
ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELAS ESCOLAS DE MATO GROSSO SEGUNDO O PARECER CNE/CP Nº 5/2020. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

STRATEGIES ADOPTED BY THE SCHOOLS OF MATO GROSSO
AS PER OPINION CNE/CP NO. 5/2020
AN EXPLORATORY STUDY

ESTRATEGIAS ADOPTADAS POR LAS ESCUELAS DE MATO GROSSO
SEGÚN EL DICTAMEN CNE/CP Nº 5/2020.
UN ESTUDIO EXPLORATORIO

*Maria do Horto Tiellet¹, Maria Aparecida da Silva²,
Carlos Edinei de Oliveira³, Antônio Carlos Pereira dos Santos Junior⁴*

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se o resultado de um levantamento realizado de 8 a 27 de agosto de 2021, em escolas das regiões de abrangência dos polos de Educação a Distância do curso de Licenciatura em Artes Visuais, no estado de Mato Grosso, com o objetivo de conhecer as estratégias adotadas pelas unidades escolares durante a pandemia. O estudo é exploratório, orientado pelo seguinte questionamento: quais as atividades pedagógicas não presenciais, elencadas no Parecer CNE/CP Nº 5/2020, foram adotadas como estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem das escolas contatadas pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais em seus respectivos polos? Foi aplicado um formulário para que o sujeito informante da equipe gestora da escola assinalasse as atividades pedagógicas não presenciais dos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio executadas pela escola. Entre outras constatações, o levantamento revela que, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades *on-line* síncronas e assíncronas não foram disponibilizadas por todas as escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades pedagógicas não presenciais. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Ensino remoto. Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Educação a distância.

¹ Doutora em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, RS - Brasil. Especialista em Pesquisa Educacional - Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Rondonópolis, MT - Brasil. Professora Sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, MT - Brasil. **E-mail:** mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br

² Mestra em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, MT, Brasil. **E-mail:** tida.h@unemat.br

³ Doutor em Educação - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, MG - Brasil. Professor adjunto - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mato Grosso, Brasil. **E-mail:** carloinedinei@unemat.br

⁴ Mestre em Ciências Ambientais - Universidade de Taubaté (UNITAU). Taubaté, SP - Brasil. **E-mail:** linkon@unemat.br

Submetido em: 05/12/2021 - **Aceito em:** 11/04/2023 - **Publicado em:** 24/10/2023

ABSTRACT

This article presents the findings of a survey carried out from August 8 to 27, 2021, in schools from the regions covered by the distance learning centers of the Visual Arts undergraduate course, in the state of Mato Grosso, with the objective of learning about the strategies adopted by the school units during the pandemic. It is an exploratory study, guided by the following question: Which of the non-presential pedagogical activities listed in Opinion CNE/CP No. 5/2020 were adopted as strategies and tools for the development of teaching and learning activities in the schools consulted by the students of the Visual Arts course in their respective centers? A form was applied to the informant subject of the schools' management staff to point out the non-presential pedagogical activities performed in the early and/or final years of elementary and high school levels. Among other findings, the survey reveals that synchronous and asynchronous online activities have not been provided by all schools in the classes of the early years of elementary school.

KEYWORDS: Non-Presential Pedagogical Activities. Opinion CNE/CP No. 5/2020. Remote teaching. Teaching Degree in Visual Arts. Distance Education.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una encuesta que se llevó a cabo del 8 al 27 de agosto de 2021 en las escuelas de las regiones cubiertas por los polos de aprendizaje a distancia de la carrera de Artes Visuales en el estado de Mato Grosso con el objetivo de conocer las estrategias adoptadas por las unidades escolares durante la pandemia. Se trata de un estudio exploratorio, guiado por la siguiente pregunta: ¿Qué actividades pedagógicas no presenciales, que enumera el Dictamen CNE/CP N° 5/2020, fueron adoptadas como estrategias y herramientas para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las escuelas consultadas por los alumnos del curso de Artes Visuales en sus respectivos polos? Se ha aplicado un formulario para que el sujeto informante del equipo directivo de la escuela señalara las actividades pedagógicas no presenciales ejecutadas en los años iniciales y/o finales de la Educación Primaria y Secundaria. Entre otros hallazgos, la encuesta revela que no todos centros educativos ofrecieron actividades en línea síncronas y asíncronas en las clases de los primeros años de la educación primaria

PALABRAS CLAVE: Actividades pedagógicas no presenciales. Dictamen CNE/CP N° 5/2020. Enseñanza remota. Curso de Licenciatura en Artes Visuales. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da atividade avaliativa da disciplina Introdução à Educação a Distância: linguagem e tecnologia, que compõe a matriz do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade de educação a distância (EaD) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que integra, desde 2008, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais foi ofertado nos polos de apoio presencial da UAB, com atuação da UNEMAT, localizados nos municípios de Água Boa, Cuiabá, Primavera do Leste, Sapezal e Sorriso, constituindo a segunda turma selecionada no ano de 2021. A ementa da disciplina Introdução à educação a distância: linguagem e tecnologia, dividida em três unidades, incluiu o conteúdo - Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – na terceira

unidade, disponibilizando-o à prática como componente curricular⁵, de um (1) crédito (cr.) do total de quatro créditos da disciplina.

