

preocupação com os alunos que não conseguiam acessar as aulas online. Observou-se que as atividades propostas nem sempre condiziam com a realidade dos estudantes.

A análise das avaliações internas nesse contexto demonstra a mudança de ênfase: de uma lógica classificatória para uma abordagem formativa e processual. Muitos professores optaram por adotar critérios qualitativos, priorizando o envolvimento do aluno, a progressão no desempenho e o esforço demonstrado ao longo das atividades, ao invés da simples quantificação de acertos (Alves; Cabral, 2020).

Alves e Cabral (2020) citam que esse movimento ampliou a concepção de avaliação, ao considerar múltiplas formas de expressão do conhecimento e valorizar o percurso formativo. Desse modo, exigiu dos docentes sensibilidade pedagógica e capacidade de mediação diante das dificuldades dos alunos.

As limitações tecnológicas, a ausência de contato presencial e a sobrecarga dos professores dificultaram a aplicação de avaliações sistemáticas em alguns contextos. O que levou muitas escolas e redes de ensino a adotarem estratégias de recuperação contínua, flexibilização dos prazos e reorganização dos critérios de aprovação. Houve um esforço coletivo para preservar o direito à aprendizagem e evitar a exclusão educacional, mesmo em condições adversas, o que reforça o caráter político e ético da avaliação.

Durante o período pandêmico, as avaliações externas voltadas à Educação Básica no Brasil passaram por adaptações e enfrentaram inúmeros desafios. Em 2020, diante da suspensão das aulas presenciais e da adoção do ensino remoto emergencial, o governo federal, por meio do INEP, decidiu suspender a aplicação da Prova Brasil, componente essencial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A suspensão foi motivada pelas dificuldades logísticas e pedagógicas enfrentadas pelas redes de ensino, além das desigualdades de acesso às tecnologias, o que comprometeria a representatividade dos resultados.

Conforme Alves e Cabral (2020), a retomada do SAEB ocorreu em 2021, mas com diversas adaptações. A participação foi facultativa para os sistemas de ensino, o que resultou em uma adesão desigual entre redes e escolas. A aplicação seguiu protocolos de biossegurança⁴ e ocorreu em um contexto

⁴ Na aplicação do SAEB durante a pandemia, foram adotadas medidas como uso obrigatório de

marcado por instabilidades no retorno presencial, com parte dos estudantes frequentando aulas presenciais em regime de revezamento ou ainda em atividades híbridas.

Muitos alunos apresentaram desempenho aquém do esperado, o que refletiu os impactos da suspensão das aulas regulares e das limitações do ensino remoto, agravando as já existentes desigualdades educacionais. Houve críticas quanto à validade e à comparabilidade dos resultados do SAEB com os de anos anteriores, uma vez que o contexto atípico da pandemia comprometeu a continuidade pedagógica e afetou o processo de ensino e aprendizagem. Os dados colhidos foram utilizados para manter o cálculo do IDEB, embora com ressalvas quanto à sua capacidade de representar fielmente o desempenho nacional naquele momento excepcional (Alves; Cabral, 2020).

Essas avaliações, mesmo sob limitações, cumpriram um papel importante ao fornecer uma visão geral dos efeitos da pandemia sobre a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Elas serviram como ponto de partida para que gestores públicos e redes de ensino identificassem as principais defasagens e orientassem a formulação de políticas públicas voltadas à recomposição da aprendizagem. Os resultados deveriam ser analisados com cautela, respeitando as especificidades de cada rede e reconhecendo as desigualdades estruturais que foram intensificadas no período pandêmico.

A crise sanitária expôs a necessidade de revisão das finalidades das avaliações externas. O uso de exames padronizados como ferramenta de controle e ranqueamento das escolas demonstrou fragilidades em contextos emergenciais. Em contrapartida, cresceu a valorização de avaliações diagnósticas em larga escala, com a função de mapear defasagens e orientar o planejamento educacional de forma equitativa (Moraes; Santos; Rodrigues, 2024).

Assim, tanto as avaliações internas quanto as externas, durante o período pandêmico, assumiram um papel orientador do que classificatório. A centralidade do acompanhamento da aprendizagem, do *feedback* contínuo e do planejamento pedagógico adaptativo foi evidente. Essa reconfiguração trouxe importantes lições

máscaras, álcool em gel, distanciamento entre os alunos, ventilação das salas, não compartilhamento de materiais e limpeza frequente dos ambientes. Também foram orientados a não comparecer estudantes com sintomas gripais. Tudo seguiu protocolos sanitários para garantir a segurança dos participantes.

para o debate educacional brasileiro, ao evidenciar que avaliar não é apenas medir, mas interpretar contextos, reconhecer trajetórias e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A análise das práticas avaliativas implementadas durante a pandemia mostra os desafios enfrentados e as possibilidades de transformação do modelo avaliativo hegemônico. A experiência vivida reforça a importância de uma avaliação comprometida com a equidade, a justiça social e o respeito às singularidades dos sujeitos.

A experiência da pandemia evidenciou a necessidade de uma reavaliação do processo pedagógico que englobe as vivências do período, promovendo um olhar sensível que vá além do prejuízo escolar, considerando a desigualdade e a vulnerabilidade social. A ausência da mediação presencial do professor reforçou a discussão sobre a individualização do ensino e dos processos avaliativos.

A pandemia ressaltou a importância da avaliação psicológica e da educação emocional, que se mostraram fundamentais para equipar alunos e professores com ferramentas de autogestão em situações de alto estresse e para aliviar as pressões associadas aos testes, em um período que já registrava um aumento no número de jovens com transtornos psiquiátricos.

3.3 Experiências e aprendizados da gestão escolar

A interrupção das aulas presenciais impôs à gestão o desafio de garantir a continuidade do processo educativo em um contexto marcado por desigualdades tecnológicas, emocionais e estruturais. Nesse cenário, a figura do gestor escolar foi colocada em evidência como elo fundamental entre a comunidade escolar, os professores, os estudantes e as famílias.

Durante o período de ensino remoto, as escolas mobilizaram esforços além de suas capacidades habituais para garantir a continuidade do ano letivo, preservar os vínculos com a comunidade escolar mesmo à distância e assegurar, ainda que de forma limitada, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário desafiador, os gestores educacionais assumiram um papel central como principais mediadores e articuladores entre a escola, os

professores, os alunos e suas famílias, desempenhando ações que ultrapassaram as atribuições formais de sua função.

Conforme Zubler e Calheiros (2020), nos primeiros meses, o material didático utilizado consistia em apostilas produzidas pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc), disponibilizadas no site <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/>. Essas ações eram feitas em conjunto com a Prefeitura de Santo Antônio do Leverger. Após a formação específica dos docentes, estava previsto que estes passariam a produzir seus próprios materiais. Naquele período, a Seduc não autorizou a distribuição e o uso dos livros didáticos aos estudantes, alegando que os exemplares não estavam adequados à BNCC e que a quantidade disponível não seria suficiente para atender todos os alunos.

Assumir a gestão escolar no início da pandemia representou um desafio significativo. Entre as atribuições dos gestores, destacaram-se: garantir a preservação do patrimônio escolar, mesmo com o prédio vazio, mantendo sua conservação e preparação para um possível retorno presencial; mapear a situação funcional dos servidores, assegurando que desempenhassem suas atividades de forma remota; organizar grupos de comunicação via *WhatsApp* com pais, alunos e professores; providenciar a impressão de atividades para os estudantes sem acesso à internet; coordenar a entrega de cestas básicas; e atender às demandas da comunidade escolar relacionadas a matrículas e transferências.

No estudo de Santos Silva (2022, p. 32), nota-se a:

dificuldade de alguns professores em relação à internet e aparelhos eletrônicos, para que os alunos não fossem prejudicados com as aulas online, a diretora como alternativa propôs que os professores que estivessem com dificuldades poderiam estar indo para escola, onde dispunha de internet e laboratório de informática com computadores disponíveis, para que assim pudessem realizar suas atividades, e também a utilização das salas para produzir conteúdo para as aulas, já que estava vazia por conta da pandemia. A diretora relatou que juntamente com sua equipe gestora (vice-diretora, coordenadora e orientadora pedagógica) orientou cada professor para a criação do seu grupo de *WhatsApp* (aplicativo) de cada turma, isso para facilitar a comunicação com os alunos e pais. A gestão também tinha seu grupo junto com os professores, onde davam suporte para dúvidas, sugestões e disponibilizavam materiais pedagógicos para a produção de aulas dos professores, já possuíam um grupo dos pais de todas as turmas para o encaminhamento de avisos para a comunidade.

A ação da gestora, conforme relatada no estudo de Santos Silva (2022), aponta uma postura proativa e sensível diante das adversidades impostas pela pandemia. Assim, ao buscar alternativas para que os professores pudessem manter suas atividades pedagógicas mesmo diante de limitações tecnológicas.

Furlan (2022) cita que o trabalho colaborativo foi um dos aprendizados mais relevantes nesse período. A gestão precisou fortalecer os vínculos com a equipe docente, promover formações continuadas sobre o uso de tecnologias, metodologias ativas e práticas avaliativas adaptadas ao ensino remoto. Além disso, foi necessário ouvir os professores, acolher angústias e inseguranças, e dar respostas para os desafios cotidianos da nova realidade educacional.

A gestão escolar assumiu um papel ativo na comunicação com os responsáveis, buscando compreender as limitações enfrentadas no ambiente doméstico, oferecer orientações sobre as atividades escolares e estabelecer vínculos de confiança. Esse estreitamento das relações contribuiu para fortalecer a parceria escola-família, muitas vezes fragilizada antes da pandemia, revelando a importância do envolvimento familiar na aprendizagem dos estudantes (Furlan, 2022).

No campo administrativo, a gestão precisou rever fluxos de trabalho, adaptar processos burocráticos ao formato remoto e assegurar o cumprimento das orientações sanitárias e legais emitidas por órgãos oficiais. A construção de protocolos de biossegurança, a organização do retorno gradual às aulas presenciais e o cuidado com a saúde física e mental da equipe escolar passaram a compor as atribuições diárias dos gestores, evidenciando a complexidade da função em tempos de crise (Lamarca, 2022).

Lamarca (2022) pontua que um dos principais aprendizados foi o reconhecimento de que a gestão escolar vai além do campo organizacional, assumindo um caráter político e pedagógico fundamental. Ao articular diferentes sujeitos e interesses, o gestor atua como mediador de conflitos, promotor de ações inclusivas e garantidor do direito à educação, mesmo em condições adversas. Essa concepção ampliada da gestão contribuiu para fortalecer práticas democráticas, participativas e sensíveis às realidades locais.

A escuta ativa foi essencial no cotidiano da gestão; por meio dela, foi possível compreender as necessidades da comunidade escolar, identificar

demandas específicas e promover intervenções mais eficazes. A experiência pandêmica evidenciou que a gestão escolar precisa ser orientada por uma escuta qualificada, voltada ao cuidado, à escuta empática e ao reconhecimento da pluralidade de sujeitos e contextos que compõem o ambiente escolar.

Novaes (2021) menciona que a pandemia apontou a importância do planejamento estratégico em situações de crise. A elaboração de planos de ação emergenciais, o acompanhamento de indicadores de participação dos estudantes e a revisão periódica dos objetivos educacionais demonstraram-se práticas indispensáveis para a tomada de decisões com base em dados e evidências. Esse olhar estratégico fortaleceu a autonomia da gestão escolar e apontou caminhos para sua profissionalização.

O período pandêmico legou à gestão escolar a necessidade de consolidar práticas humanizadas, flexíveis e centradas no cuidado com as pessoas. A pandemia evidenciou que uma escola só pode cumprir sua função social e educativa se estiver conectada com a vida real de seus sujeitos. Os aprendizados vivenciados nesse contexto desafiam os gestores a manter, mesmo no pós-pandemia, uma postura crítica, empática e transformadora, reafirmando a escola como espaço de acolhimento, escuta e reconstrução coletiva da esperança.

CAPÍTULO 4 – PROPOSTAS PARA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama das lacunas educacionais identificadas no período pós-pandêmico, com base em estudos, avaliações e observações práticas do cotidiano escolar, e discutir iniciativas e medidas concretas voltadas à recuperação da aprendizagem. Tais propostas buscam fortalecer o trabalho pedagógico, apoiar os profissionais da educação e oferecer caminhos possíveis para minimizar os impactos da pandemia sobre o percurso escolar dos estudantes.

4.1 Lacunas educacionais observadas pós-pandemia

O retorno às aulas presenciais, após os longos períodos de suspensão decorrentes da pandemia da Covid-19, revelou um cenário preocupante para a educação brasileira. Foram realizados diagnósticos aplicados por redes de ensino evidenciaram aumento nas defasagens de aprendizagem, sobretudo em estudantes dos anos iniciais, nas áreas de alfabetização, leitura e matemática. As lacunas não se restringiram ao domínio do conhecimento, mas envolveram aspectos emocionais, sociais e estruturais, exigindo das instituições escolares um olhar amplo e sensível ao novo contexto.

Em 2021, o foco principal foi a recuperação das aprendizagens, orientando os docentes a planejarem suas propostas de ensino de maneira que, ao longo do ano letivo, os estudantes pudessem desenvolver ou retomar as habilidades consideradas essenciais que não haviam sido plenamente consolidadas em 2020.

Durante o ERE, muitos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet, o que comprometeu sua permanência nas atividades escolares. Essa desigualdade digital acentuou as disparidades educacionais entre alunos de contextos socioeconômicos distintos (Conceição, 2021).

Conceição (2021) pontua que o distanciamento da rotina escolar, a ausência de acompanhamento pedagógico adequado e as limitações das famílias em mediar o processo de ensino contribuíram para o enfraquecimento dos

vínculos com a aprendizagem. No retorno presencial, as avaliações diagnósticas foram fundamentais para mapear as aprendizagens não consolidadas.

Esses instrumentos revelaram que muitos estudantes haviam perdido habilidades essenciais, sobretudo aqueles em fase de alfabetização. Crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental apresentaram dificuldades em leitura e escrita, demandando a reestruturação de práticas pedagógicas e uma priorização curricular voltada à recomposição dessas aprendizagens básicas (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, 2022).

Além do conteúdo não assimilado, observou-se uma queda na autonomia, no pensamento crítico e na organização dos estudos, habilidades que geralmente são desenvolvidas no ambiente escolar. O esvaziamento das práticas colaborativas e a ausência de interações presenciais afetaram a capacidade de trabalho em grupo, o interesse pelas aulas e o engajamento com as atividades propostas (Dias, 2021).

Dias (2021) pontua que o isolamento, a insegurança sanitária e o luto afetaram o bem-estar dos estudantes. Muitos voltaram à escola com sinais de ansiedade, dificuldade de concentração, apatia e resistência à retomada da rotina. Nesse cenário, a escuta ativa, o acolhimento emocional e a criação de espaços de diálogo tornaram-se fundamentais para a reinserção dos alunos no ambiente educacional.

A interrupção do AEE, a falta de recursos acessíveis e a ausência do apoio presencial dificultaram a continuidade do processo educativo. O retorno exigiu ações planejadas para garantir acessibilidade, retomada de vínculos e adequações pedagógicas, além da presença de profissionais de apoio para auxiliar na inclusão desses alunos (Faustino; Silva, 2020).

Um dos aspectos centrais na volta às aulas foi a organização dos protocolos de biossegurança. A reabertura das escolas exigiu a implementação de normas sanitárias rigorosas, com o objetivo de preservar a saúde da comunidade escolar. Foram estabelecidas medidas como o uso obrigatório de máscaras, higienização frequente das mãos, ventilação dos espaços, aferição de temperatura e distanciamento físico.

Faustino e Silva (2020) mencionam que a elaboração de planos de contingência pelas unidades escolares envolveu a gestão escolar, a equipe

pedagógica e os órgãos de saúde. Esses planos previam procedimentos para o retorno gradual dos estudantes, com escalonamento de turmas, revezamento de dias letivos e monitoramento de sintomas. O transporte escolar, os horários de entrada e saída e o uso dos espaços comuns, como refeitórios e banheiros, também passaram a seguir normas específicas de segurança.

A formação dos profissionais da educação para o cumprimento dos protocolos foi outro desafio importante. Foi necessário sensibilizar professores, gestores e demais funcionários quanto às medidas de prevenção da Covid-19, orientando sobre o uso correto de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), os procedimentos de limpeza e desinfecção dos ambientes e o atendimento a casos suspeitos (Faustino; Silva, 2020).

A necessidade de manter o distanciamento físico limitou atividades que envolviam interação entre os alunos. O uso contínuo de máscaras dificultou a comunicação, principalmente em turmas de alfabetização, nas quais a expressão facial e a articulação sonora são elementos fundamentais. Professores precisaram adaptar suas práticas, reformulando estratégias para manter o vínculo e promover a aprendizagem em condições atípicas.

A adequação das escolas aos protocolos sanitários escancarou a desigualdade estrutural entre as unidades escolares. Muitas instituições, especialmente na rede pública, não dispunham de ventilação adequada, banheiros suficientes ou espaços físicos para manter o distanciamento recomendado. Obrigou redes de ensino a investirem em reformas emergenciais, aquisição de insumos e reorganização dos espaços, o que nem sempre foi possível em tempo hábil.

A pandemia aprofundou os índices de evasão e abandono escolar. Estudantes em situação de vulnerabilidade, sem apoio familiar ou obrigados a trabalhar, deixaram de frequentar a escola. A ausência de estratégias eficientes de busca ativa e de acompanhamento sistemático comprometeu o retorno desses alunos, agravando o risco de exclusão educacional permanente. A reintegração dessas crianças e adolescentes requer um esforço coordenado entre escola, família, conselhos tutelares e políticas públicas.

Muitos docentes enfrentaram jornadas intensas durante o ensino remoto e, no retorno, encontraram um cenário exigente, com turmas heterogêneas,

demandas emocionais e pressões por resultados rápidos. A saúde mental dos professores passou a ser uma preocupação constante, revelando a necessidade de apoio institucional, valorização profissional e espaços de cuidado para quem ensina (Conceição, 2021).

Mesmo diante de tantos desafios, o retorno às atividades presenciais permitiu o resgate da convivência escolar e da mediação direta no processo de ensino e aprendizagem. Os relatos das escolas indicam que, ainda que as lacunas sejam profundas, o reencontro entre professores e estudantes foi um passo essencial para a reconstrução dos vínculos, da confiança e do sentimento de pertencimento. A escuta atenta, o acolhimento e a personalização das práticas pedagógicas foram estratégias indispensáveis nesse processo (Dias, 2021).

Assim, reconhecer as lacunas educacionais deixadas pela pandemia é o primeiro passo para planejar ações efetivas de recuperação da aprendizagem. Essas lacunas não devem ser vistas apenas como ausência de conteúdo, mas como resultado de um processo social, emocional e estrutural que afetou profundamente a educação. Enfrentar esses desafios exige o fortalecimento da escola pública, o compromisso com a equidade e a construção de políticas educacionais que respeitem o tempo e a trajetória de cada estudante.

4.2 Iniciativas e medidas para recuperação da aprendizagem

Diante das lacunas educacionais identificadas no período pós-pandêmico, as redes de ensino e instituições escolares vêm desenvolvendo e implementando diversas iniciativas e medidas para recuperar a aprendizagem dos estudantes. Essas ações buscam suprir defasagens cognitivas, atender às dimensões socioemocionais e fortalecer o vínculo com a escola, reconhecendo a complexidade do processo educativo em um contexto de crise.

Conforme Cardoso (2023), uma das primeiras estratégias adotadas foi a realização de avaliações diagnósticas detalhadas, com o objetivo de identificar os níveis reais de aprendizagem e as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. Esses diagnósticos permitiram a elaboração de planos pedagógicos mais precisos e personalizados, orientando a organização do ensino em turmas heterogêneas e a definição de prioridades curriculares.

Para dar conta da diversidade das lacunas identificadas, muitas escolas passaram a adotar itinerários formativos e projetos pedagógicos flexibilizados, permitindo que os estudantes avancem de acordo com seu ritmo e necessidades específicas. Essa flexibilização curricular busca valorizar a aprendizagem e a construção do conhecimento a partir da realidade dos alunos, afastando-se da lógica de ensino rígida e homogênea (Cardoso, 2023).

Freitas (2023) menciona que o reforço escolar e a ampliação do tempo dedicado à aprendizagem é uma medida importante, por meio de aulas suplementares, programas de tutoria e atividades extracurriculares. Essas ações possibilitam o acompanhamento individualizado e o aprofundamento de conteúdos essenciais, especialmente para os estudantes que apresentaram maiores defasagens.

A valorização do protagonismo estudantil foi uma tônica nas iniciativas para recuperação da aprendizagem. Estimular a autonomia, a reflexão crítica e a capacidade de autogerenciamento dos alunos é fundamental para reconstruir o vínculo com o conhecimento e fortalecer a motivação para os estudos, reduzindo a evasão e promovendo a permanência escolar (Freitas, 2023).

O suporte aos profissionais da educação ganhou destaque nesse processo. A oferta de formações continuadas, o acompanhamento pedagógico e o acesso a recursos didáticos e tecnológicos são indispensáveis para qualificar as práticas de ensino e garantir que os docentes estejam preparados para lidar com a complexidade das lacunas e para aplicar metodologias inovadoras (Bof; Basso; Santos, 2022).

Bof, Basso e Santos (2022) citam que as práticas avaliativas passaram por uma revisão crítica, incorporando instrumentos diagnósticos, formativos e processuais, que valorizam o acompanhamento contínuo da aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento. Essa mudança busca romper com o paradigma da avaliação classificatória, promovendo uma cultura avaliativa que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No âmbito das políticas públicas, programas governamentais têm sido lançados com o objetivo explícito de apoiar a recuperação da aprendizagem. Essas iniciativas incluem investimentos em recursos pedagógicos, capacitação docente, acompanhamento técnico-pedagógico e incentivos financeiros para

redes e escolas que implementam ações de recomposição das aprendizagens (Cardoso, 2023).

O uso das tecnologias digitais, tão presentes no ensino remoto, vem sendo incorporado de forma planejada e integrada no ensino presencial, ampliando as possibilidades de acesso a conteúdos diversificados e personalizados. Ferramentas digitais são utilizadas para reforçar habilidades específicas, promover a aprendizagem colaborativa e facilitar o acompanhamento do progresso dos alunos.

A articulação entre escola, família e comunidade é outro elemento fundamental para o sucesso das medidas de recuperação. O fortalecimento dos canais de comunicação, o envolvimento dos responsáveis no processo educativo e a mobilização comunitária contribuem para criar um ambiente de suporte que favorece a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes.

Cardoso (2023) cita que os programas socioemocionais foram implementados para atender às necessidades psicológicas e afetivas dos alunos, por meio de atividades de acolhimento, rodas de conversa, mediação de conflitos e apoio psicológico. Essas ações buscam recuperar o equilíbrio emocional dos estudantes, imprescindível para o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sociais.

Durante o período pós-pandêmico começou-se a dotar a recomposição de aprendizagem, especialmente no estado de Matos Grosso. Cardoso (2023) cita que a recomposição de aprendizagem é um processo pedagógico que busca identificar e recuperar habilidades e conhecimentos que não foram desenvolvidos pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, em contextos de interrupções ou defasagens, como as causadas pela pandemia da Covid-19.

Diferente da simples revisão de conteúdos, a recomposição foca nas necessidades de cada aluno, considerando seu ponto de partida, suas dificuldades específicas e o ritmo de aprendizagem. Envolve ações planejadas, diagnósticos contínuos, estratégias diferenciadas de ensino e avaliação formativa, com o objetivo de promover avanços concretos na aprendizagem e garantir que os estudantes alcancem os objetivos de cada etapa escolar.

A inclusão educacional permanece como uma prioridade nas estratégias de recuperação, com adaptações pedagógicas, recursos acessíveis e acompanhamento especializado para garantir que estudantes com deficiência e outras necessidades específicas possam avançar em seu percurso escolar de forma efetiva e digna (Dias, 2021).

Dias (2021) afirma que a formação de redes de colaboração entre escolas, secretarias de educação, universidades e organizações da sociedade civil tem ampliado o alcance e a eficácia das iniciativas de recuperação, permitindo a troca de experiências, o compartilhamento de recursos e a construção coletiva de soluções inovadoras.

A incorporação de metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, tem demonstrado potencial para engajar os alunos, promover a autonomia e facilitar a reconstrução do conhecimento, sobretudo quando associadas a práticas interdisciplinares e contextuais.

