

## **Atividades educacionais em tempos de Covid-19 e as perspectivas político-pedagógicas do Conselho Nacional de Educação**

**Deysiane Farias Pontes**

Universidade de Brasília, Brazil.  
<https://orcid.org/0000-0003-0204-8676>  
deysianepontes@gmail.com

**Marcela de Paolis**

Universidade de Brasília. Mestrado em Educação, Brazil.  
<https://orcid.org/0000-0002-2350-707X>  
paolismarcela@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5984969>

Recebido / Recibido / Received: 2021-12-07  
Aceitado / Aceptado / Accepted: 2021-12-30

Este trabalho está licenciado com uma  
Licença Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional.

### **Resumo**

O período de proibição das atividades presenciais nas escolas, em virtude da pandemia de covid-19, demandou das instituições educativas um constante redirecionamento das próprias práticas pedagógicas para a realização do ensino a distância e híbrido. Para tanto, foram implementadas regulamentações visando à retomada presencial ou híbrida das atividades escolares, em diferentes prazos e práticas, de acordo com os índices da contaminação por covid-19 em cada estado/município brasileiro. A Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, regulamentou as normas educacionais excepcionais adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. O Conselho Nacional de Educação (CNE) teve importante papel nesse cenário, pois emitiu orientações sobre as práticas educacionais em todo o território nacional, dentre as principais: CNE/CP n. 5/2020 – 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 de Covid-19; CNE/CP n. 11/2020 – Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia; CNE/CP n. 6/2021 – Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a re-

gularização do calendário escolar. A partir das orientações do Conselho Nacional de Educação, damos destaque ao cuidado com o retorno das aulas presenciais a partir da adoção de práticas pedagógicas que favorecem o foco no acolhimento de estudantes e profissionais da educação como prioridade absoluta, práticas pedagógicas para a recuperação das aprendizagens e articulação da escola com os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos. Por fim, apresentamos uma análise dos possíveis impactos decorrentes da proibição de atividades presenciais nas escolas em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU – Agenda 2030.

**Palavras-chaves:** Hybrid education; Online education; Pandemic; Back to school.

## **Educational activities in times of covid-19 and the political-pedagogical perspectives of the National Board of Education**

### **Abstract**

The period of prohibition of face-to-face activities in schools, due to the covid-19 pandemic, demanded from educational institutions a constant redirection of their own pedagogical practices towards the realization for distance learning and hybrid teaching. For this purpose, regulations were implemented to promote the resume face-to-face or hybrid learning in school activities, in different terms and practices, according to the rates of contamination by covid-19 in each Brazilian state/city. The Law number. 14.040, in August 18, 2020, regulated the exceptional educational standards adopted during the state of public calamity recognized by Legislative Decree n. 6, March 20, 2020. The National Education Council (CNE) had an important role, since it issued guidelines on educational practices throughout the national territory, among the main ones: CNE/CP 05/2020- Reorganization of the School Calendar and the possibility of computing off-site activities for the purpose of complying with the minimum annual workload, due to the covid-19 pandemic period; CNE/CP 11/2020- Educational Guidelines for Conducting face-to-face and distance teaching activities in the context of the Pandemic; CNE/CP – 06/2021- National guidelines for the implementation of return to the in person of teaching and learning activities and for the regularization of the school calendar. Based on the guidelines of the National Council of Education, we emphasize the care with the return of in-person classes by adopting pedagogical practices that focus on welcoming students and education professionals as an absolute priority, pedagogical practices for the recovery of learning and articulation of the school with the other members of the Rights Guarantee System. Finally, we present an analysis of the possible impacts arising from the prohibition of on-site activities in schools in relation to the Sustainable Development Goals of the United Nations Organization.

