

# DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

## CHALLENGES IN TEACHING PRACTICE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Verônica da Costa Saraiva<sup>1</sup>, Rayara da Silva Rocha<sup>2</sup> e Maurício dos Santos Araújo<sup>3</sup>

Recebido: maio/2022 Aprovado: junho/2022

**Resumo:** O professor durante as aulas remotas necessitou adquirir novas habilidades para a adaptação de sua prática pedagógica à nova realidade, principalmente durante o período pandêmico. O estudo teve como objetivo investigar as percepções dos professores do ensino básico sobre o ensino remoto e os desafios vivenciados durante as aulas *on-line*. A pesquisa foi desenvolvida com professores de quatro escolas públicas municipais de Manoel Emídio, Piauí. Os dados foram coletados através de um formulário eletrônico e submetido à análise estatística descritiva. Cerca de 71,4% dos docentes possuíam especialização (*lato sensu*) e tinham mais de 10 anos de experiência no magistério. A dificuldade em se adaptar ao sistema remoto de ensino, causou sobrecarga de trabalho para esses profissionais. Portanto, o ensino remoto foi visualizado por muitos docentes como um grande desafio para adaptação das metodologias de ensino que favorecem a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.


**Palavras-chave:** aulas remotas, covid-19, metodologias de ensino.


**Abstract:** The teacher during the remote classes needed to acquire new skills to adapt their pedagogical practice to the new reality, especially during the pandemic period. The study aimed to investigate the basic education teachers' perceptions about remote teaching and the challenges experienced during on-line classes. The research was developed with four schools of municipal public network of Manoel Emídio, Piauí. The data were collected through an electronic formulary and submitted to descriptive statistical analysis. About 71.4% of the teachers had a specialization (*lato sensu*) and had more than 10 years of experience in teaching. The difficulty in adapting to the remote teaching system caused work overload for these professionals. Therefore, remote teaching was seen by many teachers as a major challenge to adapt the teaching methodologies that would favor the efficiency of the teaching and learning process.


**Keywords:** remote classes, covid-19, teaching methodologies.

## 1. Introdução

As instituições de ensino no Brasil, em todos os níveis e categorias administrativas públicas, privadas e comunitárias sofreram grandes impactos com a chegada da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, conhecida como COVID-19 (ALVES, 2020). Um momento em que o distanciamento social foi uma das principais medidas adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como objetivo de mitigar e evitar o contágio em massa da doença (VIEIRA et al., 2020).

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1746-662X> - Mestranda Scientiae em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Avenida Santa Rita, 506, bairro centro, CEP 36570-099, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: veronicasaraiva57@gmail.com

<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6847-5550> - Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí (ISESPI). Rua Dirceu Arcoverde, s/n, bairro Altamira, CEP 64875-000, Manoel Emídio, Piauí, Brasil. E-mail: rayarasousa321@gmail.com

<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7728-2590> - Doutorando Scientiae em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Rua dos Passos, 416, centro, CEP 36570-005, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mauricio.araujo@ufv.br

O Ministério da Educação (MEC) lançou a Portaria de n.º 343 que orientou as atividades não presenciais na Educação Básica e Superior durante a pandemia (DAVID et al., 2021). Uma estratégia encontrada pela comunidade escolar em todo o Brasil, foi a adoção de aulas remotas, como, por exemplo, pautadas nos princípios do sistema de Educação à Distância (EAD).

A principal consequência da pandemia foi a interrupção das aulas presenciais, adotando como medida emergencial (GOMEZ; AZADI; MAGID, 2020). Dessa forma, a escola teve que buscar estratégias de ensino, de modo a orientar seus professores para uma nova realidade, assim como, incluir em sua prática metodologias e ferramentas para o novo contexto de aprendizagem (PASSOS; ARAÚJO, 2022).

A utilização das tecnologias digitais no ensino remoto trouxe um novo olhar para o uso das mídias digitais, transformando as em uma necessidade para os sistemas de ensino em todo o mundo. O debate do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação vinham sendo discutidas em diferentes níveis e modalidades educacionais (VALENTE; FREIRE; ARANTES, 2018).