O desenvolvimento da disciplina ocorreu no período em que, por conta do agravamento da pandemia da Covid 19⁶, as escolas da educação básica⁷ e as universidades mantiveram-se fechadas, havendo interrupção do processo ensino-aprendizagem presencial. Esse fato impôs a necessidade de adaptação do ensino e da utilização da tecnologia, por parte dos professores, e o distanciamento social, um dos importantes cuidados sanitários impostos. O ensino remoto foi considerado uma alternativa para diminuir o impacto dos cuidados sanitários impostos pela pandemia, a princípio voltada para as instituições de educação superior e as integrantes do sistema federal de ensino. Para a Educação Básica, “os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas” (BRASIL, 2020a, p.1).

Em virtude da pressão social, das instituições educacionais, e das secretarias estaduais e municipais, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) aprovou diferentes pareceres⁸ para a educação superior e para a educação básica de modo a garantir o atendimento escolar mediado ou não por tecnologias digitais, de modo excepcional, enquanto persistissem restrições sanitárias para a presença completa dos estudantes nos ambientes escolares.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 04 de maio de 2020, tratou 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, sugerindo atividades pedagógicas não presenciais para as etapas da Educação Básica. Tal parecer não estabeleceu “normas a serem obrigatoriamente seguidas pelos sistemas de ensino, mas tão somente diretrizes, ou seja, apresentou estratégias que [pudessem] servir de parâmetro para os Sistemas de Ensino” (OLIVEIRA; PERES, 2020, p.2).

⁵ A prática como componente curricular se destina a “promover a articulação entre as atividades político-pedagógicas desenvolvidas nas Instituições de Ensino e possibilitar a ampliação do conceito de educação trazido aos acadêmicos aproximando-os da realidade escolar, através de trabalho de campo, inserindo-os na problemática da dinâmica escolar” (PPC, 2016, p.24).

⁶ “No pior momento, em abril, chegamos a registrar média móvel semanal acima de 3 mil mortos diários” (TITO, 2020, p.1)

⁷ Segundo levantamento aplicado entre fevereiro e maio de 2021, como a 2ª etapa do Censo Escolar 2020, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais (BRASIL, 2021).

⁸ Parecer é o instrumento pelo qual o Conselho Nacional de Educação se manifesta sobre matéria de sua competência.

O Conselho Nacional de Educação reconheceu que a “reorganização do calendário escolar, a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino” (BRASIL, 2020a, p.5). Desse modo, coube às instituições de ensino organizar, decidir e adotar as atividades escolares de acordo com as condições estruturais e didático-pedagógicas que melhor lhes conviessem.

Para o propósito da prática como componente curricular, de aproximar a Universidade, através da disciplina Introdução à Educação a Distância: linguagem e tecnologia, com a realidade escolar, propomos, aos acadêmicos, como atividade avaliativa (AD3), um levantamento das diretrizes do Parecer CNE/CP Nº 5/2020, executadas pelas escolas localizadas nos polos de abrangência do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Esse levantamento visou proporcionar aos acadêmicos a possibilidade de conhecer, trazer à luz a realidade educacional de seus municípios vivenciada no contexto pandêmico. “O ato de conhecer é o processo de interação efetuado entre o indivíduo e a realidade, permitindo descobrir a sua forma de ser ou, pelo menos, adquirir respostas provisórias para um problema definido” (SEABRA, 2001, p.14). E também de fornecer aos professores-pesquisadores informações para um estudo, uma investigação, cujo termo, segundo Gamboa (2012), vem do verbo latino *vestigio*, que significa seguir as pisadas, isto é, calçando-se no levantamento dos acadêmicos, saber quais as estratégias adotadas pelas unidades escolares dos municípios dos cinco polos de atuação do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Definiu-se que a estratégia metodológica adotada para a realização da investigação proposta fosse uma pesquisa exploratória, na perspectiva de Triviños (1987), levando o “investigador a aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p.109). E, complementando a definição de pesquisa exploratória aqui utilizada, Gil (2007) afirma: “a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (p.43), permite aumentar a experiência em torno de determinado fenômeno, levanta possíveis problemas, explora um tema ou fenômeno ainda não estudado, de poucos estudos ou em processo de desenvolvimento. A pesquisa é desenvolvida “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2007, p.43). E como afirma Poupart *et al* (2010), a pesquisa exploratória “é utilizada para explorar determinadas questões” [...], “familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações” [...] “pode servir para determinar os impasses e os bloqueios, capazes de entravar um projeto de pesquisa em grande escala” (p.130). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa tende a ser mais flexível nas abordagens, pois objetiva coletar informações, dados sobre os diferentes aspectos da realidade pesquisada. Mas isto não significa que o estudo se descuide do

planejamento e nem elimine o cuidado com o trato científico. Pelo contrário, o rigor no processo científico, na coleta de informações, deve ser o mesmo executado por outros tipos de estudos, para que os dados sejam confiáveis, obtidos com a severidade de um trabalho científico (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2007).

A investigação proposta orientou-se pelos seguintes questionamentos: quais as atividades pedagógicas não presenciais, elencadas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, foram adotadas como estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem das escolas contatadas pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais em seus respectivos polos? Há diferença entre as escolas da rede pública e da rede privada na execução das estratégias com base no Parecer CNE/CP nº 5/2020 para as distintas etapas da Educação Básica? Tais questionamentos se justificam: o primeiro, pelo fato de os professores da educação básica experienciarem a mediação presencial no processo ensino-aprendizagem e não a mediação via ensino remoto; o segundo questionamento trata da desigualdade estrutural existente entre os dois sistemas.