**Keywords:** pandemic, back to school, online teaching, hybrid teaching

# Las actividades educativas en tiempos de covid-19 y las perspectivas político-pedagógicas del Consejo Nacional de Educación

## Resumen

El período de prohibición de las actividades presenciales en las escuelas, debido a la pandemia del covid-19, exigió a las instituciones educativas una reorientación constante de sus propias prácticas pedagógicas hacia la realización de la educación a distancia e híbrida. Para ello, se implementaron normativas dirigidas a reanudar las actividades escolares presenciales o híbridas, con plazos y prácticas diferentes, según los índices de contaminación por Covid-19 en cada estado/municipio brasileño. La Ley n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, reguló las normas educativas excepcionales adoptadas durante el estado de calamidad pública reconocido por el Decreto Legislativo n. 6, de 20 de marzo de 2020. El Consejo Nacional de Educación (CNE) desempeñó un papel importante en este escenario, ya que emitió directrices sobre las prácticas educativas en todo el territorio nacional, entre las principales: CNE/CP n. 5/2020 - Reorganización del Calendario Escolar y posibilidad de contabilizar las actividades no presenciales a efectos del cumplimiento de la carga mínima de trabajo anual, debido a la pandemia del covid-19; CNE/CP n. 11/2020 - Directrices Educativas para la Realización de Clases y Actividades Pedagógicas Presenciales y No Presenciales en el Contexto de la Pandemia; CNE/CP n. 6/2021 - Directrices Orientadoras Nacionales para la implementación de medidas en el retorno a la presencia de actividades de enseñanza y aprendizaje y para la regularización del calendario escolar. Con base en las orientaciones del Consejo Nacional de Educación, destacamos el cuidado con el retorno a las clases presenciales a partir de la adopción de prácticas pedagógicas que favorezcan el foco en la recepción de los estudiantes y de los profesionales de la educación como prioridad absoluta, prácticas pedagógicas para la recuperación de los aprendizajes y articulación de la escuela con los demás integrantes del Sistema de Garantía de Derechos. Por último, presentamos un análisis de los posibles impactos resultantes de la prohibición de las actividades en el aula en las escuelas en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU - Agenda 2030.

**Palabras clave:** Educación híbrida; Educación en línea; Pandemia; Vuelta al cole.

---

## 1 Introdução

As ações de enfrentamento à disseminação da pandemia de covid-19 impuseram novos desafios a todos os setores da sociedade. A partir da necessidade de distanciamento social, o cenário educacional e a garantia constitucional do direito à educação também foram afetados pelas condições de calamidade e restrições advindas da necessária segurança sanitária. Esse período ainda demandará muitos estudos,

pesquisas e levantamentos para o entendimento dos impactos educacionais. E já vemos o surgimento de pesquisas e publicações que começam a tratar desse tema. Diante desse cenário, o presente artigo tem o objetivo de revisar as normativas recentes do Conselho Nacional de Educação, com foco nas adaptações pedagógicas que orientaram os sistemas educacionais durante o período de suspensão das atividades presenciais e posterior retomada do atendimento presencial.

No início de 2020, vivenciamos a flexibilização de algumas normas educacionais e o afastamento da comunidade educativa dos espaços físicos das escolas. Esse contexto representou não só danos nos processos de ensino e de aprendizagem, como também deflagrou um período de reflexão e percepção nacional sobre a importância da escola para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes e do bem-estar da sociedade em geral. O Brasil viveu esse período com claras fragilidades de condução técnica e de liderança política não só na área da saúde, com lentidão e acompanhamento descentralizado e irregular dos protocolos sanitários, como também na área educacional, devido à inexistência de orientações claras do Governo Federal, o que resultou em diferentes modos de atuação das redes estaduais, federais, municipais e respectivas secretarias de educação.

Em março de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) contabilizou mais de 770 milhões de crianças e jovens que tiveram a rotina escolar interrompida<sup>1</sup> em todo o mundo. No Brasil, não foi diferente, e os educadores e gestores escolares se depararam com a proibição de aulas presenciais nas escolas e a flexibilização de vários princípios legais que normatizam o ano letivo de modo abrupto. Ademais, não houve uma política unificada em prol dos direitos humanos da criança e do adolescente como prioridade, o que deixou essa população desassistida em um momento de crise na saúde, na economia, na educação e em diversos outros setores da sociedade.

A garantia do acesso à escola e à educação de qualidade impacta nos desenvolvimentos cognitivo e socioemocional dos estudantes. Especialmente para as populações mais desfavorecidas do Brasil, a escola é o espaço de acesso a outras políticas públicas, à ampliação do repertório cultural, à preparação para o mundo do trabalho e a padrões de sociabilidade do século XXI. Desse modo, sem o acesso adequado à escola – seja por meio presencial, remoto ou híbrido –, parte considerável das crianças e dos jovens em idade escolar perdeu a possibilidade de desenvolvimento pleno cognitivo e socioemocional, o que ampliou as desigualdades na qualidade da aprendizagem.