No entanto, apesar dessas discussões, muitas escolas e profissionais da educação não estavam preparados para operacionalizar sua prática pedagógica totalmente *on-line* (DAVID et al., 2021). De maneira emergencial, professores e gestores tiveram que se adaptar ao novo contexto educacional, principalmente na adequação dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos seus respectivos itinerários formativos à realidade dos alunos.

O professor no ensino remoto necessitou adaptar a rotina da sala de aula em um ambiente virtual de aprendizagem que permitisse ao aluno desenvolver habilidades importantes para sua formação, como autonomia e engajamento na aquisição de conhecimentos (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020). Segundo Masetto (2002) inovar no trabalho educativo requer dos docentes o conhecimento de novas metodologias, especialmente as que estimulem os alunos no seu processo de aprendizagem.

Durante o ensino remoto os professores passaram a realizar suas aulas através de vídeo aulas, áudios, videoconferências, utilizando aplicativos, como *Google Meet*, *Skype*, plataforma *Zoom* (videoconferência), *WhatsApp* entre outros (ALVES, 2020). Essas diferentes estratégias foram necessárias para facilitar a aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis no contexto pandêmico (CASTAÑO, 2003). Por isso, deve-se buscar as melhores estratégias com base nos diferentes níveis de ensino. Na Educação Infantil, os professores devem captar a atenção das crianças permitindo a construção do seu desenvolvimento cognitivo, dos aspectos físicos, psicológicos e intelectuais, necessitando a orientação e acompanhamento dos pais (CARCAUSTO et al., 2021).

As condições da educação em tempos de pandemia apresentam um conjunto de fatores a serem considerados, como, por exemplo, a desigualdade social, falta de acesso à *internet* ou até mesmo dificuldades no acesso aos recursos pedagógicos e tecnológicos (OLIVEIRA, 2020). Segundo Yildirim (2021) professores encontram dificuldades em ministrar aulas em algumas disciplinas, principalmente em Artes, Ciências e Matemática. Além disso, esse novo contexto de aprendizagem afetou a rotina das famílias, levando a mudanças no ambiente doméstico familiar,

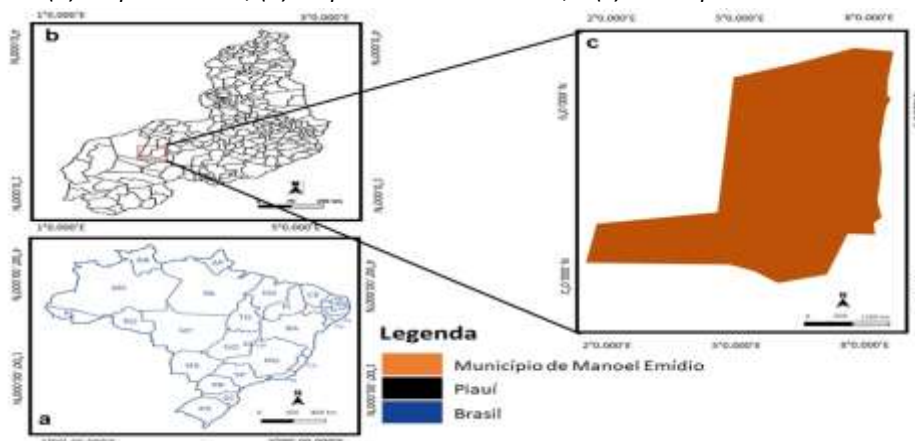
refletindo diretamente na ausência de um espaço propício para as crianças estudarem (LAU; LEE, 2020).

O estudo foi organizado através de uma avaliação do contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Estruturalmente, faz-se uma discussão teórica sobre a prática de ensino durante esse período, logo após, foi desenvolvida uma análise qualitativa e quantitativa com professores da Educação Básica do Município de Manoel Emídio, localizado no Estado do Piauí. Essa abordagem teve como objetivo conhecer as percepções dos professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobre as implicações da pandemia da COVID-19 no ensino público, e identificar as estratégias de ensino aplicadas pelos professores durante as aulas remotas nas escolas municipais.