O monitoramento sistemático dos resultados das medidas implementadas é imprescindível para ajustar as estratégias, assegurar sua efetividade e garantir que as políticas públicas e as práticas escolares estejam alinhadas às necessidades reais dos estudantes, consolidando assim a trajetória de superação dos impactos deixados pela pandemia.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os principais resultados obtidos na pesquisa, discutindo-os à luz dos referenciais teóricos abordados. A proposta é refletir sobre os impactos da pandemia de Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger, com base em dados empíricos e observações de campo. Iniciamos com a contextualização a partir das características sociogeográficas do município, o que permite a compreensão dos desafios enfrentados por professores, estudantes e famílias durante o ERE.

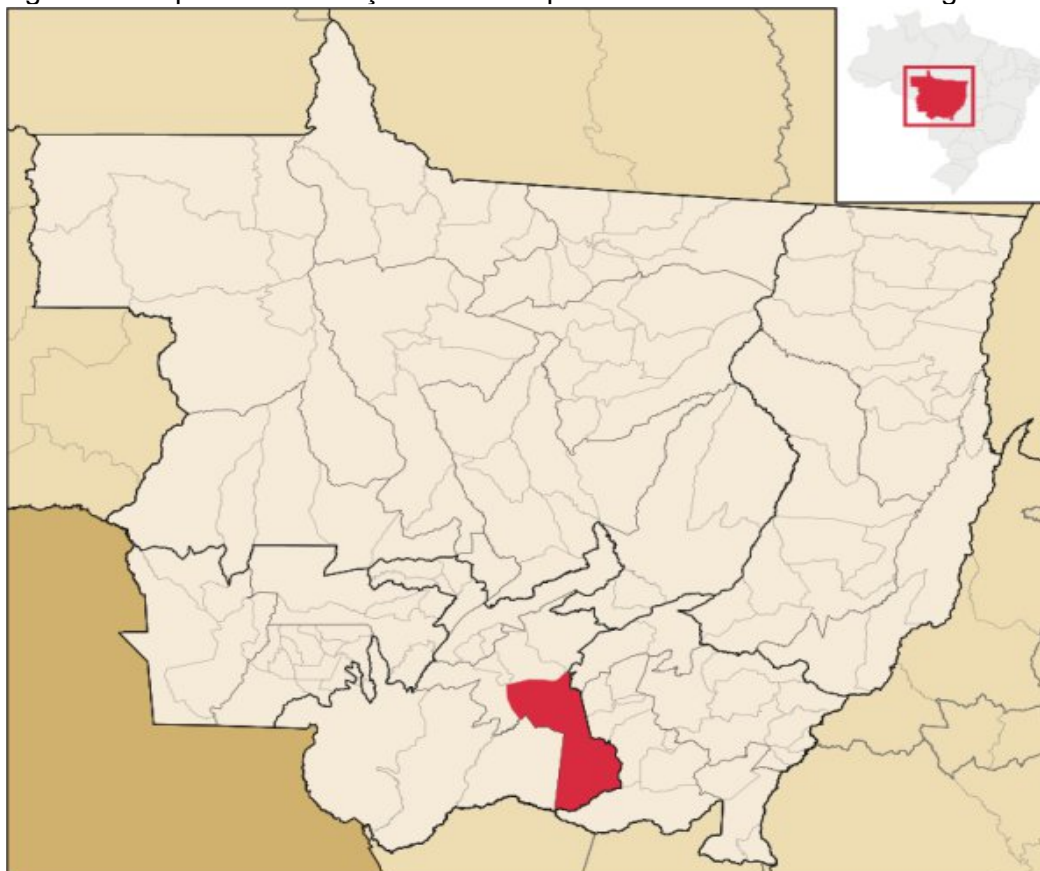
5.1 Conhecendo o lócus da pesquisa

Santo Antônio de Leverger é um município brasileiro situado no estado de Mato Grosso, na Região Centro-Oeste do país. Localiza-se a uma altitude de 144 metros, com coordenadas geográficas de latitude 15° 51' 17" Sul e longitude 56° 4' 13" Oeste. Segundo a divisão regional estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, o município integra as Regiões Geográficas Intermediária e Imediata de Cuiabá.

Anteriormente, sob a classificação em microrregiões e mesorregiões, Santo Antônio de Leverger era parte da microrregião de Cuiabá, inserida na mesorregião do Centro-Sul Mato-Grossense. Essa localização geográfica (e sua inserção regional têm implicações nas condições estruturais e educacionais da população local, aspectos que relevantes quando analisados os efeitos da crise sanitária vivenciada durante a pandemia.

O município de Santo Antônio de Leverger (Figura 2) possui uma área territorial de 9.469,139 km² e uma população residente de 18.463 habitantes, conforme dados do IBGE (2017), resultando em uma densidade demográfica de 1,57 hab/km². Caracteriza-se como uma cidade dormitório de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, em razão de grande parte de sua população economicamente ativa se deslocar diariamente para trabalhar na capital. Essa relação de dependência econômica e funcional com Cuiabá influencia a dinâmica social e urbana do município.

Figura 2 - Mapa de Localização do Município de Santo Antônio de Leverger – MT



Fonte: IBGE/Mapas, 2024

A população de Santo Antônio de Leverger é, em sua maior parte, católica, embora nas últimas décadas tenha se observado um crescimento das comunidades evangélicas e de outras religiões. A economia local baseia-se na pesca e na agricultura de subsistência, atividades que ainda sustentam muitas famílias, especialmente nas zonas rurais e ribeirinhas. Esses setores econômicos mantêm estreita relação com os recursos naturais disponíveis no território, particularmente o rio Cuiabá, que exerce papel vital no abastecimento, transporte e lazer da população.

A sede do município localiza-se a apenas 27 km de Cuiabá e é acessada principalmente pela rodovia MT- 040, conhecida como Rodovia Palmiro Paes de Barros. Essa via se conecta à BR-364 na altura da Serra de São Vicente, facilitando o fluxo de pessoas e mercadorias. Além do acesso terrestre, o rio Cuiabá é uma rota fluvial, conecta a cidade a outras localidades da região, como Barão de Melgaço, fortalecendo os vínculos históricos e econômicos entre os municípios da região do Vale do Rio Cuiabá.

Do ponto de vista histórico-cultural, Santo Antônio de Leverger é internacionalmente reconhecido como a cidade natal de Marechal Cândido Rondon, engenheiro militar, sertanista e defensor dos direitos indígenas. Rondon ficou conhecido por suas expedições em territórios inóspitos do Centro-Oeste e da Amazônia, além de seu compromisso com a integração dos povos indígenas à sociedade nacional de forma respeitosa e pacífica. Em homenagem a essa figura histórica, está em andamento o processo de revitalização do Memorial Rondon, que funcionará como um Centro Internacional de memória.

O Memorial Rondon abrigará um museu, uma biblioteca, espaços para atividades turístico-culturais e áreas de infraestrutura como aeródromo, marina e centro de eventos. Esse empreendimento, além de valorizar a história local, tem o potencial de impulsionar o turismo histórico-cultural e dinamizar a economia da região. A iniciativa reforça o papel simbólico e estratégico que o município ocupa na construção da identidade mato-grossense e nacional.

Santo Antônio de Leverger é conhecido por suas belezas naturais, como as praias de rio formadas ao longo do rio Cuiabá, muito frequentadas por moradores locais e turistas. O artesanato regional, marcado por influências indígenas e caboclas, é outro elemento que fortalece a identidade cultural da cidade. Eventos como o Carnaval Cultural “Tradição e Folia” atraem visitantes de diversas partes do estado, sendo considerado um dos mais animados e tradicionais do Mato Grosso.

A partir do município, é possível seguir em direção a Barão de Melgaço, seja por via terrestre ou fluvial, passando por locais que carregam significativa herança econômica e histórica. Nesse trajeto, encontram-se antigas usinas de açúcar e álcool, como as usinas de Itaicy, Tamandaré, Aricá e das Flechas. Essas usinas exerceram papel relevante no desenvolvimento regional, marcando a paisagem e a memória coletiva das comunidades locais.

Outro importante atrativo turístico de Santo Antônio de Leverger é o Complexo de Águas Quentes, que oferece aos visitantes uma estrutura diversificada, composta por piscinas com águas termais e frias, além de uma ampla infraestrutura hoteleira e gastronômica. O local dispõe de apartamentos equipados, restaurantes de grande capacidade e áreas de lazer que possibilitam a recepção de turistas. Esse investimento em infraestrutura demonstra o esforço

do município em atender à demanda por turismo de bem-estar e lazer, cada vez mais valorizado por visitantes que buscam descanso aliado à natureza.

No turismo histórico-cultural, destaca-se o distrito de Mimoso, localizado às margens da Baía de Chacororé, no Pantanal mato-grossense. O local é relevante por sua beleza cênica, por seu valor histórico, sendo o berço de nascimento de Cândido Mariano da Silva Rondon, o Marechal Rondon, personalidade nacionalmente reconhecida como o "Patrono das Comunicações" no Brasil. Sua trajetória de defesa dos povos indígenas e atuação na integração do território brasileiro é motivo de orgulho para a população local e fonte de interesse turístico e acadêmico.

Um dos grandes desafios enfrentados pela administração pública municipal está na materialização de Santo Antônio de Leverger como um destino turístico de relevância estadual, nacional e, potencialmente, internacional. Para isso, é imprescindível a implementação de políticas públicas específicas para o turismo, que aliem desenvolvimento econômico à conservação do patrimônio natural e cultural. Essa requer um planejamento estratégico, investimentos em infraestrutura e uma gestão participativa que envolva os diferentes setores da sociedade.

O interior do município é caracterizado por uma paisagem diversificada, composta por formações típicas do Cerrado e do Pantanal, com rios, baías, cachoeiras e vales sinuosos que proporcionam uma experiência única aos visitantes. Essa riqueza natural se soma às expressões culturais tradicionais, como as festas religiosas e manifestações folclóricas, que reforçam a identidade local. Entre os eventos de destaque, está a Festa do Padroeiro Santo Antônio, realizada anualmente no mês de junho, a qual reúne moradores e turistas em uma celebração que une religiosidade e cultura popular.

A Festa de Santo Antônio comemora o aniversário de fundação do município e a devoção ao seu padroeiro. Trata-se de uma manifestação cultural centenária, que se manteve viva mesmo após a emancipação política da cidade. Organizada por uma comissão composta pela Paróquia de Santo Antônio, lideranças comunitárias e voluntários, a festividade contempla uma programação diversificada que inclui novenas, missas, procissões, apresentações folclóricas,

barracas com comidas típicas e shows regionais, promovendo integração social e fortalecimento das tradições.

A cultura local manifesta-se no cotidiano da população, seja por meio da arquitetura, da culinária típica, com pratos à base de peixe, do artesanato regional, da religiosidade ou das vestimentas usadas por grupos de siriri. No campo econômico, destaca-se a predominância de uma produção agrícola de base extrativista e familiar, centrada na pesca e no cultivo de hortaliças. Nos últimos anos, a pecuária e a piscicultura vêm sendo incorporadas à economia local, demonstrando um esforço de diversificação produtiva e de fortalecimento da segurança alimentar.

O setor turístico em Santo Antônio de Leverger cresceu, impulsionado por investimentos públicos e privados. A expansão da oferta de serviços turísticos, a capacitação de profissionais e a criação de novos roteiros vêm contribuindo para consolidar o turismo como um dos vetores de desenvolvimento do município. O turismo cultural ganha destaque como ferramenta estratégica de preservação da memória e valorização do patrimônio imaterial.

Eventos tradicionais como o “Boi-a-serra”, os grupos de siriri e o Carnaval Cultural “Tradição e Folia” contribuem na difusão da cultura popular local. Essas manifestações funcionam como atrativos turísticos, agregando valor à experiência do visitante e movimentando o comércio local. O reconhecimento institucional, por meio de políticas culturais e incentivos financeiros, ampliam a visibilidade desses eventos, gerando emprego e renda e promovendo a inclusão social por meio da arte e da cultura.

A fim de potencializar o setor, o poder público municipal, em articulação com a iniciativa privada, promove melhorias na infraestrutura de hospedagem e lazer. Durante a preparação para a Copa do Mundo FIFA de 2014, foram elaborados, em parceria com o Ministério do Turismo (MinTur) e a extinta Secretaria de Estado de Desenvolvimento do Turismo (SEDTUR/SEDEC-TUR), roteiros turísticos que inseriram o município na rota turística da Baixada Cuiabana, ampliando sua visibilidade e atratividade.

Santo Antônio de Leverger conta com mais de 15 meios de hospedagem, que, juntos, somam aproximadamente 550 leitos. Esses estabelecimentos atendem uma demanda diversificada, composta por turistas nacionais e

internacionais atraídos por festividades, pesca esportiva, trilhas ecológicas e pelo turismo de base comunitária. A modalidade “pesque e solte”, vem ganhando adeptos por aliar esporte e sustentabilidade.

O município recebe anualmente mais de 100 mil visitantes, número que supera quatro vezes a população local, atualmente estimada em cerca de 19 mil habitantes (IBGE, 2024). Esse fluxo inclui turistas que participam de eventos culturais, visitantes em trânsito e excursionistas, contribui para dinamizar a economia local, principalmente nos setores de hospedagem, alimentação, transporte e comércio de produtos artesanais.

Em julho de 2015, uma equipe técnica realizou visitas a oito meios de hospedagem no município com o objetivo de cadastramento e atualização no sistema de Cadastro de Prestadores de Serviços Turísticos (CADASTUR), mantido pelo Ministério do Turismo. Durante essas visitas, foi desenvolvido um trabalho de sensibilização junto aos empresários sobre a importância da formalização do setor. Nos empreendimentos visitados, registrou-se um total de 3.290 turistas hospedados, conforme dados fornecidos pelos próprios gerentes e proprietários.

Mesmo fora da alta temporada, atividades como turismo rural, ecoturismo, turismo religioso e termalismo mantêm o dinamismo econômico do setor. Dados oficiais indicam que o fluxo turístico real pode ser ainda maior do que o captado pelas estatísticas formais, sugerindo a existência de potencial inexplorado em diversas regiões do município. Isso reforça a necessidade de ações voltadas à regularização, monitoramento e fortalecimento do setor.

Diante desse cenário, é preciso desenvolver estratégias sustentáveis de turismo, que conciliem crescimento econômico e preservação ambiental. A criação de roteiros temáticos, o incentivo ao turismo de base comunitária, a qualificação de mão de obra local e a valorização do patrimônio imaterial são medidas fundamentais para garantir o sucesso a longo prazo das políticas públicas voltadas ao turismo.

Assim, é necessário considerar as limitações do turismo doméstico no Brasil. A desigualdade de renda, os custos elevados com transporte e hospedagem e as grandes distâncias entre os destinos dificultam o deslocamento de turistas internos, sobretudo aqueles vindos das regiões Norte, Nordeste e Sul.

Por isso, é imprescindível investir em acessibilidade, rotas mais econômicas e infraestrutura que favoreça o turismo regional.

No caso de Santo Antônio de Leverger, observamos um processo de consolidação do turismo como atividade economicamente viável e culturalmente enriquecedora. A diversidade de atrativos, como a Serra de São Vicente, o Resort Águas Quentes, o distrito de Mimoso e estabelecimentos gastronômicos como o Mimoso Restaurante e Peixaria, confirma o potencial do município como destino turístico, capaz de atrair diferentes perfis de visitantes.

O município abriga duas estações meteorológicas convencionais, sendo a primeira localizada na Fazenda Experimental da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), próxima à sede do município; a segunda, no campus do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), no Distrito de São Vicente da Serra. Essas instituições são fundamentais para o monitoramento ambiental e a formulação de políticas públicas relacionadas ao turismo sustentável e à agricultura.

Os dados do Censo Escolar de 2024 apontam que Santo Antônio de Leverger possui 34 instituições de ensino distribuídas entre as zonas urbana e rural. Foram registradas 490 matrículas na creche, 519 na pré-escola, 1.391 nos anos iniciais do ensino fundamental, 1.091 nos anos finais, 674 no ensino médio, 478 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 119 na Educação Especial. Esses números evidenciam a importância da educação como base para o desenvolvimento local, sendo essencial que o setor turístico dialogue com a educação por meio de ações de educação patrimonial e ambiental.

5.1.1 Polos educacionais de Santo Antônio de Leverger

Os polos educacionais de Santo Antônio de Leverger marcam as divisões geográficas do sistema de ensino no município e exercem um papel fundamental na descentralização e democratização do acesso à educação. Eles permitem que crianças de áreas rurais e distantes tenham acesso ao ensino básico e fundamental, atuam como centros regionais de educação, atendem diferentes comunidades e áreas rurais, o que garante que as escolas possam atender estudantes em localidades mais distantes da sede municipal.

Em nossa pesquisa, foram selecionados seis polos educacionais e duas escolas públicas de cada polo, que foram descritos a seguir.

a) Polo BR

O Polo BR está localizado próximo a via de transporte principal, em uma área que se conecta às principais rodovias que cortam o município de Santo Antônio de Leverger. Essa localização privilegiada facilita o acesso de estudantes que residem nas imediações dessas rotas, contribuindo para participação nas atividades educacionais ofertadas na região.

A área em que o Polo BR se encontra é influenciada pela presença da Rodovia BR-364, considerada um dos principais corredores logísticos do estado de Mato Grosso. Essa rodovia é fundamental na integração entre diferentes regiões, favorecendo o transporte de mercadorias, sobretudo da produção agrícola e pecuária local. A proximidade impõe desafios, uma vez que demanda força de trabalho qualificada em setores como logística, transporte, manutenção e serviços em geral.

Nesse contexto, as escolas selecionadas para compor a amostra da pesquisa neste polo foram a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) José Maria da Costa (Figura 3) e a EMEB Gustavo Dutra (Figura 4).

Figura 3 - José Maria da Costa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A Escola Municipal de Educação Básica José Maria da Costa está localizada na zona rural do município de Santo Antônio do Leverger, no estado de Mato Grosso, no endereço Sangradouro, CEP 78180-000. A instituição atende à comunidade escolar nos turnos da manhã, tarde e noite, e pode ser contatada pelo telefone (65) 3341-1644. Seu código no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é 51041979. A escola, de dependência administrativa municipal, oferta educação nas etapas de creche, com 7 matrículas registradas; pré-escola, com 13 alunos; e anos iniciais do ensino fundamental, com 22 estudantes, conforme os dados do Censo Escolar de 2024, disponibilizados pelo Inep.

Figura 4 - EMEB Gustavo Dutra



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024. (Escola em reforma, durante a pesquisa).

A EMEB Gustavo Dutra está localizada na região rural do município de Santo Antônio do Leverger, no Estado de Mato Grosso, na BR-364, km 329, no distrito de São Vicente da Serra, CEP 78180-000. A instituição possui o código INEP 51038765 e está sob a dependência administrativa estadual. A escola oferta diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial. Segundo dados do Censo Escolar de 2024, atende

80 estudantes nos Anos Iniciais, 67 nos Anos Finais, 39 no Ensino Médio e 12 na modalidade de Educação Especial.

Quanto aos indicadores de qualidade da educação, conforme o IDEB de 2023, a escola obteve a média de 4,9 nos Anos Iniciais e 4,3 nos Anos Finais. A instituição realiza atendimento nos turnos da manhã, tarde e noite, buscando garantir acesso à educação regular e inclusiva para a população da zona rural do município.

b) Polo Agrovila

O Polo Agrovila está inserido em uma região rural e vinculada à produção agrícola, atende comunidades que desenvolvem atividades no campo e que se encontram distantes do centro urbano. Esse polo exerce um papel fundamental na ampliação do acesso à educação, principalmente para populações geograficamente afastadas, contribuindo para que o direito à educação seja efetivado mesmo nas áreas remotas do município de Santo Antônio de Leverger.

Nessa área predominam a agricultura familiar e a pecuária, sendo essas as principais fontes de renda das famílias locais. Muitas dessas famílias dependem da produção de alimentos, da criação de animais e do uso sustentável da terra para garantir seu sustento e manter o modo de vida tradicional do campo. A presença de instituições escolares próximas é essencial para assegurar o desenvolvimento educacional e social das crianças e jovens dessas localidades. As escolas selecionadas para a realização da pesquisa no Polo Agrovila são a EMEB Creche Agrovila (Figura 5) e a EMEB Macoteia (Figura 6).

Figura 5 – EMEB Creche Agrovila



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A Escola Municipal Creche de Agrovila está situada na zona rural do município de Santo Antônio do Leverger, no Estado de Mato Grosso. A unidade escolar, vinculada à administração municipal, possui o código INEP 51056674.

Figura 6 - EMEB Macoteia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Macoteia está localizada em área rural do município de Santo Antônio do Leverger, no estado de Mato Grosso, vinculada à administração pública municipal. Essa instituição contribui para a oferta do ensino fundamental em regiões afastadas, promovendo o acesso à educação básica e valorizando os saberes, a cultura e a identidade das populações do campo.

c) Polo Porto de Fora

O Polo Porto de Fora está localizado em regiões próximas ao Rio Cuiabá e à zona ribeirinha, onde as escolas enfrentam desafios logísticos, como a necessidade do transporte escolar fluvial e a adaptação das atividades escolares às condições sazonais da população local. Essas peculiaridades exigem gestão educacional de acordo com as dinâmicas naturais do território e às especificidades culturais das comunidades atendidas.

Esse polo representa uma importante iniciativa voltada ao atendimento das populações rurais e ribeirinhas, promovendo o acesso à educação em áreas geograficamente isoladas. A região compreende uma extensa área territorial, marcada pela proximidade com o bioma Pantanal, o que impõe desafios estruturais e exige estratégias específicas para garantir o funcionamento contínuo das atividades escolares.

As escolas selecionadas para a realização da pesquisa neste polo são a EMEB Bartolomeu Goncalves de Queiroz (Figura 7) e a EMEB Fazenda (Figura 8).

Figura 7 - EMEB Bartolomeu Goncalves de Queiroz



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Bartolomeu Gonçalves de Queiroz está localizada na comunidade rural de Porto de Fora, no município de Santo Antônio do Leverger, Mato Grosso. Vinculada à administração municipal, a unidade oferece atendimento nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio da modalidade de ensino regular.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2024, a escola conta com 12 matrículas na creche, 13 na pré-escola, 33 nos anos iniciais do ensino fundamental e 1 matrícula na educação especial, atendendo assim a uma diversidade de estudantes da zona rural. Seu Código INEP é 51041995, e a escola presta um serviço essencial à população local, garantindo acesso à educação básica em áreas mais afastadas dos centros urbanos.

Figura 8 - EMEB Fazenda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Fazenda é uma escola pública municipal localizada na comunidade rural de Fazenda, no município de Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso. A escola oferece atendimento nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com turmas no período matutino. No Ensino Infantil, há uma turma com 13 alunos de 2 a 5 anos, enquanto no Ensino Fundamental, uma turma atende 14 alunos do 1º ao 5º ano. Conta com profissionais de apoio, como nutricionista e auxiliar de serviços gerais, também atuando no turno da manhã.

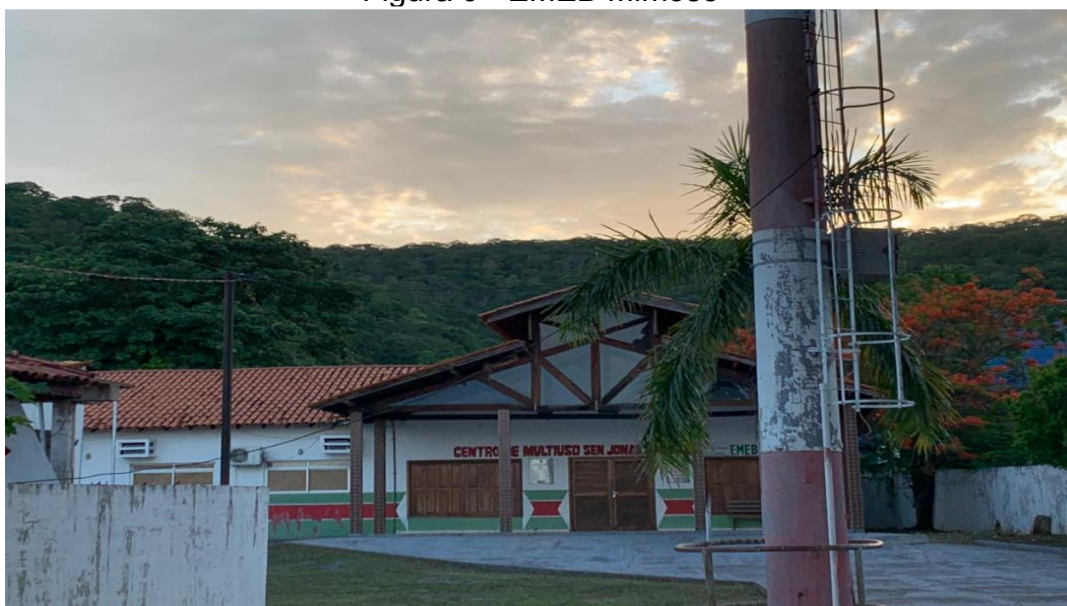
d) Polo Mimoso

O Polo Mimoso destaca-se por sua relevância histórica e cultural, sendo reconhecido como terra natal do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Além de cumprir sua função educacional, exerce papel fundamental na preservação da memória histórica e das tradições locais. A figura de Rondon, símbolo da integração nacional e da defesa dos povos indígenas, inspira projetos pedagógicos que valorizam a identidade regional e fomentam o respeito à diversidade cultural.