Houve uma corrida, por diferentes vias, dos estados e municípios brasileiros para dar continuidade às atividades escolares de modo remoto e, posteriormente, híbrido. Diferentes práticas e termos passaram a fazer parte da nova realidade educacional em tempos de pandemia. O início se deu pelo ensino a distância, que era mais recorrente na educação superior. Assim, o entendimento do que seria o ensino remoto no contexto das atividades escolares da educação básica mostrou-se variado no cenário nacional.

O uso do termo “ensino remoto” caracterizou diferentes práticas pedagógicas nos setores público e privado, decorrentes da condição, da política pública educacional

---

1 Dados sobre o fechamento das escolas e o impacto na população em idade escolar podem ser encontrados em relatórios sínteses e mapas interativos disponibilizados pela UNESCO em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707522> e <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 15 out. 2021.

e do entendimento dos índices de contaminação por covid-19 em cada localidade. Com destaque para a pouca condição de acessibilidade à internet e a equipamentos em relação à boa parte dos estudantes brasileiros em situação de vulnerabilidade social agravada pela pandemia. O ensino remoto foi subcategorizado em atividades síncronas e assíncronas. As síncronas denotam conectividade em tempo real, a partir do uso de tecnologia digital, para colocar educador e estudante em contato. Já as assíncronas referem-se à entrega de materiais e atividades pedagógicas para estudo ao estudante, como listas de exercícios, roteiros de estudo e trabalhos diversos.

Outro tema bastante vivenciado e discutido durante esse período na educação foi a notória intensificação do trabalho para todos os profissionais da área educacional. É por meio do trabalho que o educador, como um trabalhador e sujeito social, vive socialmente, constrói relações e adquire condições de existência. Ao mesmo tempo, é pela fragmentação do modo de produção capitalista que o homem sente-se expropriado e esvaziado de sentido social. Os trabalhadores dos setores de serviços, a exemplo da área da educação, também fazem parte de uma classe trabalhadora organizada e formam um conjunto de homens e mulheres que exercem uma atividade fim na sociedade, em busca da subsistência a partir da venda da força de trabalho. O pesquisador Dal Rosso (2006) define a intensificação do trabalho como uma maior carga de trabalho, seja na dimensão cognitiva, emocional, seja física, temporal, com o objetivo de crescimento nos resultados quantitativos e qualitativos na atividade laboral.

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

Durante a pandemia de covid-19, o regime de trabalho do educador também foi alterado e passou do presencial para o trabalho remoto ou a distância em caráter emergencial. Como sociedade, não tivemos tempo de prever os impactos na saúde física e emocional, nem na rotina de trabalho, advindos dessa nova modalidade de atividade laboral. Caímos no risco de flexibilização de direitos trabalhistas já estabelecidos, como o descanso, o limite diário da jornada de trabalho, a disponibilização de condições materiais adequadas, a suspensão de contratos/redução de salários, entre outros. Os professores, assim como outras categorias profissionais, sofreram com os novos “limites” rompidos entre vida social, profissional e pessoal, já que o trabalho docente também invadiu os lares e passou a interferir no ambiente particular e familiar de diferentes maneiras.

As novas demandas de adaptações constantes no modo de ensinar, durante esse período, resultaram em uma maior carga de trabalho aos docentes e gestores educacionais. Ainda serão publicadas pesquisas aprofundadas sobre os impactos físicos e emocionais nessa classe trabalhadora, mas, até o momento, já são notáveis o esgotamento e a insegurança emocional gerados pelas incertezas e mudanças do período de pandemia na educação<sup>2</sup>.

---

2 Algumas pesquisas já apontam o impacto das aulas remotas em docentes e discentes no contexto da pandemia, como em: RIBEIRO, B. M. dos S. S.; ROSSATO, L.; SCORSOLINI-COMIN, F. Burnout em docentes do ensino superior no período da pandemia da COVID-19: reflexões com estudantes de enfermagem. **Revista Thema**, 20, 239-25, 2021. O relatório da OIT “COVID-19 e o mundo do trabalho” também aborda a situação de sobrecarga e estresse vivenciados nesse contexto.