A seleção das escolas investigadas ficou a critério dos grupos organizados de acadêmicos, e não houve o levantamento numa mesma escola por grupos diferentes. Os grupos de acadêmicos, constituídos de cinco membros cada, foram orientados a procurar, em seu polo, tanto a escola pública quanto a privada. Os grupos deveriam tomar todos os cuidados sanitários exigidos pelo Protocolo de Biossegurança (MATO GROSSO, 2021b), definido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) ou adotar o recomendado pelos professores-pesquisadores, isto é, agendar videoconferência pelo *google meet* ou videochamada pelo celular com algum responsável legal pela instituição de ensino que compunha a equipe gestora⁹.

No primeiro contato, os grupos de acadêmicos deveriam definir junto com a equipe gestora da instituição de ensino como poderiam obter as informações: presencialmente, por videoconferência, ou deixar o formulário para preenchimento. A coleta de dados de todos os grupos ocorreu de 08 a 27 de agosto de 2021, e, para tanto, foi elaborado um formulário. Nele, havia um campo para que o sujeito informante da equipe gestora da escola escrevesse o nome da escola e assinalasse o nível administrativo da mesma, e também a listagem das atividades pedagógicas não presenciais dos anos iniciais e/ou dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio propostas no Parecer CNE/CP nº 5/2020; em outro campo havia espaço para indicar a área de conhecimento, o componente curricular e o ano em que as atividades pedagógicas não presenciais foram desenvolvidas.

⁹ Composta por pessoas que exercem as seguintes funções: coordenação pedagógica e direção escolar.

As atividades pedagógicas não presenciais da etapa da Educação Básica — anos iniciais do Ensino Fundamental — listadas no formulário, foram:

1. aulas gravadas para a televisão, organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdo ou via plataformas digitais de organização de conteúdo;
2. sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
3. lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
4. orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
5. guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
6. sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
7. utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
8. elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
9. distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas *on-line*, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
10. realização de atividades *on-line* síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
11. oferta de atividades *on-line* assíncronas regulares, em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
12. estudos dirigidos com supervisão dos pais;
13. exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
14. organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; e
15. guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes.

As atividades pedagógicas não presenciais, das etapas da Educação Básica — anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio — listadas no formulário para que o informante indicasse a área de conhecimento, componente curricular e ano escolar de execução, foram:

1. elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;

2. utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
3. distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
4. realização de atividades *on-line* síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
5. oferta de atividades *on-line* assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
6. estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
7. realização de testes *on-line*, ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas;
8. utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.

Na seção a seguir trata-se do referencial teórico, e discutem-se temas como a geração das ferramentas: tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ensino remoto, educação a distância e a mediação tecnológica nos cenários escolares e o uso das TDIC no contexto da pandemia.

2 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: ENSINO REMOTO

A ferramenta Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não foi criada pontualmente para uso na educação presencial ou a distância, entretanto, abriu novos horizontes e novas possibilidades de reformulação das relações entre estudantes e professores, de democratização das informações, além de diversificar os espaços de conhecimento, revolucionando o processo ensino-aprendizagem (MERCADO, 2021; SERRA *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2019; RODRIGUES, 2016; MAIO *et al.*, 2008). “As Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e as mídias interativas deram um novo rumo à educação, e de modo particular, à Educação a Distância (EaD)” (SERRA; PEREIRA; ARAÚJO; LIMA, 2020, p.90).

Do ponto de vista histórico, no século XVIII, período em que o modo de produção capitalista passou a exigir mão de obra qualificada, ocorreu o registro mais remoto de experiência em EaD, em 1728, quando o professor Cauleb Phillips, em Boston, nos Estados Unidos, ofereceu curso de taquigrafia para pessoas, em qualquer lugar do país, enviando material por correspondência (OLIVEIRA *et al.*, 2019; SANTOS *et al.*, 2018; BARROS, 2003). A EaD só veio a se desenvolver e se apresentar como uma nova modalidade de educação na década de 1990 do século passado, mas sempre associada aos avanços tecnológicos de informação e comunicação.

Segundo Rodrigues (2016), a evolução das TDIC trouxe grandes benefícios ao homem, principalmente no que diz respeito à educação. No século XX, com a criação do computador, a educação evoluiu a passos largos, mas foi no século XXI que a “grande popularização das TIC ocorreu com o surgimento e a difusão da internet” (PACIEVITCH, 2014 *apud* ROBRIGUES, 2016).

Nos dias atuais, com o advento da internet e vários dispositivos computacionais, “a informação e a comunicação tornaram-se acessíveis a toda a sociedade, independentemente da localização geográfica ou da classe social” (RODRIGUES, 2016, p.16). E na educação, as TDIC passaram a ser testadas no ensino-aprendizagem com maior frequência. Aqui e acolá, universidades, e principalmente instituições de ensino particulares, utilizavam, esporádica e pontualmente, as diferentes tecnologias. “A introdução de computadores e internet nas escolas permitiu a comunicação e troca de informação entre estudantes do mundo inteiro. Essa propagação de conhecimento e cultura pode ser encontrada até nos lugares mais remotos do nosso país” (RODRIGUES, 2016, p.17).

Atualmente, a geração digital utiliza recursos tecnológicos modernos, entre os quais as tecnologias digitais de informação e comunicação e de fácil acesso às grandes redes de computadores, como a internet, possibilitando formas de comunicação síncronas e assíncronas.