As escolas do Polo Mimoso integram a rede municipal de ensino com foco na inclusão educacional das populações rurais. A região carrega um legado histórico que remonta à ocupação dos sertões brasileiros, refletido em ações que aliam ensino formal e valorização da cultura local. Atividades pedagógicas e culturais promovem a consciência crítica dos estudantes quanto à importância da preservação ambiental, dos saberes tradicionais e da história indígena, reforça o compromisso com a educação.

Esse polo contribui para a transformação das comunidades atendidas, amplia o acesso à educação de qualidade. As escolas selecionadas para a realização da pesquisa são a EMEB Mimoso (Figura 9) e a EMEB Mato Verde (Figura 10).

Figura 9 - EMEB Mimoso



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Mimoso, localizada no distrito de Mimoso, município de Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso, é uma instituição pública municipal em atividade. A escola oferece educação infantil e ensino fundamental, com turmas de 2 a 5 anos no período matutino. A dependência administrativa é municipal e a escola está situada em área rural. O código INEP da instituição é 51042193.

Figura 10 - EMEB Mato Verde



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB de Mato Verde está localizada na zona rural de Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso, com o código INEP 51042045. Oferece educação infantil e ensino fundamental na modalidade regular, sob a administração municipal. A escola atende aproximadamente 77 alunos, distribuídos entre creche (14), pré-escola (27), anos iniciais (35) e educação especial (1).

e) Polo Alto Pantanal

O Polo Educacional Alto Pantanal foi instituído com o propósito de atender comunidades ribeirinhas e populações que residem em áreas de difícil acesso, sobretudo na região pantaneira. Essa iniciativa foi um esforço da gestão educacional local em promover a equidade no ensino, alcançando estudantes

que, por questões geográficas, históricas e sociais, enfrentam obstáculos para a continuidade de seus estudos.

A região do Pantanal é reconhecida por sua riqueza ambiental e diversidade biológica, por seus desafios logísticos, como a sazonalidade das cheias, a distância entre comunidades e a ausência de infraestrutura adequada. Esses fatores dificultam o acesso à educação formal, levando à evasão escolar e à exclusão de crianças e jovens do processo educativo. Esse visa minimizar essas desigualdades, oferece oportunidades de aprendizagem e formação cidadã às populações que vivem em territórios historicamente marginalizados.

Com base em uma proposta de educação inclusiva e comprometida com o desenvolvimento regional, o polo contribui para a democratização do ensino, aproxima a escola das comunidades pantaneiras e fortalece os vínculos entre educação e realidade local. As escolas selecionadas para a realização da pesquisa neste polo são a EMEB Baía de São João (Figura 11) e a EMEB Brejinho (Figura 12), ambas extensões da Escola Cláudio de Almeida.

Figura 11 - EMEB Baía de São João



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Baía de São João está situada na zona rural de Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso, com o código INEP 51042079. Oferece educação infantil e ensino fundamental na modalidade regular, sob a administração municipal. A

escola atende aproximadamente 65 alunos, distribuídos entre creche (15), pré-escola (20), anos iniciais (25) e educação especial (5).

Figura 12 - EMEB Brejinho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Brejinho está localizada na zona rural de Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso, com o código INEP 51041618. Oferece educação infantil e ensino fundamental na modalidade regular, sob a administração municipal. A escola atende aproximadamente 21 alunos, distribuídos entre educação infantil (10 alunos) e anos iniciais do ensino fundamental (11 alunos).

f) Polo Centro

O Polo Educacional Centro exerce uma função estratégica na promoção do acesso à educação para a população residente na área central e em zonas adjacentes do município. Sua atuação é voltada ao atendimento de comunidades com perfil urbano e periurbano, que demandam uma estrutura educacional capaz de responder às suas necessidades específicas de formação e desenvolvimento.

Integrado ao sistema educacional local, esse polo tem como missão assegurar a oferta da educação básica com qualidade, equidade e continuidade, contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais da região. Ao atender uma diversidade de estudantes em contextos sociais distintos, o Polo Educacional

Centro é um espaço de construção de saberes e de fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade. As escolas selecionadas foram: EMEB Assentamento Nossa Senhora Aparecida (Figura 13) e EMEB Benjamin Maria de Amorim (Figura 14).

Figura 13 - EMEB Assentamento Nossa Senhora Aparecida



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Assentamento Nossa Senhora Aparecida está localizada na zona rural de Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso, e oferece educação infantil e ensino fundamental na modalidade regular, sob a administração municipal. A escola atende alunos nos turnos matutino e vespertino.

Figura 14 - EMEB Benjamin Maria de Amorim



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A EMEB Benjamina Maria de Amorim está localizada na zona rural de Santo Antônio do Leverger, Mato Grosso, com o código INEP 51041983. Oferece educação infantil e ensino fundamental na modalidade regular, sob a administração municipal. A escola atende alunos nos turnos matutino e vespertino.

Durante o período de ERE, uma das dificuldades enfrentadas pelas famílias residentes em áreas rurais diz respeito ao acesso físico às unidades escolares (Figura 15 e 16):

Figura 15 - Limitações de acesso às escolas pesquisadas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A Figura 15 e 16 , ilustra o cenário enfrentado por muitas comunidades: estradas precárias, alagamentos e lamaçais que dificultam ou até impossibilitam a entrega de materiais pedagógicos impressos e o acompanhamento escolar presencial esporádico, quando necessário. Como também é possível de ver na Figura 16:

Figura 16 - Estradas de acesso às escolas pesquisadas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A pandemia revelou e aprofundou as desigualdades sociais já existentes, entre elas, as barreiras territoriais que impedem a efetivação do direito à educação. A precariedade da infraestrutura viária em zonas rurais não é um problema recente, mas foi agravado durante a pandemia, evidenciando desigualdades históricas no acesso à educação.

5.2 Os Professores Participantes

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas duas unidades escolares que integram o Polo Educacional Centro: a EMEB Assentamento Nossa Senhora Aparecida e a EMEB Benjamim Maria de Amorim. Ambas exercem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a promoção de uma educação voltada à formação cidadã e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

O estudo contou com a participação de 18 (dezoito) professores, todos identificados pela sigla “P”. Os docentes selecionados atuaram desde o início da pandemia da Covid-19, vivenciando os desafios impostos pela transição do ensino presencial para o formato remoto. Essa experiência permitiu a análise aprofundada sobre as estratégias e dificuldades enfrentadas no período pandêmico.

Entre os participantes da pesquisa, 8 (oito) são do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. Todos possuem formação em nível superior, sendo que 6 (seis) docentes apresentam titulação de pós-graduação em nível de mestrado. Esses profissionais são efetivos na rede municipal de ensino, o que evidencia trajetória consolidada e vínculo com o contexto educacional local.

Essa estabilidade dos professores contribui para a qualidade do ensino oferecido nas unidades educacionais pesquisadas, à medida que docentes experientes tendem a desenvolver práticas pedagógicas adaptadas à realidade dos estudantes. Segundo Tardif (2014), a experiência profissional acumulada influencia a constituição do saber docente, construído a partir das interações cotidianas e dos contextos escolares em que o professor atua.

No que se refere à atuação durante o período de crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, todos os professores informaram que suas escolas adotaram o ERE, representando 100% das respostas obtidas. Nenhum docente declarou que sua unidade escolar permaneceu exclusivamente com o ensino presencial durante esse período.

Oliveira (2022) apontam que o ensino remoto foi uma estratégia de enfrentamento utilizada em larga escala, exigindo dos professores habilidades técnicas e pedagógicas não previstas até então. A rápida transição do modelo presencial para o remoto revelou as fragilidades estruturais das escolas públicas, a resiliência e a capacidade de adaptação dos docentes diante de um cenário inédito.

Em relação ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, 10 (dez) professores, o que equivale a 55,60% dos participantes, relataram a utilização de plataformas digitais durante o ensino remoto, enquanto 8 (oito) docentes, representando 44,40%, informaram não ter feito uso dessas ferramentas. Esse dado indica uma divisão entre aqueles que conseguiram associar recursos digitais e aqueles que, por limitações técnicas ou formativas, não os utilizaram.

As habilidades digitais, antes encaradas somente como um complemento, transformaram-se em competências indispensáveis, ao passo que a criação de espaços de aprendizagem inclusivos e cativantes foi urgente.

Professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia precisaram começar a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que descobrem sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com aulas online, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais como problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância (Cordeiro, 2020, p. 6)

Kenski e Moran (2019) ressaltam que o uso de tecnologias educacionais está relacionado à formação continuada dos docentes, ao suporte pedagógico e à acessibilidade tecnológica. Valente (2020) defende que a apropriação crítica das tecnologias no ensino requer investimento institucional e políticas públicas que garantam condições equitativas para todos os profissionais da educação.

Durante o período de ensino remoto, as plataformas digitais exerceram papel fundamental na manutenção das atividades escolares. A escolha das ferramentas utilizadas pelas escolas e professores indica as condições de acesso tecnológico, a adequação dessas tecnologias às necessidades pedagógicas e à realidade dos alunos. Conforme Silva *et al.* (2021), a efetividade do ERE foi relacionada à familiaridade dos docentes com as plataformas digitais e à acessibilidade dos estudantes aos dispositivos e à internet.

Observamos que 100% dos professores entrevistados utilizaram o *WhatsApp* como plataforma digital para o ensino remoto, enquanto outras plataformas, como *Google Meet*, *Classroom* e *Moodle*, não foram relatadas. Conforme Santos (2021), essa preferência pode estar relacionada a fatores como a simplicidade de uso do *WhatsApp*, a familiaridade dos usuários com a ferramenta e a sua ampla penetração mesmo em áreas com infraestrutura tecnológica limitada.

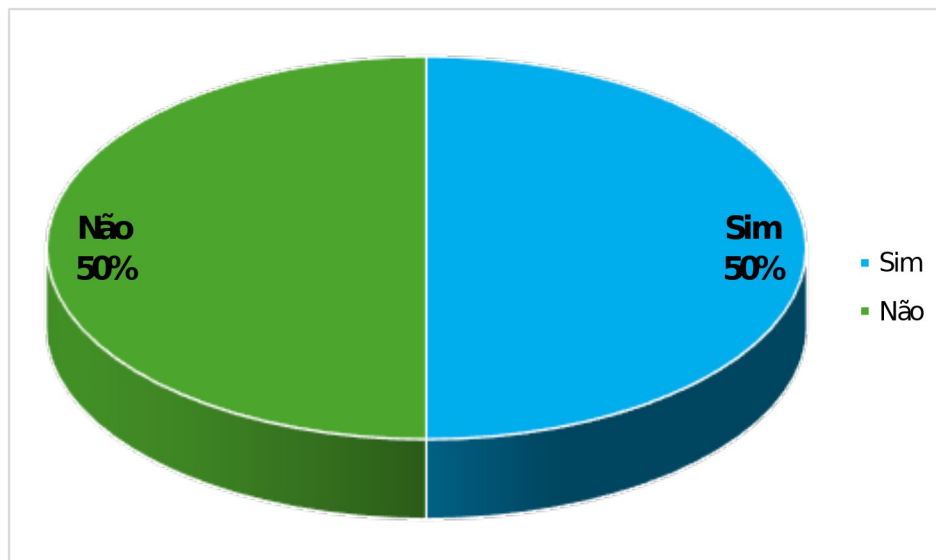
Moura (2022), a escolha do *WhatsApp* aponta uma adaptação emergencial e pragmática dos educadores diante das dificuldades impostas pela pandemia, priorizando a comunicação rápida e direta com os estudantes e suas famílias. Embora outras plataformas ofereçam recursos pedagógicos avançados, o *WhatsApp* se destaca por sua acessibilidade e menor exigência de infraestrutura, favorecendo a inclusão digital em contextos vulneráveis.

Essa limitação tecnológica pode comprometer a qualidade do ensino, pois o *WhatsApp* não foi originalmente concebido para a mediação do ensino e aprendizagem, carecendo de funcionalidades específicas para a gestão de conteúdos e avaliação (Oliveira, 2022). Portanto, a análise dessa realidade

evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura digital e formação continuada para docentes, visando ampliar as possibilidades pedagógicas e reduzir as desigualdades educacionais no contexto do ensino remoto.

Quando os professores foram interrogados se receberam alguma orientação para realizar as aulas em sistema remoto, as respostas obtidas estão no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Você recebeu alguma orientação para realizar as aulas em sistema remoto?



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

50% dos docentes não receberam nenhuma orientação institucional para ministrar aulas em sistema remoto. Assim, houve falhas na política de formação e apoio aos profissionais da educação, no contexto emergencial. A ausência de orientações oficiais comprometeu a qualidade do ensino, a saúde mental e a segurança pedagógica dos professores, que tiveram que improvisar estratégias sem o respaldo necessário.

Como destacam Kenski (2020) e Libâneo (2019), a formação docente é um fator relevante para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras e adequadas aos novos contextos. Quando os professores são negligenciados em termos de suporte institucional, acentuam-se desigualdades educacionais e limitações no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os participantes que afirmaram ter recebido algum tipo de orientação para a realização das aulas remotas, 100% relataram que o único suporte ofertado foi o empréstimo de equipamentos. Nenhum dos respondentes indicou

ter recebido cursos, treinamentos ou estrutura adequada para ministrar aulas online. Essa realidade demonstra um cenário preocupante no contexto da educação pública durante o ensino remoto emergencial.

A ausência de formações e capacitações reflete na qualidade do ensino ofertado, como destaca Nóvoa (2017), a profissionalização docente requer investimentos contínuos em formação, principalmente diante de novas demandas pedagógicas, como o uso das tecnologias digitais. O apoio pontual, como o fornecimento de equipamentos, é insuficiente quando não é acompanhado de ações que promovam o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas nos professores.

A falta de estrutura adequada para a realização das aulas *online* evidencia a precarização das condições de trabalho dos docentes, conforme discutido por Tardif (2014), ao apontar que o trabalho docente vai além da atuação em sala de aula, exigindo condições materiais, suporte técnico e reconhecimento institucional. A sobrecarga e a ausência de apoio formativo adequado podem comprometer a saúde mental e a motivação dos educadores, além de impactar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Conforme Santos *et al.* (2020, p. 458), com o surgimento da pandemia, a adoção das atividades não presenciais resultou em uma intensificação da carga de trabalho dos professores, envolvendo tarefas como:

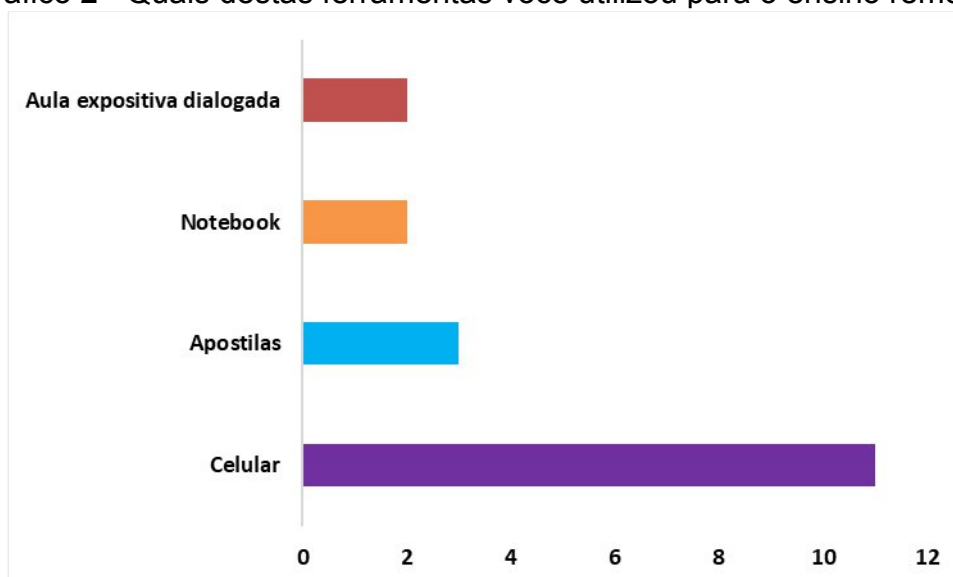
1. Elaboração de atividades e de conteúdos entregues nas escolas para a distribuição aos alunos sem acesso à internet;
2. Visualização de tutoriais para aprender a trabalhar com mídias digitais;
3. Elaboração de atividades e de conteúdos na plataforma online (Google Classroom);
4. Gravação de aulas disponibilizadas no Youtube ou aplicativos de conversa (WhatsApp);
5. Correção das atividades;
6. Elaboração, aplicação e correção de provas;
- e 7. Acompanhamento e lançamento da frequência no diário escolar; entre tantas outras.

Fialho e Neves (2022) apontam que a intensificação das exigências no exercício da docência, aliada à dificuldade de parte dos professores em conduzir aulas por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, contribuiu para a acentuação da precarização do trabalho docente, refletindo em prejuízos à saúde física e mental desses profissionais. Phillipps *et al.* (2023) ressaltam que a sobrecarga de trabalho, a fusão entre os ambientes doméstico e profissional, a gestão simultânea de novas demandas, o compromisso com a qualidade do

ensino, o atendimento às necessidades dos estudantes e a permanência do cenário pandêmico em um contexto instável e inédito contribuíram para afetar o estado geral de saúde dos professores.

A utilização de ferramentas e recursos pedagógicos adequados é fundamental para o sucesso do ensino remoto, sobretudo em contextos de emergência educacional, como o enfrentado durante a pandemia da Covid-19. A escolha e o uso dessas ferramentas impactam a qualidade da aprendizagem e a interação entre professores e alunos. Quando os professores foram interrogados sobre: Quais destas ferramentas você utilizou para o ensino remoto? As respostas estão representadas no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Quais destas ferramentas você utilizou para o ensino remoto?



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

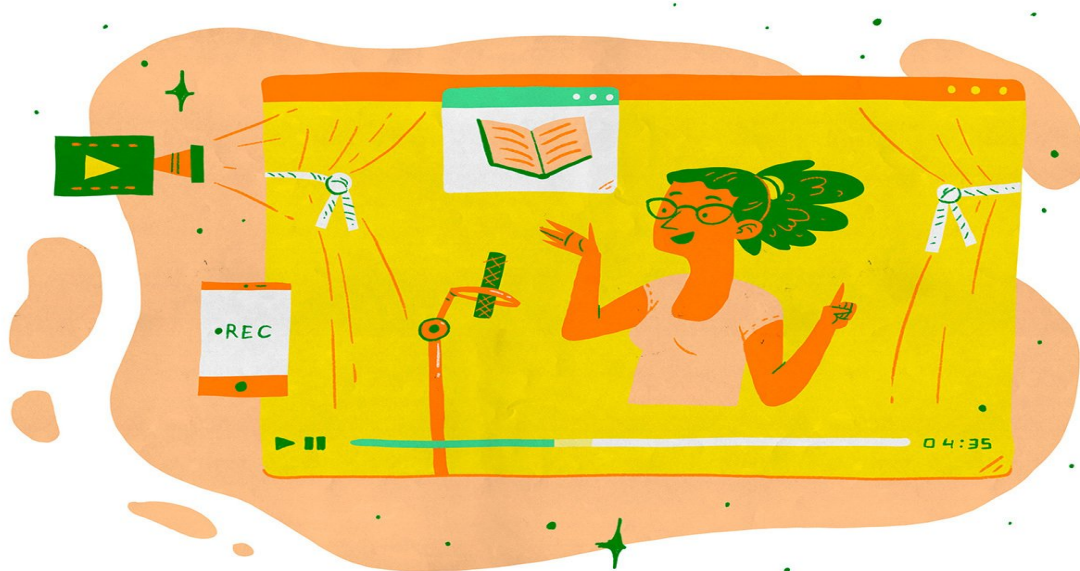
A análise dos dados aponta que o recurso mais utilizado pelos professores foi o celular, com 61,11% das respostas, seguido pelas apostilas (16,67%), *notebook* (11,11%) e aula expositiva dialogada (11,11%). Segundo Silva *et al.* (2021), essa predominância do uso do celular pode ser compreendida à luz da acessibilidade e da mobilidade que este dispositivo oferece, principalmente em regiões com limitações de infraestrutura tecnológica.

O uso majoritário do celular, em detrimento de equipamentos como *notebooks*, pode indicar limitações no acesso a recursos tecnológicos adequados para a produção e transmissão de conteúdos educacionais complexos (Gomes; Rodrigues, 2020). O uso reduzido de aulas expositivas dialogadas pode indicar

dificuldades em promover interatividade e engajamento nos ambientes virtuais, o que é essencial para a aprendizagem.

Esse celular era usado para assistir e transmitir as videoaulas⁵ dos educadores das escolas pesquisadas (Figura 17). Os professores passaram a gravar conteúdos em casa ou em espaços escolares adaptados. Essas gravações eram compartilhadas com os estudantes por meio de plataformas digitais, como *Google Classroom*, *YouTube*, *WhatsApp* ou até mesmo entregues em mídias físicas, como *pendrives* e *DVDs*, nos casos em que o acesso à internet era limitado.

Figura 17 - Videoaulas no ensino remoto



Fonte: Nova Escola, 2020.

As videoaulas se destacaram por sua linguagem próxima do cotidiano dos estudantes, principalmente os das áreas urbanas, que já estavam habituados ao uso de vídeos em redes sociais e plataformas digitais. Essa familiaridade ajudou a aproximar os alunos do universo escolar, mesmo em um contexto de distanciamento físico. Por sua natureza audiovisual, o vídeo possui um apelo lúdico que prende a atenção, facilita a compreensão de certos conteúdos e

⁵ Segundo Arroio e Giordan (2006), trata-se de uma modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada, ou seja, uma forma estruturada de apresentar conteúdos educativos por meio do formato audiovisual. A videoaula consiste em um recurso audiovisual elaborado com a finalidade de alcançar determinados objetivos no processo de ensino e aprendizagem.

estimula o interesse, funcionando como uma ponte entre o conteúdo pedagógico e os repertórios culturais dos estudantes.

Cardoso (2023) cita que a mediação docente foi fundamental para orientar os estudantes sobre como assistir, refletir e realizar as atividades propostas a partir das videoaulas. Assim, a utilização desse recurso durante a pandemia foi muito além de uma simples alternativa tecnológica, foi uma reinvenção das práticas pedagógicas em meio a uma crise, demonstrando a capacidade de adaptação e o compromisso dos educadores com a aprendizagem dos seus alunos.

O emprego de apostilas, embora seja um recurso tradicional, pode refletir a tentativa de garantir o acesso ao conteúdo em contextos onde a conectividade é precária, evidenciando a necessidade de estratégias híbridas para a inclusão digital (Valente, 2014). Assim, o cenário apresentado demonstra a criatividade dos docentes em utilizar os recursos disponíveis e a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação para ampliar o leque de ferramentas pedagógicas no ensino remoto.

Quando interrogados sobre: Quais os meios de comunicação foram utilizados pela escola para a interação com os professores, e demais profissionais da unidade escolar, durante o período de trabalho remoto?

