

OS PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS.

Patrícia Rodrigues Rocha¹

Márcia Vales Ferreira²

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis³

RESUMO.

Neste artigo refletimos sobre as práticas docentes no contexto da pandemia de Covid-19, em especial na utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas aulas remotas e no retorno ao ensino presencial. O trabalho teve como metodologia a pesquisa qualitativa de desenvolvimento teórico, utilizando autores como Arruda e Hessel (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021), Nóvoa e Alvim (2021), Pereira e Barros (2020). As reflexões propostas foram entrelaçadas com conceitos de Bauman (2004, 2001, 1998) e Castells (2003). Os resultados apontam complexidades e desafios acerca da utilização das TDIC nas práticas docentes, que entendemos ser um processo de construção de conhecimentos específicos para otimizar o fazer docente. Concluímos serem necessárias políticas públicas de formação docente que suscitem a utilização das TDIC, de maneira que a reflexão entre pares, leve à realização de práticas inovadoras para um ensino de qualidade e sucesso dos estudantes.

Palavras-chave: pandemia de Covid-19; TDIC; práticas inovadoras.

TEACHERS AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN PANDEMIC TIMES.

ABSTRACT.

In this article we reflect on teaching practices in the context of the Covid-19 pandemic, especially in the use of digital information and communication technologies (TDIC) in remote classes and in the return to face-to-face teaching. The work had qualitative research of theoretical development as its methodology which was based on authors such as Arruda and Hessel (2021), Cipriani, Moreira and Carius (2021), Nóvoa and Alvim (2021), Pereira and Barros (2020). The

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA - UNIGRANRIO

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA - UNIGRANRIO

³ Prof^a Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA - UNIGRANRIO

proposed reflections were intertwined with concepts from Bauman (2004, 2001, 1998) and Castells (2003). The results point to complexities and challenges regarding the use of TDIC in teaching practices, which we understand to be a process of building specific knowledge to optimize teaching. To conclude it is necessary public policies for teacher training which encourage the use of digital information and communication technology (DICT) in education, so that reflection among peers leads to the realization of innovative practices for quality teaching and student success.

Keywords: Covid-19 pandemic; TDIC; innovative practices.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde março de 2020 as escolas brasileiras, públicas e privadas, vêm sentindo o forte impacto da pandemia de Covid-19. Professores e alunos ficaram um período de quarentena a desenvolver suas atividades escolares de casa. Esses professores tiveram de se reinventar para lecionar através das telas de computadores, *smartphones* e *tablets*. Aprenderam em pouco tempo a usar plataformas digitais, aplicativos e realizar vídeos de atividades que desenvolviam em sala de aula. Os alunos, apesar de mais familiarizados com o mundo digital, sentiram dificuldades para participar das aulas remotas, síncronas e assíncronas, e de entregar as atividades propostas pelos seus professores.

Neste ínterim, debates foram levantados. Refletiu-se sobre a prática do *homeschooling*, ou seja, da educação realizada em casa, a imposição da Educação à Distância (EaD) e do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) sem o preparo do professor. Mais grave e complicador foram discutidas as dificuldades de acesso pelos estudantes aos aparatos tecnológicos e *internet*, evidenciando a exclusão social.

Segundo artigo do *site* UOL, realizado em 2020, o *homeschooling* foi a prática de métodos *online* adotada pelas escolas públicas e privadas com objetivo de atenuar os efeitos da ausência das aulas. Contudo, tal prática levantou discussões sobre as dificuldades das famílias em lidar com as ferramentas tecnológicas e administrar didaticamente os conteúdos, ação realizada especificamente pelo professor. Além disso, foi salientado que no

Brasil o homeschooling é uma prática de complementação do ensino nas escolas e que assim como o uso das tecnologias na educação, vem ocorrendo de maneira precária, ocasionando a exclusão social. Partindo das dificuldades das próprias escolas privadas até chegar aos entraves nas instituições públicas, evidenciou-se que o acesso à *internet* e aparatos tecnológicos é um direito de todos, tornando-se necessário um planejamento para a implementação do homeschooling, de modo que tal prática não prejudique as pessoas, em especial aquelas em “vulnerabilidade social” (n. p.).