## 2. Metodologia

O estudo foi realizado no município de Manoel Emídio (latitude 08° 00' 46" S, longitude 43° 52' 18" O e altitude de 227 m), localizado no interior do estado do Piauí, Brasil (IBGE, 2010) (Figura 1). A abordagem empregada na pesquisa foi quali-quantitativa, pois empregou instrumentos que buscavam compreender a realidade amostrada e ferramentas que se proponham a mensurar determinado fenômeno (GIL, 2017).

Figura 1 – (a) Mapa do Brasil; (b) mapa do estado do Piauí; e (c) município de Manoel Emídio.



(Fonte: Dados da Pesquisa, 2022)

O estudo foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil e três do Ensino Fundamental. A amostra foi constituída por 21 professores que atuavam durante as aulas remotas na Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental de 1° ao 5° ano (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação das escolas lócus do estudo no município de Manoel Emídio – PI.

Escola	Nível de Ensino	Número de professores
Escola A	Educação Infantil	5
Escola B	Ensino Fundamental	4
Escola C	Ensino Fundamental	5
Escola D	Ensino Fundamental	7
<b>Total</b>		<b>21</b>

(Fonte: Dados da Pesquisa, 2022)

A coleta de dados foi realizada por formulário eletrônico contendo oito questões de múltiplas escolhas, construído na plataforma do *Google Forms*. Esse instrumento ficou disponível durante o mês de outubro de 2021 para que os professores pudessem responder em tempo hábil. Com objetivo de seguir a resolução n.º 510/2016, foi integrado o formulário eletrônico e o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) (BRASIL, 2016). O formulário foi enviado para os 30 docentes da rede pública que estavam exercendo suas atividades pedagógicas de forma remota, dos quais 21 docentes aceitaram participar voluntariamente da pesquisa.

Segundo Santos (2019) e Gonçalves, Leite e Araújo (2020) o uso de formulários eletrônico vem sendo utilizados em pesquisas científicas, devido à facilidade e rapidez para coleta e tabulação de dados. O questionário teve como objetivo coletar informações sobre o tempo de serviço, percepções a respeito das aulas remotas, dificuldades vivenciadas e as principais formas de avaliações durante o ensino remoto.

Os dados foram submetidos às análises estatísticas descritivas, frequência e média no Software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Version, 26.0)*.

### 3. Resultados e Discussões

Os professores que atuavam nas escolas pesquisadas tinham formação em Licenciatura em Normal Superior, Pedagogia e em outras modalidades de Licenciaturas. No estudo, a grande maioria dos professores possuíam pós-graduação no sentido amplo (*lato sensu*), o que se torna importante para a eficácia da prática pedagógica. Com relação ao tempo de experiência no magistério, os docentes possuíam mais de 10 anos de exercício na profissão (Tabela 2).

*Tabela 2 - Informações sobre área de formação, títulos de pós-graduação e tempo de experiência na educação básica, respectivamente.*

Área de Formação dos Professores		
	F	%
Licenciatura em Pedagogia	5	23,8
Normal Superior	8	38,1
Outras áreas	8	38,1
Total	21	100
Curso de Pós-Graduação		
Especialização	15	71,4
Mestrado ou Doutorado	-	-
Não possui	6	28,6
Total	21	100
Tempo de Experiência na Área da Educação		
De 1 a 3 anos	-	-
De 4 a 6 anos	2	9,5
De 7 a 9 anos	-	-
Acima de 10 anos	19	90,5
Total	21	100

(Fonte: Dados da Pesquisa, 2022)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), admite em seu artigo 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Segundo Pinheiro e Romanowski (2010) a formação mínima exigida para professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental é o Normal Superior. Um longo debate foi realizado acerca da formação mínima exigida para atuar nessas etapas. Dessa forma, em 2006, a Resolução CNE/CP n° 01/06 estabeleceu que a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de responsabilidade do curso de Pedagogia, trazendo ainda que o Curso Normal Superior poderia ser transposto para curso de Pedagogia, o que de fato realmente ocorreu desde o ano de 2006 (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010).