A análise das respostas referentes aos meios de comunicação utilizados pela escola para interação entre professores e demais profissionais durante o trabalho remoto indica o uso exclusivo do *WhatsApp*, com 100% das respostas apontando essa plataforma. Segundo Costa (2020), essa escolha evidencia a preferência por ferramentas digitais de fácil acesso, simples de usar e amplamente disseminadas, especialmente em contextos educacionais onde a infraestrutura tecnológica pode ser limitada.

O *WhatsApp* favorece a comunicação rápida e o compartilhamento de informações em tempo real, o que é fundamental em momentos de crise e adaptação, como foi o caso do ensino remoto emergencial durante a pandemia (Silva *et al.*, 2021). A informalidade e a popularidade do aplicativo permitem adesão dos profissionais, facilitando a manutenção do contato e a colaboração entre a equipe escolar.

Embora o *WhatsApp* possibilite a comunicação ágil, sua exclusividade pode representar limitações em termos de organização, arquivamento de informações e realização de atividades colaborativas mais complexas, aspectos que outras plataformas, como telefonema, *e-mail* e *Telegram*, poderiam complementar. Segundo Valente (2014), a diversificação das ferramentas digitais é importante para atender às diferentes necessidades comunicativas e pedagógicas dentro do ambiente escolar.

Portanto, o uso exclusivo do *WhatsApp* aponta as facilidades oferecidas por essa ferramenta e os desafios da adaptação digital nas escolas, indicando a necessidade de investimento em capacitação tecnológica e na adoção de plataformas complementares que possam ampliar as possibilidades de comunicação e trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Quando os professores foram interrogados sobre a dificuldade para transmitir o conhecimento no ensino remoto, 13 professores responderam que sim, enquanto 5 afirmaram não ter tido essa dificuldade. Entre aqueles que enfrentaram dificuldades, as principais foram o deslocamento até a casa do aluno, a disponibilidade limitada de materiais didáticos e a pouca participação ou acompanhamento dos pais nas atividades escolares, o que dificultou o estudo dos alunos. Esses desafios refletem barreiras estruturais e sociais que impactaram a efetividade do ensino remoto durante o período pandêmico.

Segundo Moran (2020), o ensino remoto impôs uma série de obstáculos relacionados ao acesso e ao acompanhamento familiar, fatores essenciais para o sucesso da aprendizagem fora do ambiente escolar tradicional. Bonilla e Martínez (2021) destacam que a falta de materiais adequados e a necessidade de deslocamento para realizar atividades domiciliares podem comprometer a qualidade do processo educativo, principalmente em contextos rurais ou com baixa infraestrutura. Essas dificuldades reforçam a importância do suporte adequado às famílias e a garantia de recursos educacionais acessíveis para que o ensino remoto possa alcançar seus objetivos pedagógicos.

Quando os professores foram questionados sobre: A escola utilizou alguma estratégia para buscar os estudantes que não estavam participando das atividades remotas escolares? 12 responderam que sim, enquanto 6 informaram que não houve tais estratégias. Entre as estratégias adotadas pelas escolas para

alcançar esses estudantes, destacam-se o deslocamento presencial até a casa do aluno para verificar as dificuldades, o fornecimento de material didático impresso, como apostilas, e o contato via *WhatsApp* para esclarecer dúvidas tanto dos alunos quanto dos pais.

De acordo com Santos e Silva (2022), estratégias de contato direto e suporte personalizado são fundamentais para garantir a inclusão e participação dos estudantes em contextos de ensino remoto, especialmente em regiões com limitações de acesso tecnológico. Lopes *et al.* (2020) enfatizam que o uso de tecnologias simples, como o *WhatsApp*, pode ser uma ferramenta para manter a comunicação entre escola, alunos e famílias, promovendo um acompanhamento próximo e humanizado.

Em relação ao modo como as escolas avaliam o ERE durante a pandemia, obtivemos as seguintes respostas, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Como você avalia o ensino remoto no período de pandemia?

Opção de respostas	Excelente	Bom	Ruim	Péssimo
Número de respostas	2	2	11	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A maioria dos participantes (77,8%) que avaliaram negativamente o ERE indica fragilidades estruturais e pedagógicas enfrentadas pelas escolas durante a pandemia. Segundo Moran (2020), a adoção repentina do ensino remoto expôs a carência de preparo técnico dos professores, a desigualdade de acesso a dispositivos e internet, bem como a ausência de planejamento pedagógico adequado. Libâneo (2019) argumenta que o processo educativo depende da mediação intencional entre professor e aluno, relação comprometida no ambiente digital quando não há interação.

Kenski (2020) contribui para esse entendimento ao destacar que o uso das tecnologias digitais no ensino exige ressignificação do papel docente e o uso de estratégias pedagógicas coerentes com o novo ambiente. Entendemos que a ausência dessas práticas durante o ERE contribuiu para o sentimento de frustração e desconexão por parte de muitos estudantes e educadores, o que justifica os altos índices de reprovação da experiência.

Os 22,2% de respostas positivas demonstram que, em determinados contextos, o ERE pode ter gerado experiências bem-sucedidas. O que pode estar relacionado ao que Lévy (1999) chama de "inteligência coletiva", onde o uso

consciente e colaborativo das tecnologias digitais pode ampliar o acesso à informação e gerar novos processos de aprendizagem. Nesses casos, escolas com melhor infraestrutura, professores familiarizados com recursos digitais e estudantes com acesso facilitado à internet puderam aproveitar melhor as possibilidades do ensino remoto.

Os dados reforçam que o sucesso ou fracasso do ERE não está exclusivamente na modalidade em si, mas nas condições de sua implementação. A crítica ao ERE evidencia a urgência de políticas públicas que promovam formação docente continuada, democratização do acesso digital e suporte pedagógico para situações emergenciais que exigem ensino não presencial.

Quando os professores foram questionados sobre: Você considera que a suspensão das aulas presenciais teve impacto negativo na aprendizagem dos alunos? A totalidade dos professores (100%) demonstra um consenso que a interrupção das atividades presenciais comprometeu o processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (2019) destaca que o ensino requer intencionalidade, mediação pedagógica e estrutura que favoreça o processo de aprendizagem, elementos que foram drasticamente afetados pela suspensão das aulas presenciais.

Segundo Oliveira e Dourado (2021), a pandemia mostrou e acentuou as desigualdades estruturais presentes na educação brasileira, tornando ainda mais evidente a carência de políticas públicas voltadas à inclusão digital, formação docente em tecnologias educacionais e suporte psicossocial aos alunos. A ação pedagógica precisou ser reinventada, e os professores, muitas vezes sem formação adequada para o uso das ferramentas digitais, enfrentaram o desafio de manter o engajamento dos estudantes, mesmo à distância. Ainda que tenham sido desenvolvidas estratégias como o uso de videoaulas, atividades impressas e contato por aplicativos de mensagens, tais medidas foram insuficientes para garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a experiência do ERE durante a pandemia evidenciou a centralidade da escola enquanto espaço de mediação pedagógica, acolhimento e promoção da aprendizagem. Como afirma Perrenoud (2000), ensinar exige não apenas transmitir saberes, mas mobilizar estratégias que considerem as necessidades, ritmos e contextos dos alunos. A ausência da presencialidade

dificultou essa mediação, tornando visível a importância do contato direto entre professores e estudantes para a construção de uma educação mais humana, democrática e efetiva.

Segundo Moran (2020), o ERE foi adotado de forma emergencial, sem preparo prévio, apontando desigualdades entre escolas, alunos e professores. Muitos docentes não estavam tecnicamente preparados para atuar em ambientes digitais, e grande parte dos alunos não possuía acesso adequado à internet ou a dispositivos eletrônicos. Essa realidade contribuiu para a percepção unânime dos professores de que houve perdas educacionais expressivas.

Os professores da Educação Básica não estavam preparados para atuar no ensino remoto, já que, em sua maioria, nunca haviam experienciado essa modalidade anteriormente. Os docentes e estudantes enfrentavam dificuldades no uso de dispositivos como celulares, *tablets* e computadores, e muitos não dispunham sequer de acesso à internet. Diante disso, a pandemia escancarou a desigualdade social presente no sistema educacional brasileiro, considerando que cerca de milhões de pessoas no país ainda vivem sem acesso à rede mundial de computadores.

Kenski (2020) enfatiza que o uso das tecnologias na educação não é suficiente para garantir a aprendizagem. É necessário que haja planejamento pedagógico, metodologias interativas e, sobretudo, equidade no acesso. A ausência desses elementos no ERE gerou exclusão e aprofundou desigualdades já existentes, comprometendo o direito à educação de forma ampla.

Em relação à questão: Sua unidade escolar utilizou alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos?

Gráfico 3 - Sua unidade escolar utilizou alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos?



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

55,56% dos professores responderam que sim, enquanto 44,44% afirmaram que não houve ações específicas nesse sentido. Esse resultado demonstra uma realidade dividida entre as escolas investigadas, indicando que parte delas buscou alternativas para amenizar as perdas no processo de ensino e aprendizagem, enquanto outra parcela não implementou medidas sistemáticas ou estruturadas para enfrentar os desafios pedagógicos impostos pelo ensino remoto.

De acordo com Oliveira e Costa (2021), ações como reforço escolar, elaboração de materiais adaptados e intensificação do vínculo escola-família são estratégias fundamentais para a mitigação dos impactos da pandemia na educação. Já para Lima *et al.* (2024), a ausência de estratégias específicas pode ampliar as desigualdades educacionais, em contextos de vulnerabilidade social, dificultando a recuperação da aprendizagem dos estudantes. A adoção ou não dessas estratégias indica a capacidade de resposta das unidades educacionais frente à crise sanitária, evidenciando a necessidade de políticas públicas que apoiem e orientem as escolas no enfrentamento de emergências educacionais.

Com base nas entrevistas realizadas com os professores participantes, foi possível identificar que, no período de 2020/2021, os critérios de avaliação para progressão dos alunos foram adaptados diante das circunstâncias da pandemia

da Covid-19. A análise das respostas revelou duas diretrizes principais adotadas pela unidade escolar:

1. Flexibilização dos critérios de avaliação, com possibilidade de reprovação apenas em casos específicos, evidenciando um cuidado em não penalizar excessivamente os estudantes frente às adversidades vividas;
2. Progressão da maioria dos alunos, considerando as dificuldades impostas pelo ensino remoto e pela exclusão digital, com a previsão de critérios mais definidos e rigorosos especialmente para o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental nos anos subsequentes.

Segundo Ferreira e Silva (2020), muitos sistemas de ensino adotaram critérios de flexibilização avaliativa, priorizando a continuidade do vínculo escolar e a manutenção da autoestima dos alunos. Conforme Silva e Barbosa (2022), a progressão continuada, nesses casos, não deve ser confundida com aprovação automática, mas sim entendida como uma estratégia emergencial, que requer acompanhamento posterior e intervenções pedagógicas para recompor aprendizagens.

Portanto, a postura adotada pelas unidades educacionais demonstra a tentativa de equilibrar justiça educacional com sensibilidade diante de um contexto inédito. Assim, priorizando o direito à educação e à permanência dos estudantes no ambiente escolar, mesmo diante das limitações impostas pela crise sanitária.

A análise das respostas à pergunta "Hoje, o que você acrescentaria à sua didática para aprimorar o ensino remoto destinado aos estudantes?" aponta um movimento reflexivo por parte dos docentes participantes, no sentido de repensar suas práticas pedagógicas a partir das experiências vividas durante a pandemia.

A síntese das contribuições aponta para quatro grandes eixos de aprimoramento: a utilização de materiais virtuais, aplicativos e recursos multimídia em geral, já que os professores reconhecem a importância da mediação tecnológica no ensino remoto e indicam o desejo de ampliar o uso de ferramentas digitais, como vídeos educativos, plataformas interativas e aplicativos de aprendizagem. Conforme Moran (2021), a integração das tecnologias digitais pode potencializar a autonomia e o engajamento dos estudantes quando utilizada de forma planejada e contextualizada.

Atividades complementares e práticas, incluindo aulas de campo: há uma valorização do aprendizado ativo, que extrapole a sala de aula virtual. Demonstra uma preocupação em recuperar o vínculo com o território e com experiências concretas, aproximando teoria e prática, conforme defendido por Libâneo (2019) ao tratar da pedagogia crítica.

Busca por novas metodologias de ensino: os docentes indicam a necessidade de investir em metodologias adaptadas ao ensino remoto e híbrido. A menção à inovação metodológica sugere abertura à formação continuada e à experimentação pedagógica, aspectos ressaltados por Perrenoud (2019) como fundamentais à construção de uma prática docente reflexiva.

Reposição de aulas com aumento da carga horária: alguns docentes apontam que seria necessário reforçar os conteúdos por meio de tempo dedicado ao ensino, sobretudo para mitigar as lacunas de aprendizagem deixadas pelo período remoto. Embora essa medida seja pontual, ela dialoga com a proposta de reforço escolar estruturado pós-pandemia, conforme orientações do MEC (2022).

As respostas indicam um comprometimento dos professores com o aprimoramento de sua prática, demonstrando consciência das limitações enfrentadas e desejo de qualificação contínua. Essas reflexões são fundamentais para fortalecer o papel docente em contextos de crise e reafirmar o compromisso com a aprendizagem.

5.3 Respostas dos alunos

Com o objetivo de coletar dados, foram realizadas entrevistas com 61 (sessenta e um) alunos das escolas pesquisadas da rede municipal de educação do município de Santo Antônio de Leverger – Mato Grosso. Esses alunos, identificados como “A”, estavam matriculados durante o período da pandemia e vivenciaram a transição das aulas presenciais para o ensino remoto.

O ERE, adotado durante a pandemia da Covid-19, evidenciou uma série de desafios estruturais enfrentados por estudantes da rede pública de ensino. Dentre esses desafios, o acesso à internet em casa foi um fator determinante para a participação nas atividades escolares. Considerando a centralidade da tecnologia

nas práticas pedagógicas adotadas nesse período, é essencial compreender a realidade dos alunos quanto à conectividade.

A tabela 2 apresenta os dados obtidos a partir da pergunta: “Você tem internet em casa?”

Tabela 2 - Você tem internet em casa?

Opção de resposta	Porcentagem número de alunos (%)
Sim	68,80%
Não	31,10%
Total	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Percebemos que 68,8% responderam que sim, enquanto 31,1% declararam não possuir esse recurso em casa. Esses dados demonstram a desigualdade quanto ao acesso às tecnologias da informação e comunicação, principalmente em um momento em que o ensino remoto se tornou a principal alternativa pedagógica devido à pandemia da Covid-19.

Conforme Soares, Oliveira e Costa (2021), a exclusão digital se sobrepôs à exclusão educacional, criando barreiras quase intransponíveis para parte dos estudantes. A falta de internet domiciliar comprometeu o acompanhamento das atividades escolares durante o período de isolamento, evidenciando um dos principais desafios da educação pública em contextos de vulnerabilidade social. Tanto que muitos dos alunos realizavam as atividades que eram entregues impressas ou nos livros em suas casas, como aponta a Figura 18:

Figura 18 - Alunos realizando as atividades em livros

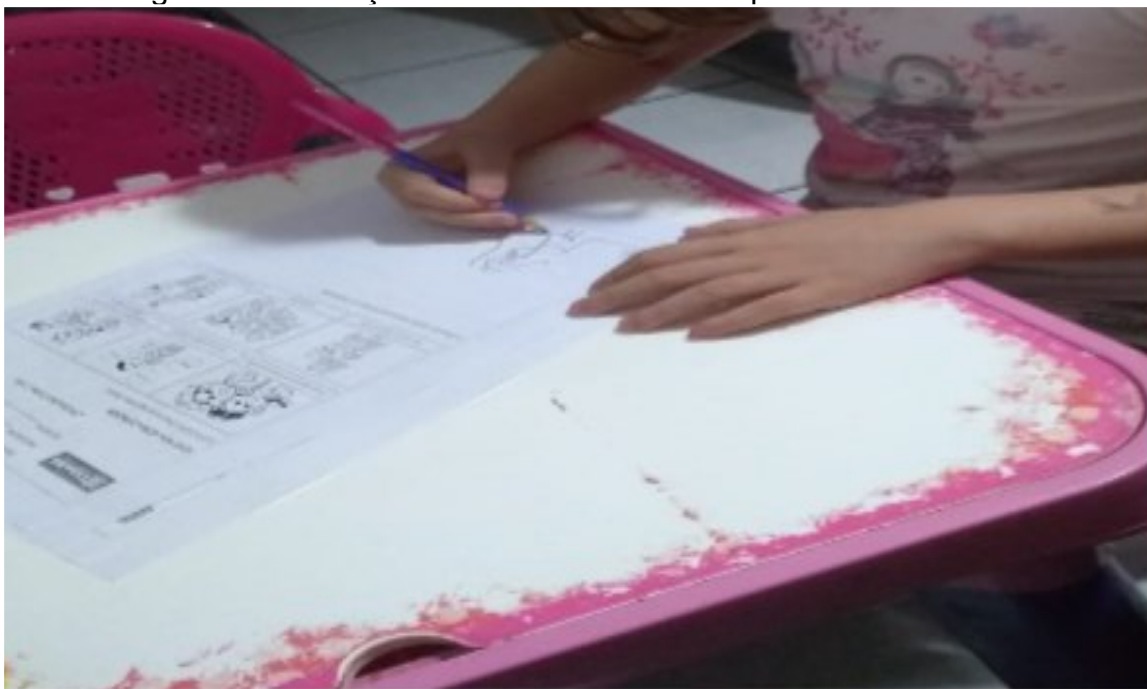


Fonte: Arquivos enviados pelos professores, 2024.

A ausência de interações presenciais afetou tanto a qualidade do processo educativo quanto o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. As desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e à internet intensificaram disparidades já presentes, ampliando as diferenças educacionais entre alunos de contextos socioeconômicos e regionais distintos. A exigência da aprendizagem autônoma impôs dificuldades a muitos discentes, evidenciando a urgência de ações que ofereçam suporte acadêmico e emocional (Machado, 2021)

A Figura 19 apresenta a criança realizando as atividades impressas entregues pela escola, já que a mesma não possuía acesso à internet, para envio das atividades:

Figura 19 - Criança realizando atividades impressas em sua casa



Fonte: Arquivos enviados pelos professores, 2024.

A atuação conjunta da Prefeitura de Santo Antônio do Leverger, das escolas e de seus gestores foi fundamental para mitigar os impactos causados pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19. A Figura 20 ilustra um desses esforços: a entrega de kits escolares aos alunos da Rede Municipal de Ensino:

Figura 20 - Entrega de Kits Escolares aos alunos na Rede Municipal de Ensino

Entrega de Kits Escolares aos alunos na Rede Municipal de Ensino.

Publicado em 18/05/2020



Entrega de Kits Escolares aos alunos na Rede Municipal de Ensino.

Buscando uma forma de amenizar o momento que estamos passando, como também contribuir na alimentação dos nossos alunos que estão em casa, a partir de hoje estaremos entregando kits de alimentação à todos os alunos do município .

Passaremos por todas as CRECHES E EMEB do município, fiquem atentos as datas, pois você que tem seu filho matriculado vai retirar o kit na Creche que ele estuda e na data da programação.

Atenção o kit será retirado pelos PAIS (pai ou mãe) do ALUNO matriculado.

Fonte: <https://www.leverger.mt.gov.br/Imprensa/Galeria-De-Fotos/Entrega-de-kits-escolares-aos-alunos-na-rede-municipal-de-ensino-62/>

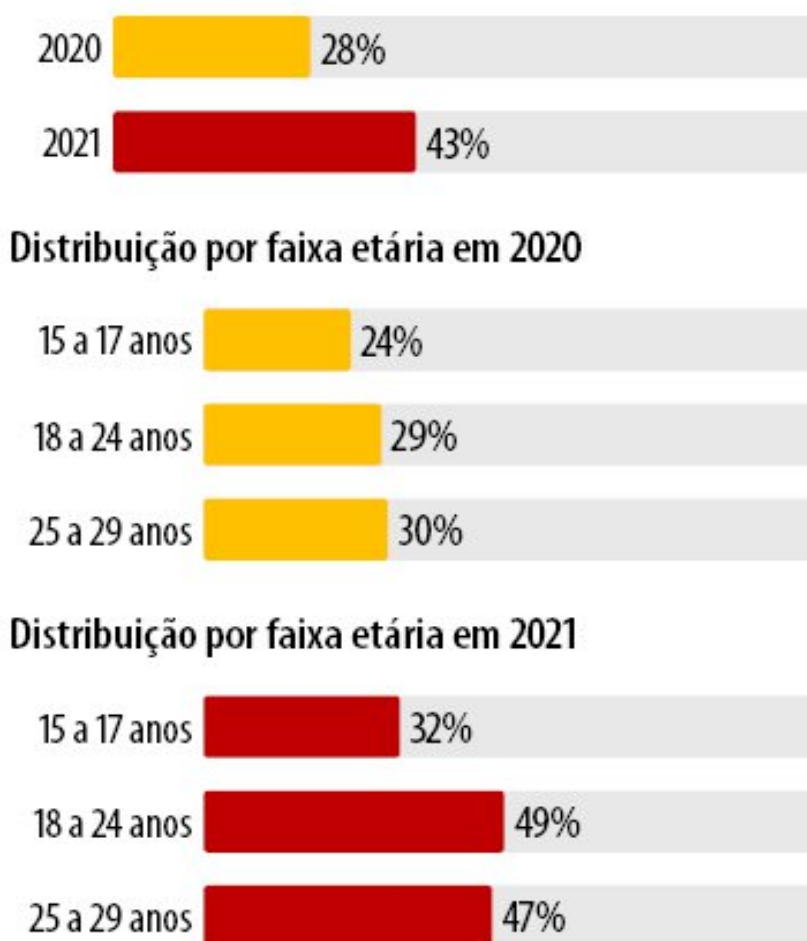
Os kits escolares representaram um suporte material importante, pois garantiram que os estudantes tivessem acesso a instrumentos básicos para acompanhar as atividades pedagógicas propostas, seja por meio de roteiros impressos ou outras estratégias adotadas durante o ensino remoto. A ação reforça o papel da escola como espaço de cuidado, atenção e vínculo com as famílias, mesmo à distância.

O acesso precário à *internet* contribuiu para o aumento da evasão, da defasagem de aprendizagem e da sensação de desconexão com o ambiente escolar. Segundo Lima e Silva (2020), muitos estudantes não conseguiram manter a rotina de estudos em casa, o que afetou seu rendimento escolar e bem-estar emocional.

Silva e Oliveira (2021), milhares de crianças e adolescentes deixaram de frequentar as aulas, formal ou informalmente, o que contribuiu para o aumento do número de alunos em situação de abandono escolar. A dificuldade de manter o vínculo com a escola, somada à sobrecarga familiar, ao trabalho infantil e à insegurança alimentar, resultou em uma evasão silenciosa e crescente.

Podemos observar na Figura 21, o quantitativo de alunos que já pensaram em desistir durante a pandemia, de acordo com a pesquisa da Agência Senado, em 2021:

Figura 21 - Alunos que pensaram em desistir do estudo na pandemia em 2020, Brasil



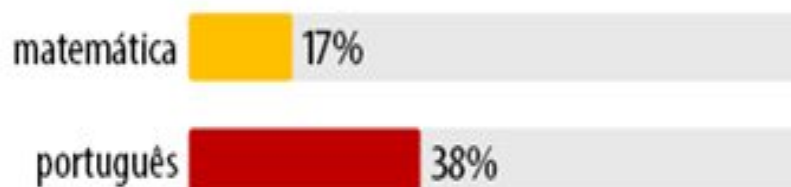
Fonte: Agência Senado, 2021.

Lima e Silva (2020) apontam que o rendimento escolar dos estudantes foi severamente comprometido durante a pandemia da Covid-19, sobretudo devido à adoção repentina do ensino remoto emergencial. A ausência de preparo das redes de ensino para essa transição expôs fragilidades estruturais e pedagógicas que afetaram diretamente o desempenho acadêmico.

Segundo Zubler e Calheiros (2020), muitos estudantes enfrentaram dificuldades para acompanhar as atividades propostas, o que resultou em baixos índices de participação e assimilação dos conteúdos, especialmente entre os alunos do ensino público. Podemos observar na Figura 22:

Figura 22 - Rendimento dos estudantes no Brasil, em 2020

Aprendizado dos alunos no ensino remoto com relação ao esperado no presencial*



Engajamento dos alunos da rede estadual no ensino médio remoto em 2020



**Independentemente da idade e da série.*

Fonte: Agência Senado, 2021.