Atendimento síncrono: aquele que permite a comunicação entre duas ou mais pessoas em tempo real. Neste caso, as pessoas precisam estar conectadas de alguma forma. Exemplos: no chat, no telefone, na videoconferência. Atendimento assíncrono: Permite o debate de temas, com a inclusão de opiniões em qualquer tempo, não sendo necessário que os alunos estejam conectados simultaneamente, como na comunicação síncrona. Como exemplo, podemos citar correspondência, e-mail, aulas gravadas etc. (GOMES, 2016, p.32).

No contexto brasileiro, Oliveira *et al.*, (2019, p.36) afirmam que “a EaD surgiu com cursos que eram feitos por correspondência, que contavam com o apoio do rádio e da televisão. Com a disseminação das tecnologias de informação e de comunicação, em meados dos anos 1990, começaram a surgir os programas oficiais e formais de EaD”. Programas estes voltados para a formação continuada de professores da rede pública de ensino (OLIVEIRA, 2019).

No ano de 1996, a EaD foi inserida na legislação nacional pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo reconhecida como uma modalidade de educação utilizada para complementar a aprendizagem ou em situações

emergenciais. Além de, através do art. 87, garantir a possibilidade de o município “prover cursos presenciais ou a distância para atender os jovens e adultos com pouca escolarização”.

O reconhecimento da EaD, juntamente com a criação, em 2005, pelo MEC, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), possibilitou a expansão da EaD nas universidades. A Educação a Distância (EaD) possui legislação específica, orientada pelo Decreto n. 9057/2017. Cabe destacar que as aulas por meio digital, oferecidas durante a pandemia para a educação básica e para a educação superior, não se configuram EaD, mas são compreendidas como ensino remoto (PINTO,2020; BEHAR, 2020; PAULO *et al.*, 2000).

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. [...] Por outro lado, a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria (BEHAR,2020, p.1).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19, no mundo, caracterizava-a como pandemia. Para contê-la, a OMS recomendava, entre outros cuidados sanitários, o distanciamento social. Em consequência, entre outras, houve a suspensão das atividades educacionais em todos os níveis. Nesse contexto pandêmico, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ofereceram alternativas para minimizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais.

No Brasil, autorizou-se a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por meios digitais (BRASIL, 2020b). Isso não significou a adoção do ensino a distância para a Educação Básica, mas, no intuito de “garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias” (BRASIL, 2020a, p.8).

E assim, segundo Pinto *et al.*, (2020, p.207), “a educação e o processo de ensino e aprendizagem presencial já consolidado ao longo da história da humanidade teve que se reinventar” na pandemia, em meio a um potencial benéfico das TDIC, que, segundo Paulo *et al.*, (2020, p.195), ainda não chegou para todos os estudantes e não impactou plenamente o

ensino em todo o país. Isto porque a velocidade de evolução das TDIC “impossibilita os sistemas educacionais de acompanharem esse ritmo de inovação” (PAULO *et al.*, 2020, p.195) e é o que cria a desigualdade tecnológica entre sistemas educacionais e níveis administrativos e até entre instituições de ensino de um mesmo sistema e de um mesmo nível administrativo em um mesmo município e, principalmente, entre os estudantes e professores.

No final do ano de 2021 permaneceu a utilização do ensino remoto. E, mal se avaliou, ou ainda não se avaliou, o impacto do ensino remoto sustentado nas atividades pedagógicas não presenciais sugeridas às escolas públicas da Educação Básica e às universidades, as autoridades educacionais já se dedicam à elaboração de instrumentos legais, diretrizes (sugestões) ou normativas a respeito dos caminhos para a educação básica ou superior pós-pandemia para atender o que tem sido denominado de ‘novo normal’. Tal caminho se projeta, a princípio, como ensino híbrido sustentado em um conceito a ser criado, anunciado pela presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Maria Helena Guimarães de Castro, durante evento promovido pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), via *You Tube*, em novembro de 2021. A presidente do CNE afirma que a proposta de ensino híbrido se sustenta na premência de que as instituições de ensino atendam as demandas e necessidades do século XXI. Sim, mas quais necessidades? Demandas de quem?

É obvio que a realidade educacional pós-pandemia vai mudar o processo ensino-aprendizagem, frente ao que ela ajudou a desvendar, como a gritante precarização e desigualdade estrutural existente entre as instituições de ensino públicas, inclusive a respeito das TDIC (falta de aparelhos e boa conexão), não só entre as unidades da Federação, mas também em um mesmo município. “Existem redes em cidades e em estados mais ricos que já apresentam resposta educacional melhor à pandemia, mas há redes que se encontram em uma situação muito aquém do que se poderia chamar educação de qualidade mesmo em tempos ‘normais’” (PAYNO, 2020, p.1). As disparidades já são conhecidas entre escolas da rede pública e da rede privada. Sabe-se que “nas práticas dos docentes e no ensino remoto isso não se mostrou diferente”, ou melhor, se confirmou a diferença no uso de TDIC entre escolas públicas e privadas e, nesse sentido, é de conhecimento de todos que “a rede privada iniciou suas atividades remotas uma semana após o governo instituir a regra do isolamento social” (PAULO *et al.*, 2020, p.198). Pesquisas, mesmo antes da pandemia, apontavam falta de infraestrutura — poucos equipamentos e velocidade insuficiente da internet nas escolas do sistema público.