Para Santos e Brognoli (2020), a sociedade já vinha avançando com a utilização das TDIC, exigindo a preparação dos sistemas educativos para sua implementação, contudo, com a pandemia, a EaD se tornou uma alternativa de continuidade às aulas, se constituindo como uma modalidade de busca pelo conhecimento por docentes e estudantes.

Entretanto, conforme reportagem do g1 Educação de julho de 2020, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizaram a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”. Estas instituições constataram que 89% dos professores não tinham experiência para ministrar as aulas remotas e 42% deles afirmaram não ter recebido treinamento para lidar com as tecnologias digitais, esforçando-se, no sentido da adaptação metodológica e dos recursos tecnológicos disponíveis, para a promoção das aprendizagens dos alunos. Foi constatado que os próprios docentes se ajudaram com tutoriais para ensinar nesse novo formato, além de lidar *online* com a entrega de documentos e participar de reuniões pedagógicas Também observou-se que os alunos tiveram dificuldade em relação ao acesso à *internet* e computadores, pois utilizam as redes sociais, mas não sabem usar a *internet* de fato. Evidenciou-se com essa pesquisa a importância de uma política pública que considere a formação tecnológica aos docentes, além da construção de uma plataforma de acesso a toda comunidade escolar, inclusive no pós-pandemia, garantindo conteúdos e aprendizagens aos estudantes.

Nóvoa e Alvim (2021) nos confirmam a crescente “indústria global da educação” (p. 3), que ora leva ao consumismo individual, ora conduz à compra de produtos tecnológicos dos “grandes gigantes do digital, que se apresentam, agora, como os 'salvadores' da educação pública” (p. 12).

Concomitantemente aos debates, surgiu o Parecer 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE/2020), propondo a reorganização do calendário escolar em relação ao cômputo das atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima do ano letivo, respeitando à legislação educacional vigente e o sistema de ensino do qual está inserido. Já o Parecer CNE/CP N.º 11, de 7 de julho de 2020 complementou a normativa anterior, apresentando orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, com vistas ao retorno do ensino nos espaços escolares. Destacamos deste Parecer o incentivo aos processos avaliativos de resgate da “confiança dos estudantes no sucesso dos seus percursos escolares futuros”. Além disso, salientamos “a importância do acesso às tecnologias existentes como rádio, TV, *internet*, plataformas e *blogs* educacionais, para assegurar maior equidade na formação integral de todas as crianças e jovens para o enfrentamento dos desafios do nosso século” (p. 27).

Desta maneira, os sistemas de ensino de estados e municípios brasileiros foram se adequando conforme o avanço da Covid-19, retornando gradativamente às atividades presenciais. Algumas secretarias estaduais e municipais de educação adotaram o ensino híbrido, ou seja, a combinação entre aulas presenciais e *online*, de atividades pedagógicas através das tecnologias digitais. Como estratégia para esse ensino utilizaram a divisão dos alunos em grupos, com um deles a frequentar a escola seguindo o protocolo securitário e de distanciamento, enquanto o outro desenvolvia as atividades de casa. Em 2022 estamos vivenciando o retorno ao ensino presencial com os alunos em sala, contudo, respeitando os cuidados e espaços-tempo na escola que a Covid-19 ainda nos impõe.

Este artigo se propõe a refletir sobre as práticas docentes neste contexto pandêmico de Covid-19, principalmente aquelas relacionadas às TDIC, ou seja:

os professores vêm utilizando plataformas digitais e aplicativos em suas aulas de modo a contribuírem na construção de conhecimentos pelos estudantes?

Assim, desenvolvemos na próxima seção considerações sobre as TDIC na sociedade, na educação e nas relações afetivas, entrelaçando as propostas de Arruda e Hessel (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021), Nóvoa e Alvim (2021), Pereira e Barros (2020) com os conceitos de Bauman (2004, 2001, 1998) e Castells (2003). Apesar de a sociedade estar atravessada pela liquidez de ações e interações mediadas pelas TDIC, acreditamos serem elas recursos inovadores no processo de ensino-aprendizagem.