O rendimento escolar dos estudantes foi comprometido durante a pandemia da Covid-19, sobretudo devido à adoção repentina do ensino remoto emergencial. A ausência de preparo das redes de ensino para essa transição expôs fragilidades estruturais e pedagógicas que afetaram diretamente o desempenho acadêmico. Segundo Zubler e Calheiros (2020), muitos estudantes enfrentaram dificuldades para acompanhar as atividades propostas, o que resultou em baixos índices de participação e assimilação dos conteúdos, especialmente entre os alunos do ensino público.

De acordo com Lima e Barbosa (2021), a desigualdade de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos foi um fator determinante para a queda no rendimento escolar. A maioria dos estudantes em situação de vulnerabilidade social não conseguiu manter uma rotina de estudos eficiente durante o período remoto, o que agravou as perdas de aprendizagem. A falta de mediação

presencial e o distanciamento do ambiente escolar contribuíram para a desmotivação e para o baixo aproveitamento nas atividades pedagógicas.

O ensino remoto, embora necessário naquele momento, não conseguiu suprir de forma satisfatória os processos cognitivos e metodológicos presentes na sala de aula. Para Garcia e Garcia (2022), o rendimento acadêmico foi comprometido porque o ensino a distância emergencial não garantiu equidade, nem continuidade pedagógica. Assim, a pandemia evidenciou as lacunas do sistema educacional, gerou um retrocesso no desempenho escolar de milhares de estudantes, o que exigirá políticas públicas de recomposição das aprendizagens nos próximos anos.

De acordo com Lima e Barbosa (2021), a desigualdade de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos foi um fator determinante para a queda no rendimento escolar. A maioria dos estudantes em situação de vulnerabilidade social não conseguiu manter uma rotina de estudos eficiente durante o período remoto, o que agravou as perdas de aprendizagem. A falta de mediação presencial e o distanciamento do ambiente escolar contribuíram para a desmotivação e para o baixo aproveitamento nas atividades pedagógicas.

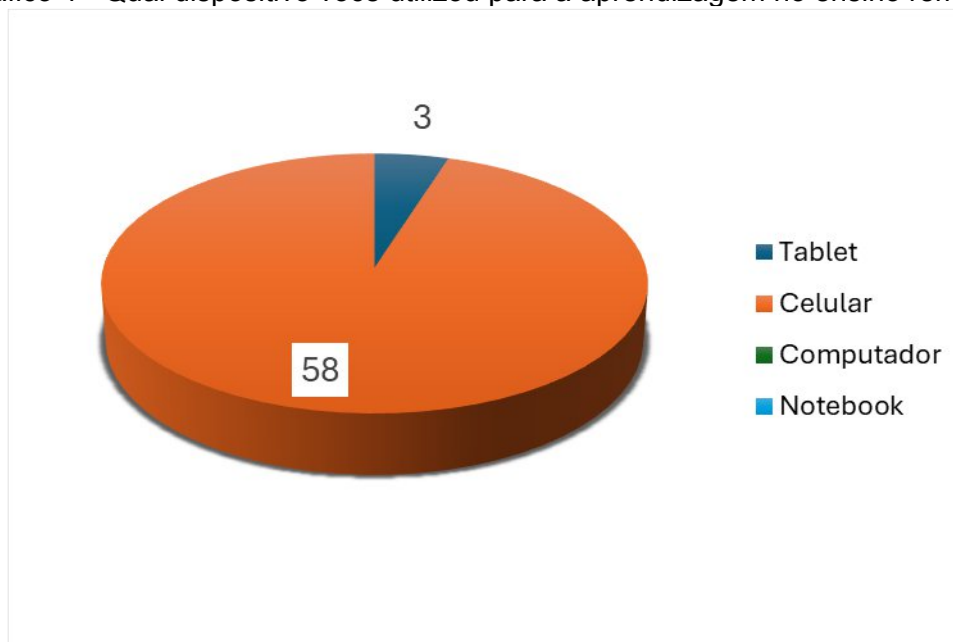
Para Garcia e Garcia (2020), o ERE, embora necessário naquele momento, não conseguiu suprir de forma satisfatória os processos cognitivos e metodológicos presentes na sala de aula. O rendimento acadêmico foi comprometido porque o ensino a distância emergencial não garantiu equidade, nem continuidade pedagógica eficaz. Assim, a pandemia evidenciou as lacunas do sistema educacional, gerou um retrocesso no desempenho escolar de milhares de estudantes.

Dos estudantes que afirmaram ter acesso à internet em suas residências, foi perguntado sobre a qualidade dessa conexão. As respostas indicaram que, nenhum aluno considerou sua internet ótima. Apenas 21 alunos classificaram-na como boa, enquanto 18 a consideraram ruim e 22 a avaliaram como péssima. Esses dados apontam um cenário preocupante no que se refere à infraestrutura digital dos estudantes da rede pública. A má qualidade da conexão comprometeu a participação em atividades síncronas e o acesso a conteúdos digitais, agravando as desigualdades educacionais, nesse período.

Segundo Soares, Oliveira e Costa (2021), a exclusão digital é uma das faces das desigualdades educacionais no Brasil, sendo intensificada durante o ERE. A qualidade da internet afeta a eficácia do ensino; pois, mesmo com acesso, a conexão instável impede o acompanhamento das aulas e a entrega das atividades. Lima e Silva (2020) complementam que, sem conexão adequada, os estudantes ficam privados de conteúdos, interações com professores e colegas, e das tecnologias educacionais.

Em relação ao dispositivo adotado pelos estudantes durante as aulas no ERE, o Gráfico 4, aponta as respostas:

Gráfico 4 - Qual dispositivo você utilizou para a aprendizagem no ensino remoto?



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O Gráfico 4 indica que a grande maioria dos estudantes (95,08%) utilizou o celular como principal ferramenta de acesso às atividades escolares durante o período de ensino remoto. Apenas 4,92% dos alunos afirmaram ter utilizado um *tablet*, enquanto nenhum estudante declarou ter utilizado computador ou *notebook* como dispositivo de aprendizagem.

Esses resultados demonstram a desigualdade digital no contexto educacional brasileiro, principalmente em regiões periféricas ou de menor acesso socioeconômico. O predomínio do celular como instrumento de acesso ao conteúdo pedagógico, embora represente alternativa viável e prática, limita a experiência de aprendizagem em termos de conforto, funcionalidade e acesso pleno aos recursos educacionais, muitos dos quais são facilmente navegáveis e

interativos em telas maiores e com bons sistemas operacionais, como os de computadores e *notebooks*.

O uso quase exclusivo do celular confere barreiras à digitação de textos longos, à realização de atividades que exigem múltiplas janelas simultâneas ou ao acompanhamento de aulas síncronas com qualidade estável. Esse dado evidencia que, apesar da adaptação dos estudantes às circunstâncias impostas pela pandemia, a infraestrutura tecnológica disponível influenciou o nível de engajamento, autonomia e qualidade da aprendizagem.

De acordo com Silva *et al.* (2022), o acesso limitado a dispositivos adequados contribuiu para o agravamento das desigualdades educacionais durante a pandemia, afetando principalmente os estudantes da rede pública. O desafio não se restringiu tão-somente à conectividade, mas à adequação dos meios utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

A análise das respostas aponta uma percepção, na sua maioria, negativa por parte dos estudantes em relação ao ensino remoto. Quando questionados sobre o que acharam dessa modalidade de ensino, apenas 1 aluno respondeu que achou “bom”, enquanto 45 consideraram “ruim” e 15 “péssimo”. Não houve nenhuma resposta classificando o ensino remoto como “ótimo”.

Essa percepção se confirma quando os estudantes foram perguntados sobre seu próprio aprendizado nesse contexto. Somente 2 estudantes avaliaram seu aprendizado como “bom”; a maioria respondeu “ruim” (46) e “péssimo” (13), o que demonstra a dificuldade dos alunos em se adaptarem a essa modalidade.

As principais dificuldades apontadas envolvem: leitura na tela do celular e computador, que cansa a visão e reduz a concentração; falta de ajuda em casa para a realização das atividades escolares, e dificuldades no uso da tecnologia, como navegação em plataformas digitais ou envio de atividades. Segundo Araújo *et al.* (2021), o ensino remoto expôs desigualdades estruturais no acesso às tecnologias, além de fragilidades na formação digital de alunos e familiares, o que comprometeu o processo de ensino e aprendizagem. Oliveira e Cunha (2020) destacam que a ausência de acompanhamento presencial e o excesso de atividades *online* foram fatores que impactaram o engajamento dos estudantes.

Lima e Catapan (2021) apontam que o ensino remoto exigiu autonomia e disciplina dos alunos, habilidades que ainda estavam em processo de

desenvolvimento na maioria dos estudantes da educação básica, o que contribui para a sensação de baixo aproveitamento. Conforme Moran (2020), a resistência e insatisfação dos alunos com o ERE pode ser explicada pela falta de interatividade e pela limitação de recursos pedagógicos práticos. O uso limitado de metodologias ativas, combinado à carência de infraestrutura doméstica, gera um sentimento de frustração e desmotivação nos estudantes, como demonstram os dados obtidos.

Portanto, os resultados evidenciam que, embora o ERE tenha sido a alternativa possível diante da pandemia da Covid-19. Notamos que, esse modelo não atendeu de forma satisfatória as necessidades pedagógicas da maioria dos estudantes, sobretudo pela falta de mediação pedagógica, apoio familiar e domínio das tecnologias.

5.4 Respostas dos pais/responsáveis de alunos

Com o intuito de compreender as percepções das famílias diante dos desafios educacionais enfrentados durante a pandemia da Covid-19, foram analisadas as respostas de 46 (quarenta e seis) pais ou responsáveis por alunos matriculados na rede municipal de ensino de Santo Antônio de Leverger, no estado de Mato Grosso. Esse período foi marcado por mudanças no processo de ensino e aprendizagem, com a interrupção das aulas presenciais e a implementação emergencial do ensino remoto.

Ao serem questionados sobre o acesso à internet em casa, 82,61% dos pais/responsáveis declararam possuir conexão, enquanto 17,39% afirmaram não ter acesso. Uma parcela significativa das famílias ainda está excluída digitalmente, o que pode ter comprometido a participação dos alunos nas atividades remotas durante a pandemia. De acordo com Castells (2018), a exclusão digital é um dos desafios da sociedade em rede, pois acentua desigualdades sociais já existentes, sobretudo no campo da educação.

Em relação ao tipo de acesso digital, a maioria dos entrevistados (78,26%) afirmou utilizar rede *Wi-Fi*, enquanto 21,74% dependiam de dados móveis. Essa diferença é relevante, pois o uso de dados móveis costuma ser limitado, instável e mais caro, o que pode dificultar o acesso a conteúdo educacional, como vídeos e

plataformas virtuais. Segundo Kenski (2020), a qualidade do acesso à internet interfere na efetividade das práticas pedagógicas digitais, sendo um fator determinante para o sucesso do ensino remoto.

Sobre a qualidade da internet, nenhum dos entrevistados classificou a conexão como "ótima". Apenas 63,04% a consideraram "boa", enquanto 23,91% apontaram como "ruim" e 13,05% como "péssima". Esses dados evidenciam que, embora haja acesso à internet na maioria dos domicílios, ele não atendeu às exigências do ERE. Segundo Valente (2020), a baixa qualidade de conexão compromete o processo de ensino e aprendizagem, pois limita a participação dos alunos em atividades síncronas e assíncronas, restringe o acesso a conteúdos multimídia e dificulta a comunicação com professores e colegas.

Portanto, mesmo entre as famílias com acesso à internet, as dificuldades técnicas e estruturais constituíram um obstáculo para a continuidade dos estudos dos alunos durante a pandemia. Como destaca Moran (2020), a efetividade do ensino remoto depende da conectividade, da qualidade do acesso e da familiaridade dos usuários com as tecnologias.

Um dos aspectos relevantes para compreender os desafios enfrentados pelas famílias durante esse período está relacionado à quantidade de filhos matriculados em atividades escolares *online*. Quando indagados sobre o número de filhos que participaram do ensino remoto, a Tabela 3 traz essas respostas:

Tabela 3 - Quantidade de filhos matriculados no ensino remoto

Opção de respostas	Número de respostas
1 (um) filho	0
2 (dois) filhos	0
3 (três) filhos	1
Mais de 3 (três) filhos	45

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A análise dos dados aponta que a maioria dos pais/responsáveis (97,83%) possuíam mais de três filhos matriculados em aulas remotas durante a pandemia, o que representa um fator crítico para o acompanhamento adequado das atividades escolares. Nenhum dos responsáveis declarou ter apenas um ou dois filhos em ensino remoto, e apenas um responsável declarou ter três filhos. Oliveira (2022) menciona que essa realidade impõe uma sobrecarga às famílias,

principalmente em contextos de vulnerabilidade social, em que os recursos materiais e tecnológicos são escassos.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2020), as famílias com múltiplos filhos em idade escolar enfrentaram dificuldades redobradas durante o ensino remoto, desde a gestão do tempo até o acesso simultâneo à internet e aos dispositivos eletrônicos. Isso pode ter comprometido o engajamento das crianças e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Optar pela continuidade das atividades escolares no ambiente doméstico significa transferir às famílias a responsabilidade pela educação formal das crianças (Torres; Costa; Alves, 2020). Essa alternativa foi pensada considerando lares com recursos materiais adequados e disponibilidade de tempo, desconsiderando contextos marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, onde os adultos enfrentam jornadas de trabalho extensas ou limitações como o analfabetismo funcional. A maioria dos responsáveis não possui formação docente e, mesmo quando possuem, são percebidos pelas crianças como cuidadores e não como professores escolares (Senhoras, 2020).

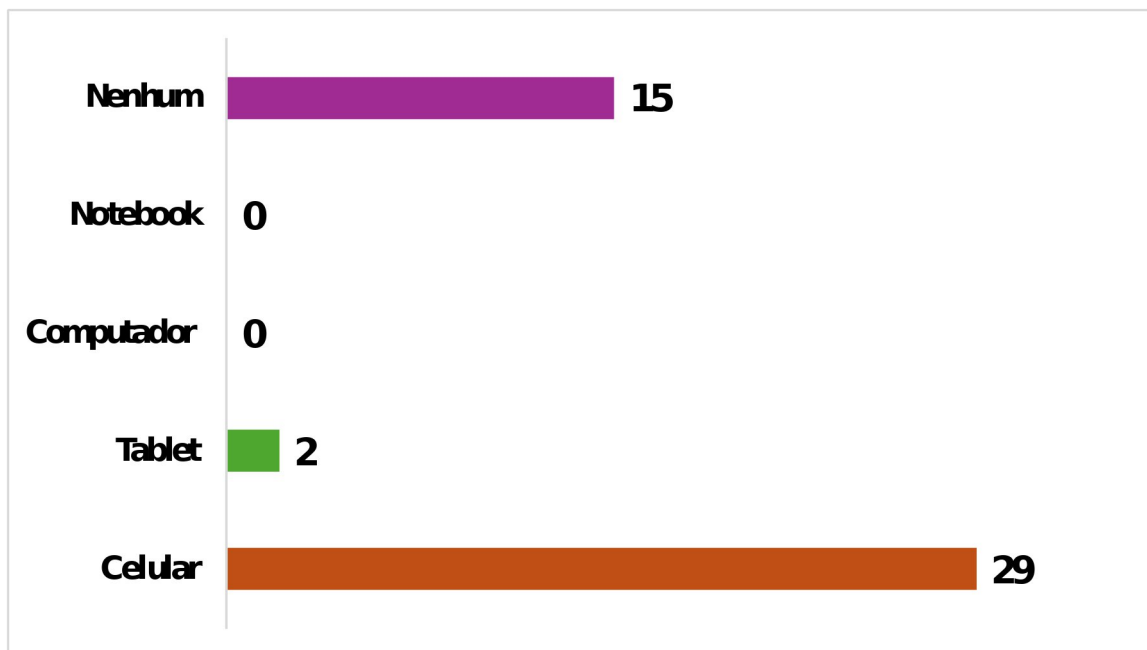
Conforme Ribeiro (2021), o acúmulo de responsabilidades para os pais, especialmente para as mães, que em muitos casos, assumiram o papel de mediadoras do ensino doméstico, gerou exaustão física e emocional. A multiplicidade de filhos participando de aulas online implica na necessidade de mais de um aparelho eletrônico em casa e em maior banda de *internet*, algo que nem sempre estava disponível.

Os pais se viram na posição inesperada de coeducadores, sendo chamados a atuar no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Conciliar as exigências do trabalho remoto com o acompanhamento das atividades escolares em casa tornou-se um grande desafio, expondo os conflitos entre as obrigações profissionais e familiares.

A ausência de preparo dos pais para assumir essa função intensificou o estresse e a sobrecarga vivenciados pelas famílias, ressaltando a necessidade de medidas de apoio aos responsáveis e de uma parceria mais efetiva entre escola e família (Nascimento, 2021). Sampaio (2020) pontuam que, o sucesso de medidas como o ERE depende da articulação entre os sistemas de ensino e as condições das famílias atendidas pela escola.

Em relação ao aparelho digital usado pelos alunos para acesso às aulas remotas, as respostas dos pais/responsáveis estão no Gráfico 4:

Gráfico 5 - Qual aparelho digital foi utilizado pelo(s) seu(s) filho(os) para acesso às aulas remotas?



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A análise dos dados revela que 61,7% dos estudantes acessaram as aulas remotas exclusivamente por meio do celular, enquanto apenas 4,3% utilizaram o *tablet*. Nenhum aluno (0%) declarou uso de computador ou *notebook*, e 31,9% afirmaram não ter utilizado nenhum dispositivo digital para acompanhar as atividades escolares.

Esse cenário demonstra a precariedade das condições de acesso às tecnologias digitais, a desigualdade estrutural que se agravou durante a pandemia de Covid-19. Conforme Silva e Barbosa (2022), o celular foi o principal recurso utilizado pelos alunos das escolas públicas no ERE, esse dispositivo não oferece as condições ideais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, dada sua limitação de tela, processamento e ergonomia. A dificuldade de concentração e a sobreposição com outros usos (como redes sociais ou chamadas) comprometeram a efetividade da aprendizagem.

O dado mais preocupante foi o número de estudantes que não acessaram nenhum dispositivo digital (31,9%), o que aponta para uma condição de exclusão digital severa. Freitas (2023) afirma que o não acesso a dispositivos e à internet é

uma de exclusão educacional, coloca parte dos alunos à margem do processo de escolarização e amplia as desigualdades de aprendizagem.

A inexistência de respostas indicando o uso de computadores ou notebooks (0%) chama a atenção. Segundo Valente e Almeida (2020), esses equipamentos são os que mais favorecem o desenvolvimento de competências digitais e permitem interação com os ambientes virtuais de aprendizagem, graças ao uso de múltiplas janelas, *softwares* específicos e a capacidade de processamento.

Conforme Moran (2020), a adoção de tecnologias no ensino requer mais do que a simples disponibilização de conteúdo *online*; é imprescindível que os alunos tenham acesso a equipamentos adequados, formação para uso das plataformas e apoio pedagógico. Caso contrário, corre-se o risco de perpetuar a exclusão social por meio da exclusão educacional.

Quando questionados sobre o domínio do meio digital, apenas 22 entrevistados (47,83%) afirmaram que possuem tal domínio, enquanto 23 (50%) declararam não dominar e 1 (2,17%) não respondeu. Essa informação é essencial, pois o domínio das tecnologias digitais é fundamental para o acompanhamento da aprendizagem remota. Segundo Kenski (2020), o letramento digital vai além do uso técnico das ferramentas, envolve competências críticas para lidar com os desafios da informação e da comunicação em ambientes virtuais. A falta desse domínio pode ter contribuído para a fragilidade no processo educativo em casa, reforçando a exclusão digital.

Apenas 24 pais/responsáveis (52,17%) disseram ter recebido alguma orientação da escola para acompanhar seus filhos, enquanto 21 (45,65%) não receberam nenhum tipo de apoio e 1 (2,17%) não respondeu. Essa ausência de orientação compromete o processo educativo, conforme apontado por Moran (2020), que destaca a importância da mediação pedagógica mesmo em contextos de ensino remoto, onde a parceria entre escola e família são decisivas.

Apesar dos desafios, 30 responsáveis (65,22%) relataram que acompanharam a rotina escolar dos filhos, enquanto 10 (21,74%) não o fizeram e 6 (13,04%) não responderam. Esses dados demonstram um esforço de parte das famílias em estar presentes no processo, segundo Paro (2018), é fundamental para o sucesso escolar dos estudantes. Esse acompanhamento pode ter sido

limitado pela ausência de conhecimento tecnológico e pedagógico por parte dos responsáveis.

Quando perguntados se consideraram significativo o aprendizado dos filhos durante o ensino remoto, apenas 20 responsáveis (43,48%) responderam afirmativamente, enquanto 24 (52,17%) afirmaram que não e 2 (4,35%) não responderam. Esse dado demonstra a percepção negativa quanto à eficácia do ensino remoto. De acordo com Libâneo (2019), a aprendizagem exige mediações que conectem os conteúdos escolares com a realidade dos alunos, desafiador em contextos de ensino remoto mal estruturado.

Esses dados demonstram que a experiência do ERE foi marcada por desigualdades no acesso, limitações no domínio digital e falta de suporte institucional para as famílias. A presença da família foi importante, mas insuficiente diante da complexidade do ensino remoto.

Em relação ao questionamento "Você encontrou dificuldades para auxiliar seu(s) filho(s) no ERE?" Apenas 10 respondentes (20%) disseram "Sim", 11 (22%) disseram "Não", e 25 (58%) não responderam. Esse número elevado de não respostas pode indicar receio ou insegurança por parte dos pais em admitir suas dificuldades, o que já indica a possível ausência de acolhimento e apoio institucional durante o ERE.

Dentre as principais dificuldades relatadas pelos pais/responsáveis, destacam-se as seguintes: falta de conhecimento em tecnologia; manter o filho concentrado nas atividades; dificuldade de compreensão dos conteúdos; ensino de matemática; auxílio nas tarefas escolares e analfabetismo funcional (não saber ler e escrever).

Morosini (2021) aponta sobre o impacto do analfabetismo digital e funcional no processo educativo mediado por tecnologias. A falta de familiaridade com ferramentas digitais e conteúdos escolares transforma o ambiente doméstico num espaço de tensão e não de aprendizagem, sobretudo quando os responsáveis não têm o domínio dos conteúdos e das estratégias pedagógicas. Segundo Silva *et al.* (2022), o ERE demandou a participação das famílias; porém, sem o devido preparo técnico e pedagógico, essas experiências geraram mais frustração do que aprendizado.

A questão “Quais foram as principais dificuldades que você observou no aprendizado de seu(s) filho(s) em relação aos conteúdos nas aulas remotas?” indicou que os obstáculos mais recorrentes foram: falta de concentração; ausência de contato com os professores e dificuldade de compreensão dos conteúdos, mesmo com material impresso (apostilas).

De forma geral, os dados da pesquisa permitiram evidenciar algumas ênfases, mencionadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Ênfases a partir das falas dos entrevistados

Categoria	Ênfase nas falas	Grupos que destacaram
Desigualdade digital	Dificuldade de acesso à internet e dispositivos; uso predominante de celular; ausência de computadores e tablets.	Alunos, pais e professores
Formação e suporte docente	Falta de orientação institucional; ausência de preparo técnico para o uso das tecnologias; improvisação nas práticas.	Professores
Familiaridade com tecnologias	Baixo domínio das ferramentas digitais por parte das famílias e alguns professores; analfabetismo funcional e digital.	Pais e professores
Mediação pedagógica insuficiente	Falta de interação efetiva entre aluno e professor; ausência de acompanhamento pedagógico estruturado.	Alunos e pais
Ambiente doméstico	Ambiente doméstico desfavorável ao estudo; falta de apoio familiar efetivo; dificuldade de concentração.	Alunos e pais
Estratégias didáticas limitadas	Uso quase exclusivo do WhatsApp; ausência de metodologias interativas; baixa variedade de plataformas e recursos.	Professores
Reflexão e reestruturação docente	Desejo de aprimorar as práticas com uso de recursos digitais, metodologias ativas e atividades práticas.	Professores
Impactos na aprendizagem	Percepção de perdas de conteúdo; necessidade de reforço escolar; dificuldades em disciplinas, em especial em matemática e língua portuguesa.	Professores e pais
Avaliação e progressão escolar	Flexibilização nos critérios de avaliação; progressão automática ou com baixa exigência; preocupação com recomposição.	Professores
Vínculo escola-família	Falta de comunicação e apoio institucional às famílias; desejo por maior aproximação.	Pais e professores
Necessidade de Políticas Públicas	Demanda por formação continuada, infraestrutura tecnológica e planejamento emergencial.	Todos os grupos entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Esses dados mostram os limites do modelo remoto para garantir a aprendizagem, sobretudo quando mediado por materiais insuficientes e pela ausência do elo pedagógico fundamental: o professor. Como afirma Kenski (2020), a mediação docente é insubstituível para o processo de ensino e aprendizagem, e sua ausência no contato compromete o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A falta de concentração das crianças é uma consequência natural do ambiente doméstico não estruturado para o estudo, além do cansaço emocional e da ausência de socialização com colegas e professores. Corroborando a tese de que o ERE foi excludente do que inclusivo, reforça as desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro. As evidências apontadas destacam que a pandemia apontou fragilidades estruturais no sistema educacional e a urgência de ações integradas entre escola, família e poder público para promover a equidade no acesso e na permanência educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT, buscando compreender as dificuldades enfrentadas, as estratégias adotadas e os efeitos sobre a qualidade da educação oferecida. A abordagem quali-quantitativa, associada ao estudo de caso, permitiu a análise da realidade educacional local.