Mas o que é mais desprezível é a desigualdade digital entre crianças, adolescentes e jovens que desistiram de frequentar aulas por não terem apoio do Estado brasileiro, via seus governantes e de sua elite de sustentação na garantia de internet e aparelhos eletrônicos (celulares, notebook e/ou tablets) às famílias em situação de vulnerabilidade, para que seus filhos pudessem estudar. Segundo Paulo *et al.*, (2020, p.198), pesquisas apontam que “os determinantes da exclusão social estão presentes também na exclusão digital. Por exemplo, o acesso à internet tem uma relação diretamente proporcional aos níveis de educação e renda”.

A pandemia ajudou a desvendar a situação calamitosa em que se encontra o sistema educacional público e a visão estrábica dos governantes sobre o povo brasileiro, a educação e a ciência que se imbricam e selam o destino do país ao adotar decisões. Uma delas, através de despacho do presidente da República, vetou integralmente o projeto que garantia R\$ 3,5 bilhões da União para custear serviços de internet a estudantes e professores da escola pública. A justificativa para o veto foi publicada no DOU de 19 de março de 2021.

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar integralmente, por **contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade**, o Projeto de Lei n 3.477, de 2020, que `Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública` (BRASIL, 2021, p.2. grifo nosso).

Apesar do veto do Presidente da República, senhor Jair Bolsonaro, no mês de junho de 2021, o Congresso sancionou a normativa, gerando a Lei 14.172, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. No entanto, os benefícios não chegaram ao conjunto dos estudantes e professores, de modo que os gestores escolares mantiveram as estratégias e ferramentas sugeridas pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2020, entre as quais a disponibilização de materiais impressos para serem retirados na escola. Essa estratégia foi a mais utilizada, segundo o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP (BRASIL, 2021). Isso quer dizer algo: que a grande desigualdade tecnológica que se soma à desigualdade socioeconômica da população no enfrentamento não só da pandemia, em todos seus aspectos da vida, impactam, significativamente, o processo educacional da juventude e, conseqüentemente, gera o atraso da ciência brasileira.

3 RESULTADOS

A sistematização dos resultados e as análises aqui apresentadas dizem respeito ao levantamento realizado em 24 unidades escolares de cinco municípios que integram

diferentes regiões de planejamento de Mato Grosso (2017) e que também são polos de apoio presencial da UAB.

Das 12 regiões de planejamento em que foram divididos os 141 municípios do estado de Mato Grosso, o levantamento nas escolas sobre as atividades pedagógicas não presenciais, realizado pelos acadêmicos matriculados na disciplina de Introdução à Educação a Distância: linguagem e tecnologia, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade EaD da UNEMAT, foi executado no município de Água Boa, que integra a região de planejamento IV, a Leste do Estado; no município de Cuiabá da região VI, ao Sul; no município de Primavera do Leste, na região de Planejamento V, localizado a Sudeste do Estado; no município de Sapezal, na região VII, a Sudoeste; e no município de Sorriso, na região de planejamento X, localizado no centro do estado de Mato Grosso. No polo de Cuiabá foi realizado levantamento em oito escolas; em Sapezal foram cinco; em Primavera do Leste foram cinco; de Água Boa mais três, e no polo de Sorriso os acadêmicos aplicaram o formulário em três escolas, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de escolas pesquisadas, por polo, segundo as etapas da educação básica descritas no formulário aplicado conforme o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.

Polos de EaD	Número de escolas segundo a etapa da educação básica – anos iniciais - pesquisada	Número de escolas segundo a etapa da educação básica – anos finais e Ensino Médio – pesquisada
Água Boa	1	2
Cuiabá	5	3
Primavera do Leste	2	3
Sapezal	3	2
Sorriso	1	2
Total	12	12

Fonte: Dados do formulário das escolas pesquisadas pelos acadêmicos. Elaborado por TIELLET; SILVA; OLIVEIRA; SANTOS JUNIOR (2021).

Das 15 possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais sugeridas pelo MEC, através do Parecer CNE/CP nº 5/2020, para serem aplicadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas sete foram executadas pelas 12 escolas dessa etapa de ensino que participaram do levantamento. As sete possibilidades ou itens (3, 4, 8, 9,12, 13 e 14) correspondem às seguintes atividades pedagógicas não presenciais:

3- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;

- 4- *orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;*
- 8- *elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);*
- 9- *distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;*
- 12- *estudos dirigidos com supervisão dos pais;*
- 13- *exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;*
- 14- *organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias.*

Outras sugestões, entre as quais as *aulas gravadas para televisão, organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdo ou via plataformas digitais de organização de conteúdo* (item 1) e a *utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir* (item 7) não foram executadas pelas escolas; já os itens 2, 5, 6, 10, 11 e 15 foram desenvolvidos por um número reduzido de unidades escolares que participaram do levantamento. Os itens 10 e 11 dizem respeito a atividades *on-line* síncronas e assíncronas que somente poderiam ser executadas se houvesse disponibilidade tecnológica da família. O fato de apenas quatro escolas terem utilizado essas atividades, num universo de 12 escolas envolvidas no levantamento, demonstra a desigualdade tecnológica existente não só entre as escolas, mas principalmente entre aqueles que frequentam a escola pública.