A Pós-graduação *lato sensu* é considerada importante ponte para perceber os avanços e mudanças no campo profissional e prática educativa da Educação Básica. Dois grandes caminhos constituem a pós-graduação: primeiro a continuidade de um processo educativo, buscando aperfeiçoamento das temáticas da graduação e prolongamento da formação inicial; e o desenvolvimento de um processo formativo que estabelece pela pesquisa (LOCATELLI, 2021). Segundo Saviani (2017) assim como a graduação está relacionada a uma formação profissional, a pós-graduação constitui uma continuidade do processo de formação em nível superior.

Quando questionados sobre as principais formas de avaliações empregadas pelos professores, a prova escrita, no formato tradicional (50%) foi a mais usada por eles (Figura 2). A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) discute que os aspectos qualitativos devem sobrepor os quantitativos durante o processo de avaliação (BRASIL, 2016). O professor deve avaliar o desempenho dos alunos ao longo do processo formativo, para isso, torna-se necessário criar oportunidades para poderem expressar seus conhecimentos. A prova escrita é o principal instrumento de mensuração da aprendizagem nas escolas de Educação Básica no Brasil, mesmo com a existência de inúmeras formas de avaliação, o que em muitos casos, não consegue avaliar qualitativamente o aluno, trazendo resquícios da corrente tradicional de ensino (FERREIRA, 2009).

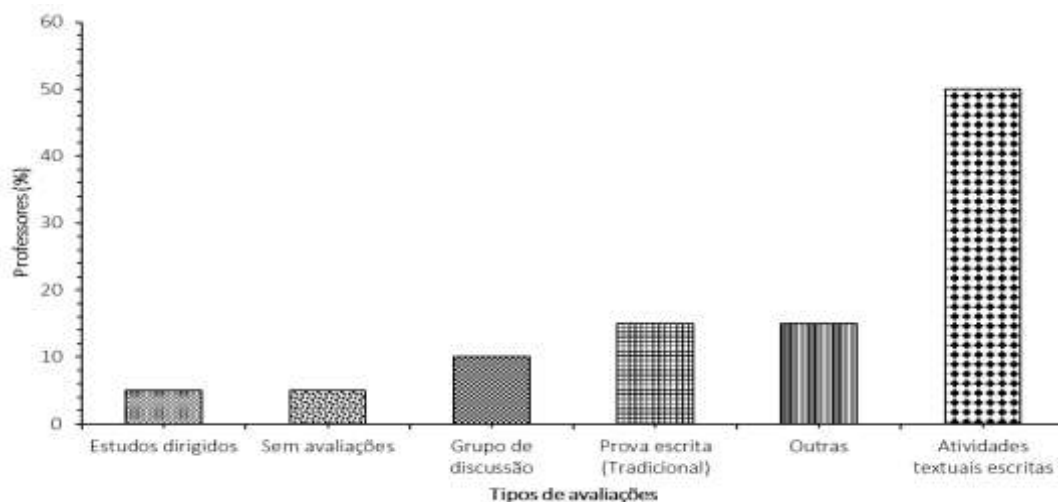


Figura 2 - Avaliações utilizadas pelos professores durante as aulas remotas da COVID-19.  
(Fonte: Dados da Pesquisa, 2022)

As aulas totalmente remotas duraram aproximadamente dois anos. Uma forma encontrada pela rede municipal de ensino para dar continuidade às aulas durante o período letivo foi a realização de atividades impressas para alunos que não tinham acesso à *internet* e aulas em tempo real para os demais alunos. Portanto, o instrumento avaliativo deve ser empregado conforme a realidade da sala de aula, pois a escolha incorreta pode causar resultados insatisfatórios (BITENCOURT; SEVERO; GALLON, 2013; PEDROCHI JUNIOR; BURIASCO, 2019). Em um estudo realizado por Gonçalves, Leite e Araújo (2020) em uma escola pública no Maranhão, os autores identificaram que as principais formas avaliativas durante as aulas remotas foram a prova escrita tradicional, seguido pelo estudo dirigido, corroborando com os achados nesta pesquisa. Segundo Buriasco (2004) a mensuração da aprendizagem é um instrumento valioso para compreender os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como os procedimentos e as estratégias utilizadas por eles para resolver problemas. Portanto, a avaliação não pode ser entendida como uma forma linear e imutável, pois é uma ferramenta preciosa para avaliar o desenvolvimento da turma e traçar novas estratégias para a construção da aprendizagem.