Durante o ERE, foram evidenciadas desigualdades no acesso à educação. A carência de equipamentos, a baixa conectividade e a ausência de ambientes adequados de estudo contribuíram para a exclusão de muitos estudantes. A crise sanitária despontou e exacerbou as fragilidades estruturais do sistema público de ensino.

A atuação dos professores se destacou como fator determinante para a continuidade do vínculo escolar. Apesar das limitações técnicas e da sobrecarga de trabalho, muitos docentes buscaram reinventar suas práticas, utilizando os poucos recursos disponíveis para alcançar seus alunos. A falta de formação específica para o uso de tecnologias dificultou a realização de um trabalho pedagógico efetivo.

As escolas municipais de Santo Antônio de Leverger enfrentaram desafios para organizar o ensino remoto. A ausência de diretrizes e de apoio sistemático dos órgãos superiores gerou insegurança na gestão e nos profissionais da educação. As decisões foram tomadas de forma célere e improvisada, o que comprometeu a organização do calendário escolar e a qualidade do processo educativo.

As famílias foram afetadas pelo novo modelo; pais/responsáveis se viram diante do desafio de acompanhar o processo escolar dos filhos sem a devida orientação ou preparo. Esse envolvimento gerou sobrecarga emocional e tensão nos lares, principalmente em contextos de vulnerabilidade social.

No que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, os relatos evidenciaram perdas expressivas. A falta de interação, a dificuldade em compreender os conteúdos e a ausência de acompanhamento contínuo

comprometeram o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa defasagem tende a impactar os próximos anos escolares, exigindo ações emergenciais de recomposição, que já estão sendo feitas na sociedade contemporânea.

A experiência vivida pelas escolas de Santo Antônio de Leverger ilustra a realidade de diversas redes públicas brasileiras. Em contextos marcados pela desigualdade, as soluções paliativas adotadas durante a pandemia foram insuficientes para garantir o direito à educação. O que reforça a importância da elaboração de políticas públicas que contemplem as especificidades locais e promovam a equidade.

Compreendemos que é necessário reconhecer o papel da escola como espaço de proteção social. Além do ensino de conteúdos, a instituição escolar fornece alimentação, acolhimento e suporte emocional, principalmente em comunidades vulneráveis. A suspensão das atividades presenciais retirou esses elementos da rotina dos alunos, ampliando o risco de evasão e abandono.

A pandemia expôs a necessidade de rever o modelo de avaliação adotado em situações emergenciais. A ausência de critérios e instrumentos adequados dificultou a aferição da aprendizagem. Muitos professores optaram por avaliações formativas, mas mesmo estas apresentaram limites diante da realidade remota.

A crise educacional demonstrou que, sem a mediação humana, o processo de ensino e aprendizagem perde eficácia. A formação continuada, o suporte emocional e a melhoria das condições de trabalho são elementos indispensáveis para o fortalecimento da profissão docente.

As tecnologias digitais foram fundamentais para a manutenção do ensino, evidenciaram o abismo digital existente entre as camadas sociais. A inclusão digital deve ser vista como direito educacional, sendo necessário garantir acesso à internet e equipamentos para alunos e professores em todo o território nacional.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa reforçam a ideia de que o envolvimento da comunidade escolar é essencial para o sucesso de qualquer proposta educacional. A aproximação entre escola, família e comunidade precisa ser incentivada de forma contínua, inclusive em contextos não emergenciais.

A retomada das aulas presenciais exige ações estruturadas de recuperação da aprendizagem. Não se trata somente de revisar conteúdos, mas de reconstruir vínculos, fortalecer a autoestima dos alunos e oferecer suporte

psicossocial. Para isso, é necessário um esforço conjunto entre os gestores, educadores e famílias.

O legado da pandemia pode ser transformado em oportunidade de mudança. As falas dos entrevistados indicam caminhos possíveis para uma educação resiliente, capaz de enfrentar novas crises sem comprometer o direito ao aprendizado. A pesquisa evidenciou que o ensino remoto, por si só, não garante a aprendizagem, sobretudo quando não há condições materiais e pedagógicas adequadas. A centralidade da presença do professor, da interação e da afetividade continua sendo indispensável, mesmo em tempos digitais.

O desenvolvimento desta pesquisa enfrentou algumas limitações que merecem ser destacadas. A principal delas foi a dificuldade de acesso às escolas situadas em áreas rurais e ribeirinhas do município de Santo Antônio de Leverger, sobretudo em períodos de chuva, que tornaram as estradas intransitáveis e comprometeram o cronograma de visitas.

Houve resistência de alguns participantes em colaborar com as entrevistas e questionários, o que reduziu o número de respostas em determinadas unidades escolares. As limitações de conectividade e de domínio das ferramentas digitais por parte dos respondentes dificultaram a coleta de dados em formato remoto, exigindo adaptações metodológicas e maior tempo de execução das etapas previstas.

Para estudos futuros, recomendamos a ampliação do universo amostral, com a inclusão de outros municípios que possuam características socioeconômicas semelhantes, o que permitiria comparações mais amplas sobre os impactos do ensino remoto emergencial. Sugerimos o aprofundamento das investigações sobre os efeitos da pandemia na aprendizagem e no bem-estar emocional de professores e alunos, bem como a análise da eficácia das políticas públicas adotadas no período pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fábio. Educação e pandemia: o que a Covid-19 nos ensinou? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e108422, 2020.

AGÊNCIA SENADO. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico> Acesso em: 06 abr. 2024.

ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/334564624.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 4, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3M5gJhkvYCFrmJKZqZyCYQ/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

ARAÚJO, Fábio José de Oliveira; LIMA, Lílian Silva de Almeida; CIDADE, Paulo Ítalo; NOBRE, Claudiana Batista; NETO, Manoel Leite Rolim. Impacto da pandemia COVID-19 no ensino: desafios e perspectivas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e15210113157, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/issue/view/96> Acesso em: 19 jan. 2024.

ARAÚJO, Iara Soares de; BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra. Trabalho e renda no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 2, p. 96–111, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2545>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BANCO MUNDIAL. School closures due to COVID-19: at peak in April 2020, school closures affected 1,6 bilhões de estudantes globalmente. Washington, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/06/18/covid-19-could-lead-to-permanent-loss-in-learning-and-trillions-of-dollars-in-lost-earnings> . Acesso em: 20 mar. 2024.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS**, São Paulo, v. 34, n. 4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, p. 1-36, 2022. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5573> Acesso em: 19 jul. 2023.

BONILLA, Lourdes; MARTÍNEZ, Rosa. Desafios do ensino remoto na educação básica: uma análise das condições familiares. **Revista Latino-Americana de Educação**, v. 10, n. 3, p. 45–60, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38> Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020a. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 marc. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas excepcionais para o ano letivo de 2020 em razão da pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3275/lei-n-14.040-2020>. Acesso em: 23 marc. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3116/parecer-cne-cp-n-5-2020> Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 544**, de 16 de junho de 2020. Homologa o Parecer CNE/CP nº 5/2020. Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-544-2020> Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.030**, de 1º de dezembro de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais durante o período da pandemia. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3378/portaria-mec-n-1.030-2020> Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.218**, de 18 de março de 2021. Prorroga alterações no calendário escolar em razão da pandemia da Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/14/sancionada-lei-que-prorroga-mudancas-no-calendario-escolar-ate-o-fim-de-2021>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 5 de agosto de 2021. Institui diretrizes para o retorno às aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/covid-19>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 abr. 2024.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; RUAS, Thatiane Santos. O direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. **Sapiens**, v. 3, n. 1, p. 148–158, jan./jun. 2021. ISSN 2596-156X. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5830> Acesso em: 23 marc. 2024.

CARDOSO, Jane Alves. Educação pós-pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 3, e28512340790, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369395538_Educacao_pos-pandemia_de_Covid-19 Acesso em: 20 jan. 2024.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Tradução: Joana Angélica d'Ávila Melo. São Paulo: Zahar, 2018.

CHAVES, Naiane da Silva. **Impactos da pandemia da Covid-19 na disparidade de renda entre os anos de 2020-2023**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/7681>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da. Educação e pandemia: reflexos do abismo da desigualdade no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, p. 26-37, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4024>
Acesso em: 20 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 11/2020**. 07/07/20. Processo n. 23001.000334/2020-21. Brasília. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf> Acesso em: 20 marc. 2024.

CORDEIRO, Gilberto Nunes; CORDEIRO, Técia Maria Santos Carneiro. Métodos de avaliação no processo ensino aprendizagem numa escola do interior do Nordeste. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 6, n. 1, p. 68-85, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365201570_Sistemas_estaduais_de_avaliacao_no_Nordeste_brasileiro Acesso em: 20 marc. 2024.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 969-978, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/SGWCFyFzjzrDwgDJYKcdhNt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 marc. 2024.

COSTIN, Claudia. Suspensão das aulas e retomada não presencial: o sentido de urgência das secretarias de educação. In: LIMA, Alessio Costa; GARCIA, Luiz Miguel Martins. **Educação em movimento: o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia**. São Paulo: Fundação Santillana: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021. p. 205-229. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Educacao-em-movimento.pdf> Acesso em: 20 marc. 2024.

DIAS, Erika. A. Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 565-573, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC> Acesso em: 01 abr. 2024.

EMEB BARTOLOMEU GONÇALVES DE QUEIROZ. **Informações institucionais**. QEdU, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/51041995-emeb-bartolomeu-goncalves-de-queiroz>. Acesso em: 08 mai. 2024.

EMEB GUSTAVO DUTRA. **Informações institucionais e dados do Ideb 2023**. QEdU, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/51038765-emeb-gustavo-dutra>. Acesso em: 08 mai. 2024.

EMEB JOSÉ MARIA DA COSTA. **Informações institucionais**. QEdU, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/51041979-emeb-jose-maria-da-costa>. Acesso em: 08 mai. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL CRECHE DE AGROVILA. **Informações institucionais. QEdu**, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/51056674-escola-creche-de-agrovila>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FARIAS, Iris Maria dos Santos. **Ensino remoto emergencial e as implicações no trabalho docente**: um estudo de caso em escolas de Maceió. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/12027>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; SILVA, Tulio Faustino Rodrigues Silva e. Educadores frente à pandemia: Dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura**, v. 3, p.53-64, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99?articlesBySimilarityPage=2> Acesso em: 08 mai. 2024.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>. Acesso em: 08 mai. 2024.

FERREIRA, Líllian Franciele Silva; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; MELO, Keity Elen da Silva; PEIXOTO, Ana Carolina Beltrão. Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

FIEIRA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Um “presente de grego” para a educação pública brasileira. **Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia** (online), 2020. Disponível em: <https://exnepe.org/2020/05/04/um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em: 08 mai. 2024.

FREITAS, Alessandro de. Educação pós-pandemia: os impactos da Covid-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPeduc**, v. 6, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/epeduc>. Acesso em: 11 dez. 2023.

FURLAN, Tiago de Oliveira. Efeito colateral da pandemia de Covid-19 no Brasil sobre o número de procedimentos diagnósticos e de tratamento da sífilis. **Rev. bras. estud. popul.** 39, 2022.

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **EccoS – Revista**

Científica, São Paulo, n. 55, p. 18870, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870/0>. Acesso em: 06 abr. 2023

GOMES, Fernanda; RODRIGUES, Ana. Acesso e uso das tecnologias digitais na educação básica durante a pandemia. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 123–136, 2020.

GONÇALVEZ, Fernando Eugênio; ALMEIDA, Frairon César Gomes; ALMEIDA, Haline Janaína Franco; LOBO, Marinete Moura da Silva. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Ensino em Revista**, v. 30, n. Contínua, p. e021, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/71256>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GUERRA, Gersa Cabral; ALVES, Josimar; NASCIMENTO, Roberta Barros de Oliveira; RENOVATO, Rosângela; VIEIRA, Sebastião da Silva. Educação em tempos pandêmicos: o uso do aplicativo WhatsApp como proposta de comunicação em aulas remotas. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 5, n. 4, p. 273–285, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53827>. Acesso em: 23 fev. 2024.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>. Acesso em: 20 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Cidades e Estados - **Santo Antônio de Leverger**. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/santo-antonio-de-leverger.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 20 abr. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2020.

KENSKI, Vani Moreira; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LAMARCA, Tatiane Christine Real. **Direito à educação em tempos de pandemia: o papel das gestoras no município de Diadema**. 89 f. Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LISE, Andréa Maria Rigo. **Impacto da pandemia da covid-19 na saúde mental dos adolescentes de escolas públicas e privadas de Cascavel** – PR. 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado em Biociências e Saúde) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7912>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LIMA, Daniela Alves de Andrade; CATAPAN, Ana Helena. Ensino remoto emergencial: dificuldades, possibilidades e perspectivas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 66–83, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/2105> Acesso em: 20 març. 2024.

LIMA, Fernanda Batista; SILVA, Tatiane Cristina. Ensino remoto e a exclusão digital na pandemia da Covid-19: um estudo com estudantes da rede pública. **Educação & Sociedade**, v. 41, e023426, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.236426>. Acesso em: 08 mai. 2024.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro. O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da covid-19. **UÁQUIRI - Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 10, 2022. DOI: 10.47418/uaquiri.vol3.n1.2021.5136. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5136>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LIMA, Maria Regina; ROCHA, Sthefanie Felix; NINA, Matheus Mendes; COELHO, Euricleia Gomes; DA SILVA COSTA, Rubia Darivanda. O Impacto da pandemia no ensino-aprendizagem em um curso de licenciatura dupla em biologia e química. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/7317>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LOPES, Amanda Martins; SILVA, Valéria Maria Araújo; FERREIRA, Ciro Oliveira; PAULA, Francisco Leandro de; SILVA, Janne Kleia da. Estratégias e mecanismos de interação no ensino remoto: desafios na escola pública. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 7., 2020, Edição Online. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2020. Comunicação Oral (CO), GT 19 –

Tecnologias e Educação. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68576>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MACHADO, Leticia Rocha. Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para formação docente. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 2, 2021.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 510**, de 03 de junho de 2020. Dispõe sobre a manutenção da suspensão das aulas presenciais no âmbito da rede pública de ensino, em decorrência da pandemia causada pelo agente novo coronavírus - Covid-19, e dá outras providências. Cuiabá, 3 jun. 2020. Disponível em:
<https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-510-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-a-manutencao-da-suspensao-das-aulas-presenciais-no-ambito-da-rede-publica-de-ensino-em-decorrencia-da-pandemia-causada-pelo-agente-novo-coronavirus-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual nº 15.391**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para prevenção do contágio pelo coronavírus (COVID-19). Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 16 mar. 2020. Disponível em:
<https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/0c868d2bcedf8e6f0425852d00702b8b?OpenDocument>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual nº 15.492**, de 10 de agosto de 2020. Institui a Comissão Estadual Provisória de Volta às Aulas. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 10 ago. 2020. Disponível em:
<https://www.coronavirus.ms.gov.br/legislacao-covid-19/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual nº 65.384**, de 27 de março de 2020. Estabelece normas para a retomada das aulas presenciais no Estado. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 27 mar. 2020. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65849-06.07.2021.html>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Estadual nº 11.030**, de 10 de maio de 2021. Reconhece atividades escolares como essenciais e condiciona retorno às aulas presenciais à imunização dos profissionais da educação. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 10 maio 2021. Disponível em:
<https://www.al.mt.gov.br/midia/texto/377/deputado/atividades-escolares-sao-reconhecidas-como-essenciais-agora-e-lei/visualizar>. Acesso em: 20 abr. 2024. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto Municipal nº 26A**, de 18 de março de 2021. Estabelece normas temporárias para atividades não presenciais na Rede Pública Municipal durante a pandemia. Diário Oficial do Município, São José do Povo, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://amm.diariomunicipal.org/publicacao/826772/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MONTE, Thaidys da Conceição Lima do; TORRES, Aline Lima; MOTA, Mabelle Maia; FERREIRA, Heraldo Simões. Avaliação em tempos de ensino remoto relato de experiência de um processo avaliativo na pós-graduação. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 3, pp. e021021, 2021.

MORAES, Paulo Sergio de; SANTOS, Bernadete Maria Ribeiro dos; RODRIGUES, Sandra Scheidt. A avaliação escolar no período de pandemia do COVID-19. **Humanas em Perspectiva**, [S. l.], v. 73, 2024. DOI: 10.51249/hp03.2024.2180. Disponível em: <https://periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/2180>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MORAN, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2021.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: caminhos para o futuro. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 7, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://www.educacaopublica.rj.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MORAIS, Leila Ferreira Gonçalves. **Educação Infantil em telas**: articulações possíveis entre Comunicação, Educação e Tecnologias na produção de videoaulas durante a pandemia de COVID-19. [S. l.]: [s. n.], 2021. Tese (Doutorado em Educação) – 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Acesso em: 08 mai. 2024.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Caracas [Venezuela], v. 33, n. 1, p. 361–83, 2021.

MOURA, Carlos Eduardo Braga. O ensino de sociologia na pandemia: reflexões sobre o ensino remoto emergencial e outros desafios. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 290-308, 11 nov. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. n.88. IPEA, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf Acesso em: 12 abr. 2024.

NOVAES, Maria Angelica Sodre Magalhaes. **Instrumentos de educação digital**

para o desenvolvimento de competências da gestão escolar: um estudo de caso nas escolas da Baixada Fluminense ' 25/08/2021 115 f. Mestrado Profissional Em Novas Tecnologias Digitais na Educação. Centro Universitário Carioca., Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/dissertacoes/>. Acesso em 15 jan. 2024.

NOVA ESCOLA. **Quando e como usar videoaulas no ensino remoto.** Publicado em: 01/07/2020 por Thais Paiva. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/146/videoaulas-quando-e-como-usa-las/conteudo/19442> Acesso em 15 jan. 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2017.

OLIVEIRA, Ana Beatriz; CUNHA, Maria Inês. Ensino remoto emergencial e o desafio da formação de professores. **Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 16, n. 42, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7362>. Acesso em: 24 jan. 2024.

OLIVEIRA, José Sidney; COSTA, Fabiana Gadelha da. Estratégias pedagógicas de enfrentamento aos efeitos da pandemia da Covid-19. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 134-150, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DOURADO, Luiz Fernandes. Educação escolar em tempos de pandemia: entre ausências, urgências e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. esp., p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol37nesp2021.111447> Acesso em: 24 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maria Gabrielle Lazariny. **Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19:** como duas professoras ensinam a adição nesse novo cenário educacional em duas escolas públicas municipais. 2022. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Cachoeiro de Itapemirim, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza: competências pedagógicas e práticas reflexivas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHILLIPPS, Alexandra Ferreira; DA SILVA GONÇALVES FERNANDES, Janaína; FERREIRA-COSTA, Jeniffer; DA SILVA-FERREIRA, Thais; SIQUEIRA DE ANDRADE, Márcia; MONTIEL, José Maria. Percepções de docentes da Educação Básica sobre o ensino-aprendizagem na pandemia de Covid-19. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 28, 2023.

QUEIROZ-NETO, José Pinheiro de; CORRÊA, Paulo Sérgio Gomes; MOURA, Rosa Fátima de Souza; ALMEIDA, Carla da Costa. Avaliação formativa: estratégia no ensino remoto na pandemia de Covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08463, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8463>. Acesso em: 24 mai. 2024.

RAWKINS, Charles et al. **Equidade e qualidade**: o Brasil aumentou a participação na educação, mas as desigualdades multidimensionais persistem. Paris: OCDE, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education>. Acesso em: 20 marc. 2024.

RIBEIRO, Maria Cristina. O ensino remoto emergencial e a exclusão digital: reflexões sobre os desafios da educação em tempos de pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e237465, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/36829db1-3318-4335-bec1-18d278b8b113>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cládia dos Santos. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 7, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828320_Praticas_de_ensino_e_letramentos_em_tempos_de_pandemia_da_COVID-19. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANAR. **Linha do tempo do coronavírus no Brasil**. Salvador: Sanar, 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SANTANA, Alba Cristhiane; ALMEIDA, Renato Barros de. Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 207-225, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i2.67106. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67106>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SANTOS, Eva Teixeira dos; CHAVEZ, Eros Salinas; SILVA, Anderson Antonio Molina; LORDANO, Geovandir André; AYACH, Lucy Ribeiro; ANUNCIAÇÃO, Vicentina Socorro da; BATISTA, Ricardo Lopes. Covid 19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, p. 450–460, 2020.

SANTOS, Geny. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. **Temas Livres em Educação e Humanidades**, Manaus, v. 2, n. 1, jan./jun. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8499>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS SILVA, Phâmela Aparecida. **Desafios da gestão escolar em tempo de pandemia em uma escola no município de Marabá-PA** — 2022. 55 f.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20439/12046> Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, M. R.; MACEDO, G. S.; COELHO, L. L. S. Ensino remoto: olhares e perspectivas da atuação docente em meio à pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, localização do evento (se disponível). **Anais ...**, 2020. p. 458.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128–136, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3828085. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SEERIG, Lenise Menezes et al. Ações interdisciplinares em saúde, estratégias de ensino em tempos de pandemia: relato de experiência. **Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 22, n. 2, p. 199-206, 2021. DOI: 10.37780/ch.v22i2.3938. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Fabiano Couto Corrêa da; D ANDREA, Gabriela de Souza. Podcasts e webinars sobre Covid-19 na área de Ciência da Informação. **Revista AtoZ - novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, 2020. Artigo | Dossiê Covid-19. ISSN 2237-826X. DOI: 10.5380/atoz.v9i2.75860. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/75860>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVA, Fabio José Antonio da; MARQUES, Ronualdo; SOUZA JÚNIOR, Moacir de. The difficulties encountered by teachers in remote teaching during the pandemic of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e17511225709, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25709. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25709>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, L. A.; BARBOSA, R. M. Pandemia, ensino remoto e exclusão digital: o impacto nas escolas públicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1982-1999, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15349>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Cosma Pereira da; SILVA, Dulciclêa Maria da; SILVA, Gabriella André da; SILVA, Josiane Vitorino da; LIMA, Risleide Anneberg Cavalcanti Araújo de; SILVA, Janaína Bezerra da; SILVA, Victor Oliveira; SILVA, Gisele Franca da; SOUZA, Paula Estefany da Silva; SILVA, José Eduardo. Aprendizagem e desempenho escolar: efeitos de uma educação inclusiva em tempos de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, e411111234896,

2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34896>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34896>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVA, Maura Sandra da. A implantação das plataformas educacionais no estado do Paraná e os impactos na organização do trabalho docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 10., 2024, João Pessoa. **Tecnologias e educação**. João Pessoa: Realize Editora, 2024. v. 3, p. 867.

SOARES, A. B.; OLIVEIRA, R. M.; COSTA, L. A. Educação e desigualdade digital em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260041, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260041>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOUZA, Adriana da Silva Bastianini de; CASTELLANO, Ana Cristina Figueiredo; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; SILVA, Norma Lucia da; REZENDE, Valéria Moreira; COSTA, Adriana Alves dos Santos. Distanciamento social na pandemia e os impactos na aprendizagem dos alunos no ensino fundamental. **Cadernos da Fucamp**, v. 35, p. 65–80, 2024.