A maioria dos alunos das escolas públicas são filhos de famílias assalariadas ou de funcionários públicos de baixa renda, pertencem a famílias cujos pais trabalham em serviços braçais, são autônomos, diaristas, empregados domésticos ou vivem da informalidade, desempregados e até mesmo integram o conjunto de pessoas desalentadas do país. Em alguns casos são as mulheres que exercem o papel de chefe de família e/ou dependem da ajuda fornecida por programas assistenciais do governo e que não conseguem disponibilizar celular com internet para todos os membros da família, o que dificulta o desenvolvimento das atividades *on-line* síncronas e/ou assíncronas. Também é possível afirmar, segundo Catanante *et al.*, (2020), que o fato de um aluno possuir um dispositivo móvel ou ter acesso à internet não significa ou é suficiente para que sua participação nas aulas ocorra, pois, às vezes, esse aparelho é dividido entre irmãos ou não tem acesso à internet.

Durante a pandemia, a escolarização das crianças teve um peso muito grande nos ombros da família, a qual nem sempre podia acompanhar os estudos dos seus filhos por

diferentes motivos. Dos 15 itens sugeridos pelo CNE/CP do MEC, através do parecer em pauta, sete (2, 4, 5, 6, 12, 14 e 15) envolviam os familiares, que nem sempre podiam auxiliar, quer pelo envolvimento com seus empregos ou por não terem um universo cultural e conhecimento que pudesse contribuir para o estudo e as tarefas de seus filhos. Os pesquisadores constataram o despreparo cultural e tecnológico das famílias para auxiliar seus filhos nas atividades do ensino remoto, o que afetou direta e indiretamente aqueles estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade. E também constataram que, mesmo as “tarefas domésticas impostas, interferências auditivas por barulhos oriundos de rádio e televisão, ou mesmo o consentimento ao estudante para que brinque ou se entretenha com atividades diversas, em momentos que deveriam ser destinados aos estudos, podem distrair a atenção do aluno e usurpar o lugar das aulas” (CATANANTE *et al.*, 2020, p.982).

Ao comparar as escolas da rede pública e privada, tendo como referência as sugestões dadas pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2020, constata-se que os itens (5, 6, 14,15) relacionados ao envolvimento da família na execução e acompanhamento das atividades não foram executados pelas escolas da rede privada, enquanto que essas atividades foram desenvolvidas em algumas das escolas públicas. Os itens 1 e 7 não foram executados tanto pelas escolas públicas quanto pelas escolas privadas. Segundo Catanante *et al.*, (2020, p.982), um “ambiente residencial inadequado, a ausência de apoio familiar adequado e cultura que relaciona o ambiente virtual com lazer” influenciam o desempenho nas aulas virtuais ou na entrega das atividades não presenciais.

Das oito sugestões (itens) de atividades pedagógicas não presenciais, amparadas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, para a etapa da Educação Básica correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, todas as 12 escolas que tiveram essas etapas investigadas executaram seis (1, 3, 4, 5, 7 e 8) do total de itens.

- 1- *elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;*
- 3- *distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;*
- 4- *realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;*
- 5- *oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;*
- 7- *realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas;*

8- *utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.*

Esses seis itens utilizados pelas 12 escolas, na etapa referente aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que participaram do levantamento, foram aplicados em todas as áreas de conhecimento, em todos os componentes curriculares e em todos os anos de escolarização, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto nos anos do Ensino Médio.

Na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os itens 4 e 5 que tratam das atividades *on-line* foram executados por todas as escolas, conferindo importância a essas dimensões dentro do processo ensino-aprendizagem. O estudo em pauta apenas levantou a questão sobre a execução ou não das atividades sugeridas pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020, sendo importante compreender melhor os impactos da pandemia no processo ensino-aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Algumas pesquisas demonstram que a participação dos alunos nas aulas *on-line* nas etapas de ensino tem percentual de não participação muito alto. No estudo de Catanante *et al.*, (2020) consta que o 9º ano do Ensino Fundamental teve 41%, o 2º ano do Ensino Médio teve 52%, e o 3º ano do Ensino Médio teve 54% de não participação nas aulas *on-line*.

Não foi executado o item 2 - *utilizar, quando possível, horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens* – nem o item 6 que trata da *utilização de estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros*, por nenhuma das escolas das diferentes redes de ensino. Acredita-se que a equipe gestora e os professores dessa etapa, por acreditarem que a maioria dos adolescentes possui celular, que é o principal instrumento de comunicação entre eles, as escolas não investiram nas proposições de pesquisas ou entrevistas, entre outras atividades indicadas no item 6, e nem em programas educativos do item 2, para não utilizar créditos de internet dos celulares dos estudantes, apostando somente nas aulas *on-line*. As informações sobre essa etapa podem esconder a desigualdade tecnológica existente no país, entre os estudantes, e justificar a evasão que tem sido objeto de preocupação entre pesquisadores e parte das autoridades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento realizado pelos acadêmicos, nas escolas do seu polo presencial, sobre a execução das atividades pedagógicas não presenciais dispostas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, proporcionou uma primeira experiência de coleta de dados e, em consequência, o conhecimento da realidade educacional das unidades escolares no contexto da pandemia. E para os professores-pesquisadores as informações coletadas possibilitaram saber quais as atividades pedagógicas não presenciais, elencadas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, foram adotadas como estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem nas unidades escolares nas regiões de abrangência dos polos da EaD do curso de Licenciatura em Artes Visuais, sistematizando informações que pudessem contribuir com novas pesquisas. Especialmente porque o estudo é exploratório e tem o propósito de levantar questionamentos que podem auxiliar o avanço de novas pesquisas e que, no caso específico, contribuir com estudos sobre o impacto das atividades não presenciais no sistema educacional e no processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao questionamento que originou o estudo — quais atividades não presenciais, pontuadas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, para as diferentes etapas da Educação Básica foram executadas pelas escolas, e se houve diferença entre as escolas públicas e as privadas —, constatou-se que na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental as atividades *on-line* síncronas e assíncronas (item 10 e 11) não foram disponibilizadas às crianças por todas as escolas. Isso significa que é preciso investigar o motivo, e qual o impacto no processo educacional desses estudantes.