O ensino remoto emergencial exigiu dedicação e esforço de toda a comunidade escolar durante a pandemia da COVID-19. Os educadores tiveram que readequar suas práticas pedagógicas visando atender às novas exigências do cenário pandêmico (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020). Dessa forma, quando questionados sobre os principais desafios vivenciados durante as aulas remotas, 48% dos docentes apontaram dificuldades na adaptação ao novo contexto de ensino, 19% relataram a sobrecarga de trabalho devido à criação de diversas atividades e multimídias para atender o novo contexto de ensino, enquanto 19% afirmaram a falta de equipamentos, tais como, computador, *notebook*, *tablet* ou celular para operacionalizar a sua prática pedagógica (Figura 3).

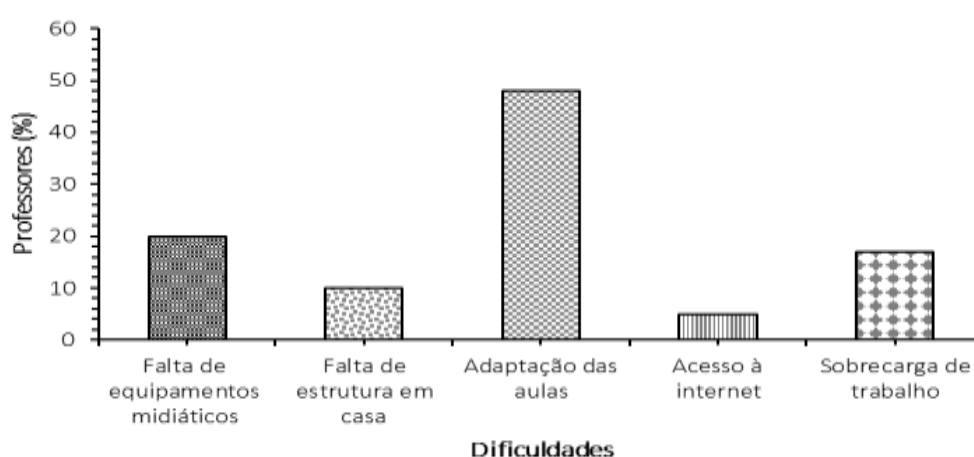


Figura 3 - Dificuldades enfrentadas pelos docentes durante as aulas remotas.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2022)

O contexto atual vivenciado por educadores leva a um excesso na carga horária de trabalho, imposta pelo ensino remoto. Dessa forma, essa carga excessiva de trabalho pode ocasionar problemas na saúde mental que reflete diretamente na qualidade de vida destes profissionais. Segundo Ferreira e Santos (2021) docentes desenvolveram crise de ansiedade, estresse, tensão muscular e distúrbios de insônia, ocasionados, principalmente devido à

pandemia da COVID-19. Além disso, a prática docente por meio das aulas remotas deixou evidente a grande desigualdade social, cultural e educacional existente no país (FERREIRA; SANTOS, 2021).