TANABE, Cristiane Ryu Jordão. **Pelos caminhos do aprendizado**: limites e possibilidades da relação professora/criança em tempos de pandemia, 2023. 131 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_f219b367a659ed23dda5502b49fc3369. Acesso em: 23 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Joana Célia; CARVALHO, Luiza de Marilak Cunha; MATOS, Maria Márcia Cruz de; MACIEL, Alessandra de Oliveira. Processos avaliativos em tempos de pandemia: métodos, instrumentos e as novas tecnologias. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e022020, 2023. DOI: 10.51281/imp.a.e022020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/imp/a/article/view/8865>. Acesso em: 23 fev. 2024.

TORRES, Ana Catarina Moura; ALVES, Lynn Rosalina Gama; COSTA, Ana Caline Nóbrega da. **Educação e Saúde**: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de Covid-19. SciELO Preprints, 2020. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.640. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/640>. Acesso em: 24 jan. 2024.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Pesquisa UNDIME educação na pandemia 2022**. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/undime-sp/pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-2022-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

UNESCO. **Education: from disruption to recovery**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VALENTE, José Armando. **Ambientes virtuais de aprendizagem: princípios pedagógicos e tecnológicos**. São Paulo: E-Papers, 2014.

VALENTE, José Armando. Tecnologia digital na educação: possibilidades pedagógicas e desafios contemporâneos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e230137, 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 40, n. 140, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-326220201401>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

XAVIER, Tenile Cibele do Rocio. **O Território, a Pandemia E a Alfabetização Nas Turmas De 3º Ano Da Rede Municipal De Paranaguá**, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_02b2fdb436b7081b4e367f36807cd11b. Acesso em: 20 abr. 2024.

ZUBLER, Éldi Pavanelli; CALHEIROS, Moniky Liberto. Ensino remoto emergencial na rede estadual de Mato Grosso: um relato de experiência. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 2020, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2020. GT 2 – Educação e Comunicação.

ANEXOS

Anexo A - Carta da Instituição solicitando autorização para a Pesquisa



UNIVERSIDAD GRAN ASUNCIÓN

Ley N° 3.948/09 Ley N° 4.065/10

RES. CONES 469 & 470

FACULTAD DE POSGRADO

Filial Pedro Juan Caballero

ilm^a Sr^a

CAROLINE MARIA DE LIMA

**MD. SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER DO
MUNICIPIO DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER-MT**

Pedro Juan Caballero 27 de septiembre del 2022

De nuestra distinguida consideración:

En representación de la Universidad Gran Asunción, Filial Pedro Juan Caballero, nos es grato dirigimos a usted, con el objeto de solicitar su autorización para la realización de un trabajo de investigación, en esa prestigiosa Institución.

El trabajo de investigación será realizado por el/la alumno/a de Doctorado en Ciencias de la Educación **ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA** con RG N° 2105284, de acuerdo a un cronograma de trabajo que abarcará los meses del 2022, que consistirá en entrevistas, pruebas y encuestas a los miembros de la Institución.

Agradecemos su atención, esperando su aprobación y cooperación.

Atte.

Alumno/a

Coordinadora
Dra. Ani/Caroline Romero C.



Anexo B - Carta de Anuência



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

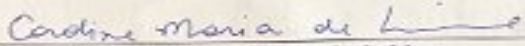
Acceptamos a acadêmica de Pós Graduação (Doutorado) em Ciências da Educação da Universidad Gran Asunción (UNIGRAN) PY, Ercilia Veronica Barcelo da Costa, sob responsabilidade da orientadora Prof.^a Dr.^a ANI CAROLINE ROMERO C. Doutoranda: Ercilia Veronica Barcelo da Costa, para realização de pesquisa intitulada "O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER – MT", a ser realizada nas Escolas do Município de Santo Antônio do Leverger-MT.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

() Concordamos com a Solicitação () Não Concordamos com a Solicitação

Santo Antônio de Leverger – MT, 05 de Outubro de 2022.



Prof.ª MS Caroline Maria de Lima
Secretária Municipal de Educação, Esporte e Lazer.

Pesquisadora Responsável do Projeto

Anexo C - Registro na Plataforma Brasil

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER - MT.

Pesquisador: ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA

Versão: 5

CAAE: 65121522.8.0000.5165

Instituição Proponente:

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 128173/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER - MT. que tem como pesquisador responsável ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA, foi recebido para análise ética no CEP CONEP em 14/11/2022 às 18:52.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Anexo D - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER - MT.

Pesquisador: ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA

Área Temática: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

Versão: 3

CAAE: 65121522.8.0000.5165

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.097.665

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar os impactos do ensino remoto nas escolas públicas municipais no período da pandemia com o olhar voltado aos pólos educacionais do município de Santo Antônio de Leverger – MT. Para isso a pesquisa busca analisar comparativamente o significado da pandemia para alunos e professores, em suas vidas e compreender, as implicações desse fator no percurso escolar através do ensino remoto, compreender as adaptações realizadas na prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem, desafios, limitações e potencialidades desse processo para a educação nas escolas públicas. A metodologia será desenvolvida como estudo de caso, utilizando análise de cunho quanti-qualitativo a partir da pesquisa participativa, levantamento de dados bibliográficos, aplicação de questionário a

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 6.097.665

alunos e professores que estavam presentes no período da pandemia. Os resultados da pesquisa espera-se a compreensão do impacto e desafios

nas alterações das atividades escolares e nas práticas docentes através do ensino remoto, que tiveram que reinventar em novas metodologias de ensino afim de garantir a continuidade do calendário escolar. Palavras-chave: Escolas publicas; Pandemia;

Ensino Remoto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT.

Objetivo Secundário:

Investigar os impactos e problemáticas na aprendizagem dos alunos das escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT por meio

remoto no período da pandemia. Identificar os desafios da prática docente do ensino remoto no período da pandemia pelos professores das escolas

públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT. Conhecer as estratégias utilizadas pelos

professores no processo de ensino-aprendizagem

nas aulas remoto de isolamento social no período da pandemia. Analisar o significado da pandemia para

alunos e professores, no percurso escolar

das adaptações realizadas nas metodologias e atividades de ensino aprendizagem remoto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sua participação neste estudo não oferecerá qualquer risco à sua saúde ou qualquer dano a você e/ou sua família. Você terá apenas o desconforto

de participar das entrevistas, sempre respeitada a sua vontade de participar ou não da mesma.

Benefícios:

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 6.097.665

Contribuir com as escolas objeto do estudo e com os professores do ensino fundamental na compreensão dos impactos da pandemia pela COVID-19 no contexto da aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Buscando alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa segue a linha de estudo de caso qualitativo, com dados de observação e dados estatísticos de 6 (seis) Pólos Educacionais de Santo Antonio de Leverger-MT, quem abrange 12 (doze) escolas públicas municipais, a partir da pesquisa quali-quantitativa de levantamento de dados bibliográficos, aplicação de questionário e análise estatística dos resultados. Este método nos parece apropriado, uma vez que, está baseado na revisão bibliográfica de pesquisas já realizadas nesta temática investigativa, tendo como suporte teórico os estudos de Brandão (2019), Traina (2009), Borgdan (1982 apud TRIVINOS, 1987), Trivinos (1987), Arruda (2020), Pretto; Bonilla e Sena (2020); Leher (2020), entre outros, considerando a gestão escolar como atividade coletiva e intencional, construída a partir de condições históricas determinadas e marcadas por contradições e interesses dos indivíduos e grupos na sociedade. Pensando em todas essas questões, apresentamos o texto da seguinte forma: em um primeiro momento, abordamos o processo de transição de ensino presencial para ensino remoto, as leis que o regulamentam no município de Santo Antonio de Leverger. Em seguida, discorreremos acerca dos impactos causados para professores e alunos, em suas dificuldades e alternativas criadas no ensino remoto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A PESQUISADORA APRESENTOU OS SEGUINTE TERMOS PERTINENTES A PESQUISA

(X) Folha de rosto

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 6.097.665

- (x) Cronograma
- (X) Orçamento
- (X) Carta de anuência
- (X) Termo de Compromisso
- (X) Projeto completo
- (X) Curriculum Lattes
- (X) TCLE
- (X) TALE

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado08_233.pdf	08/05/2023 15:50:11	GABRIEL ARRUDA GOMES DE MELO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2036249.pdf	03/05/2023 15:37:56		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/05/2023 15:37:27	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAATIVIDADES_revisado_28.pdf	29/04/2023 22:24:08	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Outros	TALE_1_3_ABRIL28.pdf	29/04/2023 22:23:55	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1_5_alunos28.pdf	29/04/2023 22:23:29	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1_5_abril_pais28.pdf	29/04/2023 22:23:18	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

**UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC**



Continuação do Parecer: 6.097.665

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1_5_PROFESSORES28_28.pdf	29/04/2023 22:22:50	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSOPESQUISADOR.pdf	23/02/2023 15:51:05	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	18/10/2022 17:53:10	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Orçamento	Orcamento_pesquisa.pdf	18/10/2022 17:51:31	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_Pesquisa.pdf	18/10/2022 17:47:41	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Declaração de concordância	Carta_Anuencia_Projeto_Veronica.pdf	18/10/2022 16:53:16	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Projeto_Veronica.pdf	18/10/2022 16:51:44	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

CUIABA, 02 de Junho de 2023

Assinado por:

**Cilene Maria Lima Antunes Maciel
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

Anexo E - Autorização do Comitê de Ética/CONEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER/MT.

Pesquisador ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA

Versão 5

CAAE: 65121522.8.0000.5165

Área Temática: DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Dados da Pesquisa: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

Patrocinador Principal: Financiamento próprio

Número do Parecer: 6.337.079

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

BRASILIA, 03 de outubro de 2023

Laís Alves de Souza Bonilha

Coordenadora

Anexo F - Relatório Final Aprovado pelo CONEP

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER - MT.

Pesquisador: ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA

Área Temática: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

Versão: 5

CAAE: 65121522.8.0000.5165

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 08/07/2024

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.982.210

Apresentação da Notificação:

APRESENTAÇÃO DE RELATÓRIO FINAL

Objetivo da Notificação:

APRESENTAR A CONCLUSÃO DA TESE

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

CONSTANTES DO PROJETO DE TESE

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A PESQUISADORA APRESENTOU SEU RELATÓRIO FINAL EM FORMULÁRIO PRÓPRIO, REGISTRANDO SUA CONCLUSÃO DE PESQUISA DE DOUTORAMENTO

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 6.982.210

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TERMOS CORRETOS

Recomendações:

NÃO SE APLICA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO SE APLICA

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Relfinal.pdf	08/07/2024 10:31:10	ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 04 de Agosto de 2024

Assinado por:

Cilene Maria Lima Antunes Maciel
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

Anexo G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pais ou Responsável



UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: *O Impacto da Pandemia no Processo de Ensino-Aprendizagem nas Escolas Municipais de Santo Antônio de Leverger-MT*

Responsável pela pesquisa: Ercilia Veronica Barcelo da Costa

Contato: (65) 99300-5031 | veronixxcc@hotmail.com

Natureza da Pesquisa:

O(a) Sr(a). está sendo convidado(a) a autorizar seu(sua) filho(a) a participar da investigação científica intitulada “*O Impacto da Pandemia no Processo de Ensino-Aprendizagem nas Escolas Municipais de Santo Antônio de Leverger-MT*”, que tem como objetivo investigar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio do Leverger-MT.

Ao participar deste estudo, o(a) Sr(a). permitirá que a pesquisadora realize os procedimentos necessários para a realização de uma entrevista com seu(sua) filho(a). Serão utilizados, como instrumentos, um roteiro de entrevista e um gravador. Ressaltamos que o(a) Sr(a). tem total liberdade para retirar esta autorização em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Caso deseje, o(a) Sr(a). poderá obter mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone (65) 99300-5031 ou pelo e-mail veronixxcc@hotmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIC – Universidade de Cuiabá, responsável por aprovar e acompanhar a pesquisa, certificando-se de que a pesquisadora está conduzindo o estudo de

acordo com a Resolução CNS nº 466/2012. O comitê pode ser contatado pelo telefone (65) 3363-1255 ou pelo e-mail: cep.unic@kroton.com.br.

Está assegurado o direito de contato com a CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criado pela Resolução 196/96 e regulamentado pela Resolução 246/97. A CONEP é responsável por implementar normas éticas para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução 510/2016, Art. 17, inciso IX. Contato: SRTVN – Via W5 Norte, Edifício PO700, Quadra 701, Lote D, 3º andar, Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF). Telefone: (61) 3315-5877 | Horário de atendimento: 09h às 18h.

É importante salientar que seu(sua) filho(a) correrá riscos mínimos ao participar da pesquisa, os quais podem incluir desconforto ao falar sobre si ou sensação de perda de tempo. Assim, está garantido o direito de desistência a qualquer momento, conforme já mencionado.

Todas as informações coletadas serão tratadas com absoluto sigilo. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos dados, os quais poderão ser divulgados futuramente apenas de forma anônima, sem identificação dos participantes. Os resultados poderão contribuir para transformações no cotidiano escolar inclusivo, permitindo mudanças nas rotinas, nos relacionamentos entre estudantes, professores e demais profissionais. A partir do reconhecimento das barreiras, especialmente as atitudinais, será possível propor e vivenciar práticas escolares mais inclusivas.

O(a) Sr(a). está ciente de que não haverá pagamento ou recebimento de qualquer tipo de pró-labore pela participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa.

Indenização:

Caso haja algum prejuízo material ou imaterial decorrente da pesquisa, o(a) Sr(a). terá direito à busca de indenização por danos diretamente relacionados, conforme previsto na legislação vigente e na Resolução CNS nº 466/2012, Itens IV.3 e V.7.

Estando plenamente ciente das informações acima, solicitamos o seu consentimento livre e esclarecido para a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, aceito que o meu/minha filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a respeito do(a) meu/minha filho(a) não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Santo Antônio do Leverger _____ de _____ de 2023.

Assinatura: _____

Responsável pelo projeto: _____

Pesquisador responsável: ERCILIA VERONICA BARCELO–

Tel.: (65)993005031 9 E-mail:veronixxcc@hotmail.com

Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade

Beira Rio. Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado

Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255 E-

mail:cep.unic@kroton.com.br

Também haverá **benefícios** com a pesquisa, dos quais se incluem sobretudo reflexão crítica sobre a análise do processo ensino e aprendizagem.

Anexo H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pais



UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: O Impacto da Pandemia no Processo de Ensino-Aprendizagem nas Escolas Públicas Municipais de Santo Antônio de Leverger-MT

Nome da Pesquisadora: Ercilia Veronica Barcelo da Costa

Natureza da Pesquisa:

O(a) Sr(a). está sendo convidado(a), como voluntário(a), para participar da investigação científica intitulada “*O Impacto da Pandemia no Processo de Ensino-Aprendizagem nas Escolas Públicas Municipais de Santo Antônio de Leverger-MT*”. A pesquisa tem como objetivo analisar os impactos do ensino remoto nas escolas públicas municipais durante o período da pandemia, com foco nos polos educacionais do município de Santo Antônio de Leverger-MT.

Envolvimento na Pesquisa:

Ao participar deste estudo, o(a) Sr(a). permitirá que a pesquisadora Ercilia Veronica Barcelo da Costa realize os procedimentos necessários para a coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário composto por 12 questões.

Ressaltamos que o(a) Sr(a). tem total liberdade para recusar ou desistir da participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite participar, poderá obter mais informações sobre a pesquisa, a qualquer momento, pelo telefone (65) 99300-5031 ou pelo e-mail: veronixccc@hotmail.com.

Também é possível recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos da UNIC – Universidade de Cuiabá, órgão responsável por aprovar e acompanhar esta pesquisa. Contato: (65) 3363-1255 | E-mail: cep.unic@kroton.com.br.

A pesquisa está de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012, e também sob a supervisão da CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Conselho Nacional de Saúde, criado pela Resolução 196/96 e regulamentado pela Resolução 246/97.

Conforme a Resolução 510/2016, Art. 17, inciso IX, a CONEP pode ser contatada no endereço: SRTVN – Via W5 Norte, Edifício PO700, Quadra 701, Lote D, 3º andar, Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF). Telefone: (61) 3315-5877 | Atendimento: das 9h às 18h.

Riscos:

A participação nesta pesquisa apresenta risco mínimo. Pode haver algum desconforto ao responder às perguntas, mas o(a) participante poderá se retirar a qualquer momento, sem justificativa.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas serão tratadas com total sigilo. Apenas a pesquisadora terá acesso aos dados, e nenhuma informação que identifique o(a) participante será divulgada.

Benefícios:

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o aprimoramento das discussões educacionais, promovendo melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem, maior inclusão digital e o aperfeiçoamento no uso das tecnologias educacionais.

Pagamento:

O(a) Sr(a). está ciente de que não haverá pagamento ou qualquer tipo de remuneração pela participação na pesquisa.

Indenização:

Caso o(a) Sr(a). sofra qualquer dano material ou imaterial decorrente da pesquisa, terá direito à busca de indenização, conforme previsto na Resolução CNS nº 466/2012, Itens IV.3 e V.7.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada a oportunidade de ler este termo e esclarecer todas as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, com a garantia de sigilo e anonimato.

Consentimento da participação como sujeito da pesquisa

Eu, _____, aceito participar do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e estou ciente de que meus dados não serão identificados por nome em qualquer publicação ou uso. Recebi uma via deste termo.

Santo Antônio de Leverger, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) Participante: _____

Pesquisadora Responsável: Ercilia Veronica Barcelo da Costa

Tel.: (65) 99300-5031 | E-mail: veronixxcc@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) – UNIC

Endereço: Av. Beira Rio, 3100 – Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado

Bairro Jardim Europa – CEP 78065-900 – Cuiabá/MT

Telefone: (65) 3363-1255 | E-mail: cep.unic@kroton.com.br

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professores**UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY
DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO****Título da Pesquisa:**

O Impacto da Pandemia no Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas Públicas Municipais de Santo Antônio do Leverger-MT

Pesquisadora Responsável:

Ercilia Veronica Barcelo da Costa

Natureza da Pesquisa:

O(a) Sr(a). está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada “*O Impacto da Pandemia no Processo de Ensino-Aprendizagem nas Escolas Públicas Municipais de Santo Antônio do Leverger-MT*”. Este estudo pretende analisar os impactos do ensino remoto nas escolas públicas municipais durante o período da pandemia, com foco nos polos educacionais do município de Santo Antônio do Leverger-MT.

Envolvimento na Pesquisa:

Ao participar deste estudo, o(a) Sr(a). permitirá que a pesquisadora Ercilia Veronica Barcelo da Costa realize os procedimentos necessários para a coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário composto por 18 (dezoito) questões. Ressalta-se que o(a) participante tem total liberdade para recusar ou desistir da participação, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Caso aceite participar, poderá entrar em contato para obter mais informações, a qualquer momento, pelo telefone (65) 99300-5031 ou pelo e-mail: veronixcc@hotmail.com. Ainda poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa

com Seres Humanos da UNIC – Universidade de Cuiabá, pelo telefone (65) 3363-1255 ou pelo e-mail: cep.unic@kroton.com.br.

Este comitê é o órgão responsável por aprovar e acompanhar a pesquisa, certificando-se de que a pesquisadora atue com a devida conduta ética, conforme a Resolução CNS nº 466/2012. Também é possível recorrer à CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), instituída pelas Resoluções 196/96 e 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos.

A CONEP pode ser contatada no seguinte endereço: SRTVN – Via W5 Norte, Edifício PO700, Quadra 701, Lote D, 3º andar, Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília – DF. Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: das 9h às 18h.

Riscos:

A participação nesta pesquisa envolve risco mínimo, podendo causar, eventualmente, algum desconforto durante o preenchimento do questionário. O(a) participante poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, caso deseje.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados, que não serão divulgados com identificação nominal dos participantes.

Benefícios:

Os benefícios esperados com este estudo incluem a contribuição para o aprimoramento das discussões educacionais, o fortalecimento da qualidade do ensino e da aprendizagem, o incentivo à inclusão digital e a melhoria no uso de ferramentas digitais no processo educativo.

Pagamento:

O(a) Sr(a). não receberá qualquer tipo de pagamento ou pró-labore pela participação na pesquisa, estando ciente desta condição.

Indenização:

Caso o(a) participante venha a sofrer prejuízos materiais ou imateriais diretamente decorrentes da pesquisa, tem o direito de buscar indenização conforme a legislação vigente, especialmente a Resolução CNS nº 466/2012, Itens IV.3 e V.7.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada a oportunidade de ler este termo, assim como esclarecer todas as minhas dúvidas. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos, com garantia de confidencialidade.

Consentimento de participação do sujeito da pesquisa

Eu, _____, aceito participar do estudo como sujeito da pesquisa. Fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa. Declaro estar ciente de que meus dados não serão identificados por nome em nenhuma publicação. Recebi uma via deste termo para minha guarda.

Santo Antônio do Leverger, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) Participante: _____

Informações de Contato:**Pesquisadora Responsável:**

Ercilia Veronica Barcelo da Costa

Tel.: (65) 99300-5031 | **E-mail:** veronixcc@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) – UNIC:

Universidade de Cuiabá – Unidade Beira Rio

Endereço: Av. Beira Rio, 3100 – Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado

Bairro Jardim Europa – CEP 78065-900 – Cuiabá/MT

Telefone: (65) 3363-1255 | **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

Anexo J - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Participação de menores



UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: O Impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio do Leverger – MT

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa com o tema acima. Esta pesquisa tem como objetivo entender os impactos do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, nas escolas públicas municipais do município de Santo Antônio do Leverger – MT.

Nesta pesquisa, você participará de **entrevistas com roteiro semiestruturado**, em que responderá oralmente a algumas perguntas. A entrevista será gravada em **áudio e/ou em texto**, com a sua permissão. As atividades acontecerão no espaço físico da sua escola, **sem que seja necessário vir fora do horário de aula**. Sua participação será totalmente **voluntária e gratuita**.

Você **não é obrigado(a)** a participar. Se decidir participar, pode **desistir a qualquer momento**, sem qualquer problema ou prejuízo. Se tiver dúvidas durante ou depois da entrevista, pode perguntar e será atendido(a).

Se por acaso acontecer algum problema ou prejuízo durante a sua participação, você ou seu responsável podem buscar informações ou até mesmo pedir indenização, conforme a Resolução CNS nº 466/2012, Itens IV.3 e V.7.

Se ainda tiver dúvidas, você (ou seu responsável) pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um grupo responsável por garantir que as pesquisas respeitem os direitos das pessoas que participam. O contato do CEP da **Universidade de Cuiabá (UNIC)** é:

- Telefone:** (65) 3363-1255
- E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

•**Endereço:** Av. Beira Rio, nº 3100, Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado,
Bairro Jardim Europa – Cuiabá/MT – CEP: 78065-900

Você também pode recorrer à CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa –, que fiscaliza pesquisas com seres humanos no Brasil:

•**Endereço:** SRTVN, Via W5 Norte, Edifício PO700, Quadra 701, Lote D, 3º andar,
Asa Norte – Brasília (DF) – CEP: 70719-040

•Telephone: (61) 3315-5877

•**Horário de atendimento:** das 9h às 18h

Declaração do menor participante:

Eu, _____, aceito participar da pesquisa com o tema **“O Impacto da Pandemia no Processo de Ensino-Aprendizagem nas Escolas Públicas Municipais de Santo Antônio do Leverger – MT”**.

Fui informado(a) de forma clara e compreensível sobre os objetivos da pesquisa, como será feita, e que posso desistir a qualquer momento, sem problemas. Fui orientado(a) pela pesquisadora **Ercilia Veronica Barcelo da Costa** sobre os possíveis incômodos, como o tempo que será necessário para participar, e que minha participação poderá ajudar a melhorar o ensino nas escolas.

Se eu quiser parar de participar, posso fazer isso sem nenhuma consequência para mim. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li ou me foi lido, entendi e **concordo em participar**.

Santo Antônio do Leverger, de de 2023.