Outro aspecto a destacar foi a constatação de que os itens (5, 6, 14 e 15) relacionados às atividades com envolvimento da família foram adotados por algumas das escolas públicas, as quais, como se sabe, têm dificuldade de propor tarefas com envolvimento, acompanhamento e auxílio da família, por questões relacionadas ao despreparo cultural, à sobrecarga do emprego, ao trabalho da casa e cuidado com a família. Além disso, há a relação com as condições estruturais no que tange à disponibilidade das TDIC nas escolas e as condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e suas famílias nos seus domicílios. Há que se lembrar que alguns grupos familiares que possuem mais de um estudante precisam compartilhar aparelhos que muitas vezes são até obsoletos e têm baixa conexão de internet. Sabe-se que estudantes compartilham aparelhos eletrônicos e internet com parentes e vizinhos que residem no mesmo bairro; mães e pais estudantes da EJA aguardam a realização das tarefas dos filhos para poder desenvolver as suas, ou seja, evidencia-se a ausência de condições mínimas de desenvolvimento dessas atividades nos espaços de convívio familiar. Já, esses mesmos itens (5, 6, 14 e 15), relacionados às atividades

com envolvimento da família, não foram adotados pelas escolas particulares; elas não indicaram essas proposições no formulário. Mas por que as escolas particulares, que participaram do levantamento, não envolveram a família nas atividades?

A etapa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das 12 escolas em que o levantamento foi realizado, dos oito itens propostos pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020, apenas dois (itens 2 e 6) não foram executados por nenhuma das escolas. As escolas apostaram nas aulas *on-line*. Muitos podem não participar das aulas *on-line* por não terem créditos suficientes, o que pode ser um dos motivos para a evasão escolar que tem sido reconhecida por pesquisadores, aliada ao trabalho infantil para complementar a renda ou mesmo ser o produtor principal da renda da família (NERI; OSORIO, 2022).

Os dados coletados nas 24 escolas localizadas nos polos presenciais da UAB do curso de Licenciatura em Artes Visuais, e que correspondem também a municípios que integram regiões de planejamento do estado de Mato Grosso, devem ser aprofundados em aspectos pontuais, especialmente sobre o impacto da pandemia no processo ensino-aprendizagem nas escolas das regiões de planejamento em que o levantamento foi efetuado e sobre as possíveis mudanças no sistema educacional de Mato Grosso pós-pandemia. Muitos aspectos relacionados à educação foram desnudados e devem ser objeto de estudo, entre os quais o impacto da pandemia na educação das pessoas com deficiência, e também a relação durante a pandemia entre professores e pais, pois se fez uso de estratégias de ensino com a necessária participação deles, além do reconhecimento e da valorização, por parte das famílias e da sociedade, do trabalho dos profissionais da educação.

Em meio às incertezas, ausência de condições estruturais mínimas e a falta de orientações claras sobre o ensino remoto, híbrido e/ou presencial, com restrições sanitárias, também há de se considerar a exaustão sofrida cotidianamente pelos profissionais da educação básica das escolas públicas de Mato Grosso. Isso, sobretudo no que diz respeito ao retorno presencial gradativo, em forma de rodízio dos estudantes em sala, iniciado em agosto/21 e o retorno 100% presencial a partir de outubro/21, conforme Protocolo de Biossegurança (MATO GROSSO, 2021b), Caderno Orientativo de Retorno Híbrido (MATO GROSSO, 2021c) e Instrução Normativa Nº 07/SEPLAG (MATO GROSSO, 2021a), que em nenhuma das formas propostas reduziu o trabalho que estava sendo desenvolvido anteriormente, quando ainda era apenas o ensino remoto. Os professores foram obrigados a assumir, além da produção do material em forma de apostilas e metodologias diferenciadas, sem nenhum suporte de formação e orientação para atender os estudantes que se encontravam remotamente no ensino, também as plataformas de sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas, sala de aula virtual, mídias digitais e sociais. O objetivo visava alcançar o

maior número possível de estudantes que estavam geograficamente distantes, e, ao mesmo tempo, os professores tinham que produzir material e aulas dinâmicas que atendessem o público presencialmente na escola. Ou seja, em um único período e horário de aula era imposta ao professor a obrigação de desenvolver metodologias, acompanhar aulas e atendimento simultâneo a públicos diferentes, em espaços distintos, presenciais e não presenciais.

Enfim, o levantamento possibilitou conhecer as estratégias e as ferramentas usadas pelas escolas do estudo para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Também permitiu reunir informações que podem auxiliar a avaliação sobre o impacto desse recorte temporal da pandemia, na educação mato-grossense, de modo a propor um novo caminho educacional que incluía, que construa espaços para todos e um futuro melhor para a juventude do Estado.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: Edusc, 2003.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. 2020. **Site da UFRGS**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 de 28 de abril de 2020. Relatores: Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães Castro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de maio de 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de novembro de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19**, e revoga as portarias do MEC n.343 de 17 de março de 2020, n.345, de 19 de março de 2020, n 473 de 12 de maio de 2020. Portaria n.544, Brasília, DF, de 16 de junho de 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 09 de novembro de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> Acesso em: 09 nov., 2021.