A seção seguinte adentra às práticas pedagógicas com as TDIC no contexto educacional pandêmico, considerando as dificuldades e avanços em sua utilização. Destacamos não somente a ousadia e responsabilidade dos professores em realizar o seu papel, mas a ausência de uma formação docente que contemplasse o conhecimento das TDIC para o ensino na pandemia de Covid-19. Terminamos com as considerações finais, realizando um apanhado geral e refletindo sobre a importância das políticas públicas no incentivo à formação tecnológica dos docentes para um ensino de qualidade aos nossos alunos.

A ERA TECNOLÓGICA PÓS PANDÊMICA: MUDANÇAS NO PERFIL PEDAGÓGICO COM A MODERNIDADE LÍQUIDA.

A era pandêmica da Covid-19, ocorrida na segunda década do século XXI, ratifica a era líquida por evidenciar “a compulsiva e obsessiva, contínua e irrefreável e sempre incompleta modernização, a opressiva e erradicável, insaciável sede de destruição criativa” (BAUMAN, 2001, p. 36).

Com os preceitos de liquidez e fluidez (BAUMAN, 2001) da época contemporânea, a virtualidade e a massificação de novas tecnologias se fazem presentes no atual cenário social. Deste modo, há facilidades no âmbito social, dando mais praticidade, contudo, paradoxalmente, há um esvaziamento das

relações sociais. Neste teor, as instituições sociais foram as primeiras a serem reconfiguradas e, nesse prisma, a sociedade foi modulada.

Arruda e Hessel (2021) trataram em seu artigo *da angústia à felicidade: caminhos tecnológicos de professores na pandemia* a análise dos sentimentos e situações que os provocaram a partir das experiências de docentes e alunos nas aulas remotas. Assim, os sentimentos percebidos com os relatos dos professores foram de ansiedade e angústia diante da novidade das aulas com as TDIC e, simultaneamente, de felicidade e satisfação quando os alunos participavam e compreendiam os conteúdos propostos. As autoras se fundamentaram em Wallon, pois, constataram “que a afetividade é um importante componente presente no processo ensino-aprendizagem” (p. 47), devendo ser refletida nas interações em sala de aula para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis e de aprendizagens significativas. Além disso, apontaram caminhos para a qualidade do vínculo entre professor e alunos nas aulas síncronas, como, os estudantes deixando as câmeras abertas e a realização de desafios lúdicos matemáticos e de língua portuguesa. Destacaram também a parceria entre os docentes na organização e condução dessas aulas, deixando-os mais tranquilos. Constataram que a formação de professores deve ser estimulada para o conhecimento “das características, potenciais e limitações das TDIC [para sua utilização] criativa na produção do conhecimento” (p. 47).

Cipriani, Moreira e Carius (2021) também perceberam dos professores “ansiedade, preocupação e angústia, culminados pela sobrecarga de trabalho na situação vivenciada, o que realça a importância do suporte voltado ao bem-estar psicológico dos docentes” (p. 21). Assim, sinalizaram “a formação continuada e o maior suporte aos profissionais na aquisição e no uso das tecnologias da informação e comunicação, sem que as mediações docentes percam seu real valor na sociedade” (p. 21).

Nesta era pandêmica verificamos que a modernidade líquida apregoada por Bauman (2001) acentuou na vida cotidiana dos indivíduos, mudanças oriundas da globalização e, conseqüentemente, o aumento da exclusão social e do isolamento, reconfigurando o conceito de bem-estar social.

Assim sendo, se condensam as relações afetivas, pois, a relação de tempo e espaço da Modernidade Líquida prevalece no instantâneo firmar de laços e redes de relações humanas. O autor reforça que “o mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (BAUMAN, 1998, pp. 112 - 113). O autor reitera ao afirmar que:

A modernidade líquida em que vivemos traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos – um amor líquido. A segurança inspirada por essa condição estimula desejos conflitantes de estreitar esses laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos (BAUMAN, 2004, p. 21).

Nóvoa e Alvim (2021) sugerem uma “pedagogia do encontro” de modo que os professores possam fortalecer as relações humanas.

A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que essa relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas, também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores, e, pela Internet ou “à distância”, essa possibilidade fica diminuída (p. 11).