Assinatura **do(a)** **menor** **participante:**

Assinatura da pesquisadora:

Pesquisadora Responsável: Ercilia Veronica Barcelo da Costa

Tel.: (65) 99300-5031

E-mail: veronixcc@hotmail.com

Anexo K – Autorização de uso de som e voz, dados e informações coletadas



UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

Declaro, por meio deste termo, que **autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a)** na pesquisa de campo referente à tese de doutorado intitulada: “**O Impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio do Leverger – MT**” sob a responsabilidade da pesquisadora principal: **Ercília Verônica Barceló da Costa**
Telefone: (65) 99300-5031 | E-mail: veronixxcc@hotmail.com

Fui devidamente informados(a) de que poderei contatar a pesquisadora a qualquer momento, sempre que julgar necessário.

Autorizo, de forma voluntária, a participação do(a) meu(minha) filho(a) **sem qualquer tipo de incentivo financeiro ou ônus**, com a finalidade exclusiva de contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa de natureza acadêmica.

Fui esclarecido(a) quanto ao **objetivo da pesquisa**, que consiste em **investigar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger - MT**.

Fui informado(a) de que:

- Não serão abordados temas de cunho pessoal que possam gerar constrangimentos;
- Os dados coletados serão tratados com **sigilo e confidencialidade**, assegurando o anonimato dos(as) participantes;
- A participação se dará por meio de:
 - **Entrevista individual**, conduzida oralmente pela pesquisadora, com coleta de dados por gravação de áudio e/ou vídeo, com tempo estimado de até 1h30;

- **Grupo focal (entrevista coletiva)**, com duração aproximada de 1h30, a depender da disponibilidade dos(as) participantes;
- O acesso e análise dos dados obtidos serão realizados apenas pela pesquisadora e/ou por seus colaboradores autorizados;
- A participação na pesquisa é **voluntária**, podendo o(a) participante ser retirado(a) da pesquisa a qualquer momento, **sem qualquer prejuízo, penalidade ou constrangimento**.

Assim sendo, autorizo, no Brasil ou em qualquer outro país, o uso dos dados e informações fornecidas **exclusivamente para fins acadêmicos**, conforme descrito acima, e declaro que recebi uma via assinada deste documento.

Local e data: Santo Antônio de Leverger, ____ de _____ de 2023/2024.

Assinatura do(a) responsável legal pelo(a) participante)

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Assinatura da testemunha:

Pesquisadora Responsável: Ercília Verônica Barceló da Costa

Telefone: (65) 99300-5031 | E-mail: veronixxcc@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UNIC)

Universidade de Cuiabá – UNIC | Unidade Beira Rio

Endereço: Av. Beira Rio, 3100, Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado

Bairro Jardim Europa – CEP: 78065-900 – Cuiabá/MT

Telefone: (65) 3363-1255 | E-mail: cep.unic@kroton.com.br

Anexo L - Termo de Compromisso do Pesquisador

Termo de Compromisso do Pesquisador

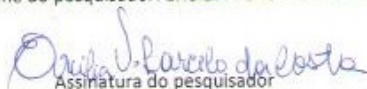
Eu, *ERCILIA VERONICA BARCELO DA COSTA*, comprometo-me a cumprir as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, para a realização da presente pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de "Aprovado") do projeto IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTONIO DE LEVERGER-MT, pelo sistema CEP/CONEP.

Comprometo-me a encaminhar o relatório final (em até 60 dias da finalização do projeto de pesquisa, com a apresentação dos resultados), conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa.

Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização deste projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional CNS 001/2013.

Cuiabá, 14 de outubro de 2022

Nome do pesquisador: *ERCILIA VERONICA BARCELO DACOSTA*


Assinatura do pesquisador

Anexo M - Questionário Aplicado aos Professores



UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO - Professores

O objetivo deste questionário é a coleta de dados para a realização da pesquisa intitulada “**O Impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio do Leverger – MT**” para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação na **UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY**

Questões

Dados Pessoais

•**Professor:** Nº de identificação _____

•**Sexo:** () Masculino () Feminino

•**Idade:** _____ anos

•**Nível de Escolaridade:**

() Graduado

() Especialização

() Mestrado

() Outros: _____

Parte I – Vivência do Ensino Remoto

1. Esta escola atuou com ensino remoto em decorrência da COVID-19?

() Sim

() Não

2. Na fase de ensino remoto, houve utilização de plataforma digital?

() Sim

() Não

3.Qual plataforma digital você utilizou para o ensino remoto?

- ☐ Google Meet
- ☐ Classroom
- ☐ Moodle
- ☐ WhatsApp
- ☐ Outra: _____

4.Você recebeu alguma orientação para realizar as aulas remotas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5.Se sim, que tipo de apoio ou suporte foi ofertado?

- ☐ Curso/treinamentos
- ☐ Estrutura para aulas online
- ☐ Empréstimo de equipamentos
- ☐ Outros: _____

6.Quais ferramentas metodológicas você utilizou no ensino remoto?

7.Quais meios de comunicação a escola utilizou para interação com professores e demais profissionais?

- ☐ E-mail
- ☐ WhatsApp
- ☐ Telegram
- ☐ Telefonema

8.Quais meios de comunicação a escola utilizou com alunos e pais durante o ensino remoto?

- ☐ E-mail
- ☐ WhatsApp
- ☐ Telegram
- ☐ Telefonema

9.Quais estratégias foram utilizadas para atendimento aos estudantes durante o ensino remoto?

10.Você teve dificuldade para transmitir conhecimento no ensino remoto?

- ☐ Sim

☐ Não

11. Se sim, quais foram as principais dificuldades?

12. A escola utilizou alguma estratégia para buscar estudantes que não participavam das atividades remotas?

☐ Sim

☐ Não

13. Se sim, quais estratégias foram utilizadas?

Parte II – Avaliação e Percepção

14. Como você avalia o ensino remoto durante a pandemia?

☐ Excelente

☐ Bom

☐ Ruim

☐ Péssimo

15. Você considera que a suspensão das aulas presenciais teve impacto negativo na aprendizagem dos alunos?

☐ Sim

☐ Não

16. A escola adotou estratégias para mitigar os prejuízos pedagógicos após a suspensão das aulas presenciais?

☐ Sim

☐ Não

17. Como a escola procedeu nos critérios de avaliação e progressão dos alunos em 2020/2021?

☐ Foram mantidos os critérios anteriores à pandemia

☐ Foram flexibilizados, com possibilidade de reprovação em casos específicos

☐ Houve progressão de todos os estudantes, devido às dificuldades da pandemia

☐ A maioria foi promovida, com critérios específicos para o 3º e/ou 4º anos

18. Atualmente, o que você acrescentaria na sua didática para alunos em ensino remoto?

Obrigada pela contribuição!

Anexo N - Entrevistas aplicadas aos alunos**UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY
DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO****Entrevistas: Alunos**

O objetivo desta entrevista é a coleta de dados para a realização da pesquisa intitulada **“O Impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio do Leverger – MT”** para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação na **UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY**

Questões

Número de identificação do(a) aluno(a): _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____ anos **Série:** _____

1. Você tem acesso à internet em casa?

() Sim

() Não

2. Se sim, como você avalia a qualidade da sua internet?

() Ótima

() Boa

() Ruim

() Péssima

3. Qual dispositivo você utilizou com mais frequência para acompanhar as aulas no ensino remoto?

() Tablet

() Celular

() Computador

() Notebook

4. Como você avalia o ensino remoto em geral?

() Ótimo

() Bom

- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

☐ Outro: _____

5.Qual foi sua maior dificuldade para estudar no ensino remoto?

- ☐ Falta de concentração
- ☐ Dificuldade em ler na tela do computador ou celular
- ☐ Dificuldade em lidar com recursos tecnológicos

☐ Outro: _____

6.Como você avalia seu aprendizado durante o ensino remoto?

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

☐ Outro: _____

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo O - Questionário aplicado aos pais de alunos**UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY
DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO****Questionário - Pais de Alunos**

O objetivo deste questionário é a coleta de dados para a realização da pesquisa intitulada **“O Impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas municipais de Santo Antônio do Leverger – MT”** para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação na **UNADES-UNIVERSIDAD DEL SOL-PY**.

Número de Identificação: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Idade: _____ anos

Nível de escolaridade:

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Outros: _____

1.Sua residência possui acesso à internet?

() Sim

() Não

2.Qual o tipo de conexão utilizada?

() Wi-Fi

() Dados móveis

3.Como você avalia a qualidade da internet?

() Ótima

☐ Boa

☐ Ruim

☐ Péssima

4.Quantos filhos seus participaram do ensino remoto?

☐ Um

☐ Dois

☐ Três

☐ Mais de três

5.Quais aparelhos digitais foram utilizados pelos seus filhos para acompanhar as aulas remotas?

☐ Tablet

☐ Celular

☐ Computador

☐ Notebook

6.Você se considera familiarizado com o uso de meios digitais?

☐ Sim

☐ Não

7.Recebeu alguma orientação da escola sobre o ensino remoto?

☐ Sim

☐ Não

8.Acompanhou a rotina escolar de seu(s) filho(s) durante o ensino remoto?

☐ Sim

☐ Não

9.Considera que o ensino remoto proporcionou uma aprendizagem significativa ao seu(s) filho(s)?

☐ Sim

☐ Não

10.Teve dificuldades em auxiliar seu(s) filho(s) com os conteúdos escolares durante o ensino remoto?

☐ Sim

☐ Não

11.Quais foram suas principais dificuldades no período do ensino remoto?

12.Quais dificuldades nos conteúdos você percebeu em seu(s) filho(s) durante as aulas remotas?

Agradecemos imensamente sua contribuição!

Anexo P – Decreto nº 13/2020 – Pandemia e educação**DECRETO Nº 13/2020**

“DISPÕEM SOBRE A DECRETAÇÃO DE SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA E ESTABELECE MEDIDAS EMERGENCIAIS, PARA A PREVENÇÃO DE CONTÁGIO PELO NOVO CORONAVIRUS (COVID-19) A SEREM ADOTADAS PELO EXECUTIVO MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.

O Prefeito Municipal de Santo Antônio de Leverger, Estado de Mato Grosso, Sr. **VALDIR PEREIRA DE CASTRO FILHO**, no uso de suas atribuições legais que lhe confere a Lei Orgânica Municipal.

CONSIDERANDO a necessidade de garantir a segurança pública e epidemiológica no Município por força da aplicação das medidas já estabelecidas;

CONSIDERANDO o reconhecimento pela Organização Mundial da Saúde de uma pandemia de COVID-19 (Novo Coronavírus);

CONSIDERANDO que o Poder Público Municipal, identificou aumento exponencial de turistas e visitantes;

CONSIDERANDO o risco iminente de contaminação e/ou proliferação da epidemia;

CONSIDERANDO a necessidade de novas medidas temporárias, emergenciais e adicionais a serem implementadas no âmbito no Município de Santo Antônio de Leverger com intuito de diminuir a proliferação do COVID-19 (Novo Coronavírus);

CONSIDERANDO que o isolamento social é considerada a principal estratégia de proteção e prevenção para a contaminação da COVID-19;

DECRETA:

Artigo 1º - Fica declarada a situação de emergência em todo o território do Município de Santo Antônio de Leverger/MT, para fins de prevenção e combate à epidemia do COVID-19.



Artigo 2º - Fica determinado que no período de 23/03/2020 a 05/04/2020 todos os servidores da Prefeitura Municipal devem exercer suas atribuições pelo sistema de home office, que será definido pelo gestor de cada Secretaria Municipal.

§1º O prazo estabelecido no caput deste artigo poderá ser prorrogado por igual período, enquanto persistir a situação da pandemia

§2º A suspensão estabelecida no caput deste artigo não se aplica aos servidores públicos municipais da área fim de saúde bem como servidores municipais que exerçam atribuições em serviços essenciais.

§3º As servidoras públicas municipais que comprovarem estado gravídico ou lactante, bem como servidores públicos acima de 60 anos de idade, imunodeprimidos e/ou portadores de doenças crônicas que compõem grupo de risco, exercerão suas atribuições de suas competências via home office pelo período de 23 de março de 2020 a 23 de abril de 2020, podendo ser prorrogado.

Artigo 3º - Fica suspenso, pelo período de 23 de março de 2020 a 05 de abril de 2020, o serviço de transporte coletivo, podendo ser prorrogado por igual período, enquanto persistir a situação da pandemia.

Parágrafo único. Fica suspensa a entrada e circulação ônibus de turismo/excursão, micro-ônibus, vans e similares, inclusive para as modalidades day use e city tour, pelo mesmo período do caput deste artigo, podendo ser prorrogado.

Artigo 4º - Fica determinado o fechamento de quaisquer estabelecimentos comerciais e de serviços no âmbito do Município de Santo Antônio de Leverger, sobretudo restaurantes, bares, lanchonetes e congêneres, templos, igrejas, academias, clubes e similares, feiras livres e exposição em geral, inclusive os trabalhadores informais, tais como os ambulantes.

§1º O fechamento previsto no caput deste artigo não se aplica aos seguintes estabelecimentos:

I – clínicas médicas e estabelecimentos hospitalares;

II – supermercados e congêneres, tais como padarias e açougues, vedado, em qualquer caso, o consumo dentro do estabelecimento;

III – farmácias e funerárias;

IV – estabelecimentos bancários;

V – distribuidores de água e gás;

VI – postos de combustíveis;

VII – lojas de vendas de materiais para construção;

VIII – serviço de taxi e aplicativo de transporte individual remunerado de passageiros;

IX – serviço de segurança privada;

Artigo 5º - Os estabelecimentos do ramo alimentício, tais como restaurantes e lanchonetes, poderão oferecer seus produtos exclusivamente mediante sistema delivery.

Parágrafo único. O ato de entrega deve ser precedido de todas as recomendações preconizadas pelos órgãos de saúde quanto a necessidade de higienização do produto.

Artigo 6º - De acordo com os incisos XI e XXV do artigo 5º da Constituição Federal e com o que preleciona o artigo 3º da Lei Federal n. 13979/2020, autoriza a Secretaria Municipal de Saúde, por intermédio da vigilância sanitária e epidemiológica (através de seus servidores), diante do risco iminente de contaminação e/ou proliferação da pandemia a:

I - Impor barreiras sanitárias nos limites do Município, de modo a controlar a locomoção de pessoas e bens, principalmente controlando a entrada de turistas no Município;

II - Impor isolamento ou quarentena;

III - Determinar a realização compulsória de:

a) Exames médicos;

b) Testes laboratoriais;

c) Coletas de amostras clínicas;

d) Vacinação e outras medidas profiláticas;

e) Tratamentos médicos específicos;

f) Adentrar nas casas, a qualquer hora do dia ou da noite, mesmo sem consentimento do morador, para prestar socorro, determinar a pronta evacuação ou outras medidas;

IV - Usar propriedade, inclusive particular, no caso de iminente perigo público ou em circunstâncias que possam provocar danos ou prejuízos a comprometer a segurança das

peessoas, instalações, serviços e outros bens públicos ou particulares, assegurada indenização posterior, se houver dano;

Artigo 7º - O descumprimento no disposto neste Decreto poderá caracterizar crime por parte do infrator, sujeitando-se às medias penais e processuais penais, a cargo da Polícia Judiciária Civil e Polícia Militar.

Artigo 8º - O descumprimento no disposto neste Decreto poderá ocasionar o cancelamento do Alvará de funcionamento, aplicação de multa, sem prejuízo das sanções penais previstas nos artigos 268 a 330 do Código Penal

Artigo 9º - Este Decreto decorre e complementa as medidas já estabelecidas, as quais continuarão em vigor, sem prejuízo das demais determinações impostas pelo Estado de Mato Grosso e pela União Federal.

Artigo 10 - Os termos deste Decreto poderão ser reavaliados a qualquer momento de acordo com a situação epidemiológica do Município.

Artigo 11 - Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Paço Municipal, em Santo Antônio de Leverger/MT, 21 de Março de 2020.

VALDIR PEREIRA DE CASTRO FILHO

Prefeito Municipal

Anexo Q – Orientações para a educação durante a pandemia nas unidades educacionais de Santo Antônio do Leverger



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



ORIENTAÇÕES À REDE MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER PARA O REGISTRO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS.

PREFEITA

FRANCIELE MAGALHÃES

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CAROLINE LIMA

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- CME/LEVERGER

RAFAEL DA SILVA MELO

PRESIDENTE DA CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB/CME/LEVERGER

ANTONIO JOÃO DA SILVA

ASSESSORA PEDAGOGIA

EVA APARECIDA ROSA DA SILVA

SANTO ANTONIO DE LEVERGER – MT 2021.

SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER – MT 2021

JUNHO /2021

1



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



RESUMO

Considerando que o Diário de Classe é instrumento imprescindível para o registro do desenvolvimento das atividades pedagógicas e do desempenho da vida escolar dos alunos, o presente documento elaborado em conjunto entre Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer – SMEEL e Conselho Municipal de Educação – CME/Leverger, servirá como base para auxiliar os professores no preenchimento do diário de classe, referente ao período de suspensão das aulas presenciais e o desenvolvimento do Ensino Remoto no ano 2021 e ou até durar esse momento pandêmico.

Nesse documento faremos as orientações que visam proporcionar aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação do Campo, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem neste ano letivo de 2021, um direcionamento consciente de como será registrado a frequência no diário referente ao período de atendimento do Ensino Remoto, lembrando que o momento que estamos vivendo no ano de 2021 está sendo atípico, devido a pandemia do Covid-19.

Teremos como modelo referencial: CNE e CME-LEVERGER; nos norteiam para que sejamos justos e possamos respaldar os professores caso haja uma eventual discussão sobre assunto

Objetivo deste documento é apresentar um modelo de como registrar a frequência de cada aluno referente ao ano de 2021. Este modelo foi elaborado após terem sido realizadas pesquisas. Este modelo de registro foi aplicado em algumas instituições educacionais espalhados pelo Brasil.

INTRODUÇÃO

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público a necessidade de reorganizar as atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



Em consequência deste cenário, os Conselhos Nacional de Educação e Conselhos Municipal de Educação emitiu Portaria Conjunta com a Secretaria Municipal de Educação normativa PORTARIA CONJUNTA Nº 003/2021 - CME/GS/SMEEL/LEVERGER e PORTARIA CONJUNTA Nº 004/2021 - CME/GS/SMEEL/LEVERGER, que dispõe sobre normas a serem adotadas enquanto durar a situação da pandemia orientativos para as instituições de ensino, sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

Devido ao momento que estamos vivendo decorrente da pandemia por causa do COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (SMEEL), em conjunto com o Conselho Municipal de Educação (CME-LEVERGER) resolve construir este documento a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de implantar atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, estipulado de oitocentas horas.

Sendo assim, as atividades estão sendo desenvolvidas através da modalidade de ensino remoto, é por isso é preciso pensar em uma maneira de que os professores possam registrar a frequência sem que ambos sejam prejudicados ou que haja algo em que o professor tenha que responder ou até mesmo mostrar o fundamento da sigla escolhida ele tenha este documento para respaldá-los.

CONCEITO:

I) PRESENÇA INDIRETA- PI, II) FALTA JUSTIFICADA- FJ, III) FALTA- F.

A suspensão das atividades presenciais em virtude da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) nos trouxe a necessidade de adotar o ensino remoto como meio de continuarmos priorizando as práticas pedagógicas.

O ensino remoto é considerado uma solução temporária, ou até quando estivermos no momento pandêmico, para as atividades pedagógicas, podendo ter como suporte às tecnologias digitais que poderão ou não ser usadas no processo de ensino aprendizagem; sendo assim, percebermos a necessidade de ter maneira de registara a presença:

I - presença indireta - PI como registrar presença aos alunos que estão de participando de forma indireta as aulas, pensado também naqueles alunos que não tem acesso a internet mas os pais teve a disponibilidade e interesse em buscar material impresso para que esse aluno não tivesse o direito de estudar interrompido, deve ser registrado presença indireta – PI.

II- justificada –FJ e aqueles alunos que possuem alguma patologia, que está assegurado por laudo médico foi pensado em estar colocando falta justificada –FJ,

III - falta – F pois por ter algum tipo de comorbidade não pode ter contato com outras pessoas; e para aqueles alunos que por falta de interesse dos pais ou por algum outro motivo, não pegou nenhuma apostila, o professor não teve nenhum contato com esse aluno ou responsável,



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



ou por não está com os dados atualizados ou endereço ou até mesmo mudou se de escola ou município, para este colocaria falta – F.

Vejamos a seguir como será o registro:

- **I) PI-Presença indireta**, para o(a) estudante que permanecer em atividades pedagógicas não presenciais e realizar as atividades na Plataforma e/ou impressas.
- **II) Registro da FJ – falta justificada**, a falta ou a ausência de justificativa dos pais e/ou responsáveis legais das crianças da Educação Infantil, não poderá ensejar nenhum prejuízo à criança, nem tão pouco cancelamento ou desligamento por infrequência na Unidade Escolar. Mas, deverá ser ponto de controle e monitoramento da Equipe Gestora.
- **III) F- Falta** - registrar falta para aqueles alunos que não teve nenhum tipo de atendimento no decorrer do ano letivo de 2021.

REGISTRAR NO CAMPO “FREQUÊNCIA”

(I- PI – presença indireta): para o (a) estudante, em atividades pedagógicas não presenciais videoaulas mensagens (WhatsApp), Atividades impressas e/ou apostilas didáticos, paradidáticos e de literatura adotados. A interação poderá ser diária apresentar/realizar as atividades propostas pelos seus professores, bem como aquelas atividades propostas e/ou entregues em material impresso, estudantes que não têm acesso à internet) será acompanhada mediante a entrega dessas atividades contemplando os Direitos de aprendizagens e campos de experiências de acordo com a faixa etária;

Registrar (II - F –falta), somente, caso o (a) estudante não apresente/realize as atividades propostas ou registrar (III- FJ –falta justificada) para aquele (a) estudante que se encontrar em alguma situação amparada pelo. Esse tipo de registro é para educação infantil e ensino fundamental Educação do Campo.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um parecer que recomenda que escolas públicas e privadas evitem a reprovação dos estudantes neste ano por causa da pandemia do coronavírus.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou resolução que permite o ensino remoto até 31 de dezembro de 2021.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS AOS PROFESSORES

Portanto, é fundamental sua atuação no que diz respeito ao trabalho coletivo, mesmo durante a realização das atividades pedagógicas não presenciais, junto à equipe gestora e à equipe pedagógica.

Quanto à busca ativa dos estudantes, para evitar a evasão/abandono escolar, foi criado o monitoramento quinzenal, onde é colocado o nome dos alunos e descrito os alunos que foram e não foram atendidos e de que maneira, aos alunos que não foram atendidos qual foi a ação realizada pelo professor para buscar este aluno para que não fique sem atendimento, nesse sentido é encaminhado ao programa busca ativa para que o mesmo possa encontrar esse aluno.

Lembrando que a data de retorno às atividades presenciais dependerá de estudos dos órgãos como Secretaria de Saúde de como estão os casos do COVID- 19, para que possa acontecer um retorno seguro para todos envolvidos nas unidades escolares.

CONCLUSÕES

Após a análise e discussões entre a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação – CME Leverger, referente de qual sigla usar para registrar no diário de classe, ficou definido que será as siglas citada no descrever de documento. Para que assim os aluno e professores não sejam prejudicados e não tenham seus direitos violados

Referências Bibliográfica

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº. 20**, de 11 de novembro de 2009. Brasília- DF. Publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL, MATO GROSSO, SANTO ANTONIO DE LEVERGER - Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (SMEEL), em conjunto com o Conselho Municipal de Educação (CME-LEVERGER).. **PORTARIA CONJUNTA Nº 003/2021 - CME/GS/SMEEL/LEVERGER**, de 15 de Janeiro de 2021. Santo Antonio de Leverger- MT. Publicado no D.AMM-MT. de 20/01/2021, Pág. 366 e 367.

20 de Janeiro de 2021 • Jornal Oficial Eletrônico dos Municípios do Estado de Mato Grosso • ANO XVI | Nº 3.650

BRASIL, MATO GROSSO, SANTO ANTONIO DE LEVERGER - Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (SMEEL), em conjunto com o Conselho Municipal de Educação (CME-LEVERGER).. **PORTARIA CONJUNTA Nº 004/2021 - CME/GS/SMEEL/LEVERGER**, de 15 de Janeiro de 2021. Santo Antonio de Leverger- MT. Publicado no D.AMM-MT. de 20/01/2021, Pág. 367,368 E 369.



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER



20 de Janeiro de 2021 • Jornal Oficial Eletrônico dos Municípios do Estado de Mato Grosso • ANO XVI | N° 3.650