BRASIL. Atos do Executivo. Presidente da República. Despacho do Presidente da República. [Mensagem] Veta integralmente, por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, o Projeto de Lei n 3.477, de 2020, que "Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública". **Diário Oficial [da União]**: parte 2: seção 1, n.81, Brasília, DF, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://diario.oficial.gov.br/edição 81/> Acesso em: 24 de abril de 2022.

CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de; LOIOLA, Iraneia. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 977-988, 26 out. 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122/102> Acesso em: 12 de novembro de 2021

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos. 2012.p.25-47.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007, p.40-57.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Evolução histórica da EAD**. n.2.2016. Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/587/Aula_02.pdf?sequence=2&isAllowed=y Acesso em: 10 de novembro de 2021

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Planejamento. **Regiões de Planejamento de Mato Grosso**. Cuiabá, Mato Grosso, 2017. Disponível em: <http://www.seplan.mt.gov.br/documents/363424/10397701/Perfil+-+Regi%C3%B5es+de+Planejamento+de+Mato+Grosso+2017+-+1%C2%AA+Edi%C3%A7%C3%A3o+--+22.09.201> Acesso em: 08 de novembro de 2021

MATO GROSSO. Secretária de Estado de Planejamento e Gestão. Instrução Normativa nº 07/2021/SEPLAG. **Diário Oficial**, n. 28.090, Cuiabá, Mato Grosso, 23 de setembro de 2021a, p.9. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16494#/p:9/e:16494?find=INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%C2%BA%2007_2021_SEPLAG. Acesso em: 20 de novembro de 2021

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Protocolo de biossegurança para prevenção da COVID-19. **Coordenadoria de Saúde e Segurança/COSS** | Cuiabá – MT | 2021b.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Caderno de Orientações. Retorno Híbrido. **SEDUC**. Cuiabá, Mato Grosso, julho de 2021c

MAIO, Ana Zeferina Ferreira; DUTRA, Lidiane Fonseca. Da janela da alma ao ciberespaço: ambiente virtual de aprendizagem em artes visuais. **Revista LAV**, 2008, p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2160/1317> Acesso em: 09 de novembro de 2021.

MERCADO, Luis Paulo L. **A internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/cp/NOVAS%20TECNOLOGIAS/M2/leitura%20anexa%202.pdf> . Acesso em: 08 de novembro de 2021.

NERI, Marcelo Côrtes; OSORIO, Manuel Camilo. Retorno para a escola, jornada e pandemia. Rio de Janeiro, RJ. **FGV Social**, 2022. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/RetornoParaEscola>

OLIVEIRA, José Silvio Graboski de; PERES, Sarita da Mata Dias. Análise jurídica do Parecer CNE/CP nº 5/2020 in **Pública, Gestão Educacional**. 2020. Disponível em: <https://adeserracatarinense.com.br/wp-content/uploads/2020/06/An%C3%A1lise-do-Parecer-CNE-n%C2%BA-5-2020.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2021, p.1-15.

OLIVEIRA, Alimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Souza; SOUZA JUNIOR, Francisco de Assis; SILVA, Maria Conceição Tavares; MELO, Máximo Luiz Veríssimo; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. Educação a distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**. v.19, n.17, 2019. p.1-6 Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil> Acesso em: 08 de novembro de 2021

PAYNO, Mariana. **Quais são as consequências da pandemia para a educação?** Revista Gama. 2020. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/sociedade/educacao/consequencias-pandemia-educacao/> Acesso em: 14 de novembro de 2021

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações **Revista Dialogia**, São Paulo, n.36, p.193-204, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18318>

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Liionel-H; LAPERRIÉRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES Alvaro. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

PINTO, Janille Costa; DIAS, Laiana Silva de Oliveira Foepfel; CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. Perspectivas docentes sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica do ensino remoto no contexto da pandemia da COVID -19. In **Temas & Matrizes**.

Cascavel.v.14,n.25.2020, p.204 -228. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/25883>. Acesso em: 08 de novembro de 2021

PPC. **Projeto Político do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Resolução 057/2016 – CONEPE da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em:

<https://dokumen.tips/documents/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-dead-perfil-profissional-.html?page=1> . Acesso em: 26 de setembro de 2020.

RODRIGUES, Ricardo Batista. **Novas tecnologias da informação e da comunicação**. Recife: IFPE, 2016

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. Edunb,2001, p.9-17.

SERRA, Ilka Marcia Ribeiro; PEREIRA, Maira Oliviera; ARAÚJO, Eliza Flora Muniz; LIMA, Danielle Martins Leite Fernandes. Aprendizagem em ambientes virtuais: uma experiencia de formação de mediadores em EaD. **Revista Indagatio Didactica**.v.12. n.1,2020 p.89-101.

Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/14419/9856> Acesso em: 09 de novembro de 2021.

SANTOS, Larissa Costa dos; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. A história e a expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 11, n.1, p. 208-228, jan. 2018.

TITO, Fábio. Brasil chegou à marca de 500 mil mortes por Covid in **G1**. Publicado em 19 jun.,2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/19/brasil-chega-a-marca-de-500-mil-mortes-por-covid.ghtml> Acesso em: 06 de novembro de 2021

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p.91-114.

Revisão gramatical realizada por: Lou Zanetti.

E-mail: louzanetti82@gmail.com