Entretanto, há que se relativizar e perceber que a modernidade líquida em tempos pandêmicos tem avanços e contribuições da *internet*. Assim, vem favorecendo a sociedade, principalmente no que tange ao domínio das plataformas digitais, aliadas com outras ferramentas, como, os aplicativos a serem utilizados, principalmente por professores e alunos nas aulas remotas, no ensino híbrido ou numa aula com as TDIC. Desta forma, a mudança social vem priorizando que as pessoas possam transitar, compartilhando hábitos e culturas

de vastas regiões pela interação dos grupos que buscam registrar e fortalecer suas próprias culturas. Como contribui Castells (2003):

A era da internet foi aclamada como o fim da geografia. De fato, a internet tem uma geografia própria, uma geografia feita de redes e nós que processam o fluxo de informação gerado e administrado a partir de lugares. Como a unidade é a rede, a arquitetura e a dinâmica de múltiplas redes são as fontes de significados e função para cada lugar (p. 170).

Embora percebendo avanços com as TDIC na sociedade, principalmente na educação, Nóvoa e Alvim (2021) nos conscientizam quanto às tecnologias e à virtualidade. Para eles:

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (p. 3).

Neste enfoque, canalizar para as contribuições da *internet* no cenário educacional, concebendo-a como uma cultura digital, direciona para um novo cenário de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Inaugura-se, pois, uma manifestação cultural, uma nova era que não pode passar despercebida. Neste novo cenário, novas transformações são bem-vindas na sociedade e na cultura dos seus membros, produzindo, então, novas formas de ensinar e aprender.

Destacamos que as metodologias ativas contribuem para a otimização do processo de ensino-aprendizagem à medida que os alunos constroem o conhecimento pela participação efetiva no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. Deste modo, os alunos são os protagonistas, enquanto o professor se faz presente como mediador das aprendizagens, desenvolvendo métodos,

em sua maioria apoiados pelas TDIC, para a construção do conhecimento. Pereira e Barros (2020) acentuam que “é importante compreender o modo como as pessoas aprendem e as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça e, para isso, as teorias de aprendizagem permitem que o professor adquira conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe permitirão alcançar melhores resultados” (p. 4).

Assim, Nóvoa e Alvim (2021), apesar da tragédia da Covid-19, reforçam o “triplo papel dos professores: na construção de um espaço público comum da educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro” (p. 13). Acentuamos que esses professores devem ser mediados por uma formação continuada pautada na *práxis* e no incentivo ao trabalho colaborativo de modo a buscar as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de boas aulas, incluídas aqui as TDIC, para as melhores aprendizagens.

AS TDIC NO CONTEXTO EDUCACIONAL PANDÊMICO

Baseadas no artigo de Nóvoa e Alvim (2021) e nas pesquisas de Arruda e Hessel (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021), Pereira e Barros (2020), muitas situações se assemelham às nossas... professora Universitária e professoras da Educação Básica. Percebemos na pandemia de Covid-19 um movimento de reinvenção das práticas educativas com vistas às aprendizagens significativas dos alunos.

Tivemos de mudar, de maneira abrupta e repentina, a rotina pedagógica. Tivemos de incluir e intensificar o uso das TDIC nas atividades que realizamos no ensino remoto, tendo de aprender, rapidamente, o melhor uso dos recursos dos *smartphones* e *tablets*, com maior inserção de aplicativos e manuseio de plataformas digitais para alcançar os alunos em suas casas.

As redes sociais mais utilizadas foram o *WhatsApp* e o *Facebook*, que permitiram enviar para os alunos, orientações, textos e atividades pedagógicas em *Word* e PDF. Compartilhamos vídeos de conteúdos acadêmicos retirados do

YouTube ou construídos domesticamente, para que os estudantes assistissem e respondessem às atividades propostas.

Descobrimos plataformas que permitiram aulas assíncronas, ou seja, explicações gravadas e atividades a serem entregues num prazo combinado, e síncronas, com alunos podendo ver e ouvir colegas, e falar quando questionado. Adentramos, pois, no mundo das *lives*, realizando ou participando de reuniões, ou estudando conteúdos pedagógicos e as próprias TDIC, afinal não estávamos preparadas para utilizá-las em sala de aula.