O uso de equipamentos como computador ou celular conectados a uma rede de internet foi um dos principais instrumentos para tornar efetiva a prática de ensino (PIFFERO et al., 2020). A falta desses equipamentos não foi uma dificuldade vivenciada apenas por professores como mostrou a pesquisa, mas também por diversos alunos, principalmente de baixa renda. Os alunos considerados de baixa renda são prejudicados nesse formato de ensino, devido à falta de recursos financeiros para adquirir equipamentos para assistir às aulas (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Os dados acerca da aceitação e visão dos profissionais da educação sobre as dimensões do ensino remoto emergencial, identificou que 62% dos docentes consideraram as aulas remotas um processo bom, enquanto 38% afirmaram ser um processo ruim, devido promover desigualdades sociais (Figura 4). O antagonismo dos docentes em relação à questão vivenciada pode estar relacionado às dificuldades e necessidades de cada um, em relação à adaptação, rotina, metodologias e habilidades com os TDICs, tendo em vista, que os profissionais deste estudo não tiveram uma capacitação específica para trabalhar no ambiente remoto em contexto pandêmico. Em um estudo realizado por Arruda e Nascimento (2021) identificaram resultados semelhantes ao deste estudo, onde 50,8% dos docentes concordavam com o ensino remoto, 44,1% concordavam com ressalvas e 5,1% não concordavam.

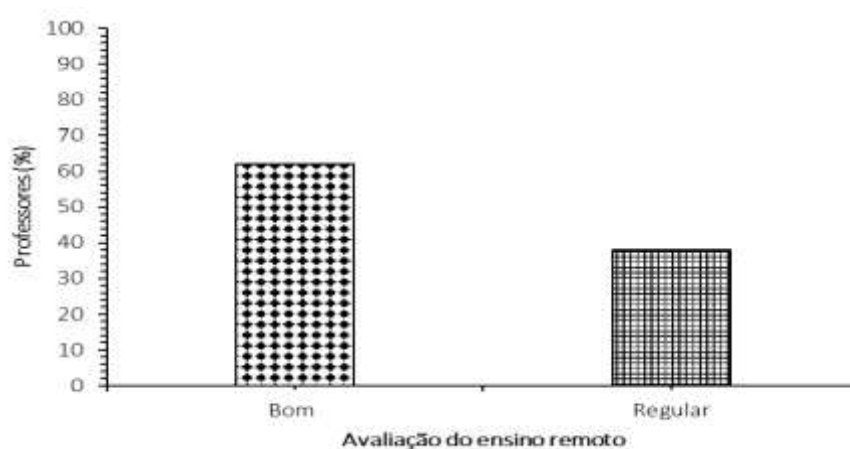


Figura 4 - Percepção dos professores sobre as aulas remotas durante a pandemia da COVID-19.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A educação na pandemia tem sido um desafio para docentes, discentes e pais, visto que, a rápida mudança no ensino básico pode ter contribuído para uma piora na qualidade da educação pública. Assim, é possível perceber que o ensino remoto estabelecido de forma emergencial não substitui as aulas presenciais (DIAS; PINTO, 2020). Tendo em vista que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental exigem um maior acompanhamento do professor, pois nessa fase de aprendizagem as crianças necessitam de auxílio no desenvolvimento das suas atividades e aprendizagem dos conteúdos (FERREIRA; SANTOS, 2021).

#### 4. Considerações finais

As atividades pedagógicas durante as aulas remotas têm demandado muito esforços por parte dos docentes, em busca de alternativas para promover a educação durante a pandemia. Orientações técnicas e pedagógicas para atividades remotas são essenciais, pois permitem que os professores adquiram habilidades com as tecnologias, utilizem as melhores ferramentas que possam atender os anseios dos seus alunos ou até mesmo aumentem a sua capacidade para lidar com situações diversas no ambiente de trabalho.

Neste estudo, constatou que mesmo durante a pandemia, os professores continuavam utilizando principalmente a avaliação tradicional em sua prática pedagógica. Por estar em um período atípico, necessitavam de formas diversificadas de metodologias para atender as necessidades de aprendizado dos alunos. A dificuldade de adaptação nas aulas remotas pelos professores foi devido à falta de suporte técnico e material para as aulas. Apesar das dificuldades encontradas nesse estudo, os professores julgaram eficientes as aulas. Desse modo, evidenciamos que necessita de maiores estudos para compreender as percepções dos alunos e pais sobre todo esse contexto de aprendizagem.

Tendo em vista tais considerações, é necessário novas avaliações como uma amostragem maior com o objetivo de identificar pontos positivos e negativos da educação remota, tanto na educação pública quanto privada. Além disso, estudar quais as consequências que esse período provou na educação básica e superior.

## 5. Referências

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020.
- ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Apontamentos sobre o uso das TIC nas aulas remotas: um estudo com professores da Educação Básica. **Dialogia**, v. 1, n. 37, p. 1–17, 2021.
- BITENCOURT, B. M.; SEVERO, M. B.; GALLON, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: desafios e potencialidades na educação à distância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 211–226, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Brasília: MEC, 2016.
- BURIASCO, R. L. C. Análise da Produção Escrita: a busca do conhecimento escondido. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, v. 3, n. 1, p. 243–251, 2004.
- CARCAUSTO, W.; MORALES, J.; CUCHO-LEYVA, M. P.; CAS-ZAPATA, N.; VILLENA-GUERRERO, M. P.; VALLEJO, C. Distance Teaching-Learning Experience in Early Childhood Education Teachers During the Coronavirus Pandemic. **Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal**, v. 6, n. 1, p. 269–274, 2021.
- CARDOSO, M. A. M.; BURIASCO, R. L. C. Prova escrita em aulas remotas: uma experiência no oitavo ano. **Boletim Online de Educação Matemática**, v. 9, n. 18, p. 287-297, 2021.
- CASTAÑO, C. “El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje ‘on line,’”. Comunicar: **Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación**, v. 21, n. 1, p. 49–55, 2003.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N. 1º de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acessado em: 23 de dez. 2021.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. C.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista com Censo**, v. 7 n. 3, p. 27–37, 2020.

DAVID, P. B.; BARROS FILHO, E. M.; CARVALHO, W. V.; MENDES, D. L. L. Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 32, 08335, 2021.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A. Educação e a Covid-19. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545–554, 2020.

FERREIRA, P. E. **A análise da produção escrita de professores da Educação Básica em questões não rotineiras de matemática**. 2009. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/FERREIRA-Pamela-Emanueli-Alves.pdf>. Acessado em: 06 jan. 2022.

FERREIRA, S. F.; SANTOS, A. G. M. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas – PB. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 9, p. 1–12, 2021.

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

GOMEZ, E.; AZADI, J.; MAGID, D. Innovation born in isolation: rapid transformation of an in-person medical student radiology elective to a remote learning experience during the COVID-19 pandemic. **Academic Radiology**, v. 27, n. 9, p. 1285–1290, 2020.

GONÇALVES, J.; LEITE, A.; ARAÚJO, M. Aulas remotas durante a pandemia da COVID-19 no curso de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 1, p. 1–15, 2021.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação**: novos desafios para a gestão. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 33–58.

LAU, E. Y. H.; LEE, K. Parents' views on young children's distance learning and screen time during covid-19 class suspension in Hong Kong. **Early Education and Development**, v. 32, n. 6, p. 863–880, 2020.

LOCATELLI, C. A. Pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1–21, 2021.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, A. **As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID19**. Boletim Cientistas Sociais. 2020. Disponível em: [http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim\\_CS/Boletim\\_n85.pdf](http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/Boletim_n85.pdf). Acessado em: 21 junho 2022.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PEDROCHI, J. O.; BURIASCO, R. L. C. A avaliação como fio condutor da prática pedagógica. **Revista de ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 4, p. 370–377, 2019.

PIFFERO, E. L. F.; COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: Metodologias ativas em aulas remotas. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 1 – 18, 2020.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de pedagogia: formação do Professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 136-151, 2010.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, p. 3–9, 2017.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F.L. **Tecnologia e Educação**: passado, presente e o que está por vir. Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), 2018

VIEIRA, K. M.; POSTIGLIONI, G. F.; DONADUZZI, G.; PORTO, C. S.; KLEIN, L. L. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **Revista EAD em Foco**, v. 10, n. 3, p. 2–15, 2020.

YILDIRIM, B. Preschool education in Turkey during the covid-19 pandemic: a phenomenological study. **Early Childhood Education Journal**, v. 49, p. 947–963, 2021.