Percebemos as dificuldades de acesso dos estudantes não só em relação à ausência de suportes tecnológicos, mas também aos problemas com a *internet*, como poucos dados móveis ou serviço de banda larga e *wi-fi* insuficientes. Assim, constatamos mais desigualdades socioeconômicas e educacionais do que a participação das crianças e jovens nas aulas remotas. Utilizamos, pois, a busca ativa realizada pelos Orientadores Educacionais daqueles alunos da Educação Básica que não participavam dos momentos *online* ou não compareciam à escola para retirar às atividades impressas. Desta forma, apesar da responsabilidade, vontade e desempenho docentes, sentimos a necessidade de amparo social, e pedagógico - de formação continuada em tempo real - e emocional na pandemia para o desenvolvimento do trabalho docente. Arruda e Hessel (2021) trazem as considerações de Santos (2019) sobre a formação para a docência *online*:

Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cibercultura. Esses saberes da cibercultura são fundamentais para o exercício da docência *online* (SANTOS, 2019, p. 92).

Contudo, continuamos no ensino híbrido, e recentemente no retorno do presencial, sentindo, ainda, a necessidade de aperfeiçoamento da formação continuada considerando o uso das TDIC em sala de aula.

Apesar das dificuldades e desafios enfrentados em relação à familiarização e contextualização das TDIC no ensino, acentuamos que os professores vêm buscando inovar, tornando as aulas momentos lúdicos, prazerosos e dinâmicos de produção de conhecimento, utilizando as ferramentas digitais que descobrem e compartilham com os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da conectividade, e da urgência da conectividade, estabelece novas formas de ação de professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2017). Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 12).

Iniciamos as considerações com a citação de Nóvoa e Alvim (2021) porque acreditamos que a educação vem se transformando significativamente com esse contexto de pandemia. Além disso, consideramos o professor peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que precisa desenvolver uma educação *para todos*, reverberando sua responsabilidade ao inovar suas aulas com as TDIC para o sucesso dos estudantes.

Entendemos que a utilização das TDIC está ocorrendo como um processo de descobertas de modo a facilitar o fazer docente, tornando-se urgente que políticas públicas de formação de professores, tanto a inicial como a continuada, suscitem a utilização das tecnologias digitais e as interações afetivas nas práticas docentes.

Assim, destacamos a ousadia e a responsabilidade dos professores em realizar o seu papel, numa sociedade que se transforma rapidamente e não considera as relações socioafetivas entre as pessoas, visando alcançar seu objetivo de atender com qualidade os seus alunos para insurgir no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros; HESSEL, Ana Maria Di Grado. *Da angústia à felicidade: caminhos tecnológicos de professores na pandemia*. In: **ReDoC/Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 24 – 50. Edição Especial/2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/60048/40370>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003, v. 1.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. *Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia*. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

HOMESCHOOLING EM TEMPOS DE COVID-19: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? 2020. In: **UOL**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/homeschooling-em-tempos-de-covid-19-uma-pratica-de-inclusao-ou-exclusao.htm>. Acesso em: 5 set. 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. *Os professores depois da pandemia*. In: **Educ. Soc.** Campinas, v.42, e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PARECER CNE/CP N.º 5, DE 28 DE ABRIL DE 2020. Trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN5_2020.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020; 13 abr. 2022.

PARECER CNE/CP N.º 11, DE 7 DE JULHO DE 2020. Trata das Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas. Disponível

em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNE_CPN_112020.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

PEREIRA, Marcio Donizeti; BARROS, Edjane Angelo. *A educação e a escola em tempos de Corona Vírus*. **Scientia Vitae**, v.9, n.28, p. 1-7, abr. /jun. 2020. Disponível em: <http://revistaiifpsr.com/v9n2817.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

QUASE 90% DOS PROFESSORES NÃO TINHAM EXPERIÊNCIA COM AULAS REMOTAS ANTES DA PANDEMIA; 42% SEGUEM SEM TREINAMENTO, APONTA PESQUISA. 8/7/2020. In: **G1 Educação**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-profesores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 5 set. 2022.

SANTOS, Sônia Alves dos. BROGNOLI, Maicol de Oliveira. *Educação à Distância: benefícios e desafios em tempos de pandemia*. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 11, pp. 92-100. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/beneficios-e-desafios>. Acesso em: 5 set. 2022.