Nessa onda de mudanças constantes em decorrência da pandemia, desde o início do segundo semestre de 2021, um novo cenário educacional aproxima-se em função das autorizações do retorno 100% presencial das aulas nas escolas públicas do Brasil. Apontamos a existência de sérios riscos à vida de estudantes e profissionais da educação com o retorno integral das aulas presenciais ainda em período de pandemia de covid-19. É necessário transparência do poder público na comunicação das medidas efetivas de segurança sanitária para suportar essa nova fase de transição do ensino nas escolas públicas brasileiras, com a garantia de um ambiente escolar seguro e que proteja os direitos dos estudantes, como sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento, e os trabalhadores da educação.

## **2 Legislação educacional e orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia de covid-19: uma revisão necessária**

Com a pandemia de covid-19, vários parâmetros legais que regem a oferta da educação básica no Brasil tiveram de ser flexibilizados, a exemplo da normativa dos obrigatórios 200 dias letivos anuais, em virtude da situação de emergência e calamidade decorrentes da pandemia, de acordo com a Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020i). O art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), preconiza que o ensino na educação básica é essencialmente presencial, mas já abre um precedente de ensino a distância em casos excepcionais.

Nesse contexto de excepcionalidade, professores e gestores escolares precisaram reinventar as práticas pedagógicas para a manutenção do atendimento aos estudantes e da função social da escola, que contempla o acesso aos saberes historicamente construídos, às práticas vivenciadas entre docentes e alunos e o aprendizado proporcionado na troca de conhecimentos de tradições variadas (FREIRE, 2011).

O Conselho Nacional de Educação, considerando a autonomia dos sistemas de ensino, reforça o respeito às normativas nacionais pelos órgãos estaduais e municipais, bem como destaca que a reorganização de normas e de calendários escolares é tema complexo, por envolver diferentes modalidades e níveis de ensino, o que demanda interação entre as instâncias educacionais em âmbitos nacional, estadual e municipal. Para apresentar as orientações advindas do Conselho Nacional de Educação, com foco na proibição de atendimento presencial nas escolas e na oferta do ensino remoto na educação básica, compilamos, no Quadro 1, uma síntese dessas orientações.

O parecer CNE/CP n. 5/2020 (BRASIL, 2020c) – 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 – reconheceu os retrocessos educacionais em consequência do longo período sem atividades escolares regulares e indefinição do tempo de isolamento social, bem como o aumento do abandono e da evasão escolar e os danos para as famílias de baixa renda, com destaque para a maior incidência de violência doméstica. Uma das primeiras medidas foi orientar a não segmentação das atividades em período anual com a reorganização da “programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior” (BRASIL, p. 4, 2020c).

### Quadro 1 – Normativas e pareceres do Conselho Nacional de Educação para o período de pandemia de covid-19

Normativa/Parecer	Mérito
Parecer CNE/CP 05/2020	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 n. 9/2020	Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020.
Parecer CNE/CP 11/2021	Orientações educacionais para a realização de aulas e de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Lei n. 14.040	Normas educacionais excepcionais adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6/2020.
Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020	Diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040.
Parecer CNE/CP n. 19/2020	Reexame do Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020.
Parecer CNE/CP 6/2021, 6 de julho de 2021	Diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: autoria própria.

A abertura para a realização de atividades pedagógicas não presenciais foi realizada de diferentes maneiras pelos sistemas de ensino, o que impactou na desigualdade de atendimento dos estudantes. Para alguns estados, como o Amazonas, o ensino remoto veio atrelado ao uso da televisão aberta e de canais de aulas gravadas disponibilizadas para a população<sup>3</sup>. Já para o Distrito Federal, por exemplo, o ensino remoto configurou-se pela entrega de atividades impressas com orientações e plantões para tirar dúvidas via ambientes virtuais de aprendizagem<sup>4</sup>.

No que se refere ao ensino privado, parte das escolas passou a adotar atividades síncronas e assíncronas diante da condição material de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos pelos estudantes de classes sociais mais favorecidas. Foram inauguradas as “aulas ao vivo” com uma possibilidade maior de interação entre professor e aluno de modo síncrono, mediante o uso de ferramentas digitais de grandes empresas, como *Microsoft Teams* e *Google For Education*, na educação básica. Para

3 Informações sobre essa organização estão disponíveis em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2021/02/governo-do-estado-retoma-aulas-da-rede-publica-estadual-com-ensino-remoto-para-400-mil-estudantes/>> e <http://www.portalcultura.com.br/node/53037>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

4 Algumas das orientações para essa dinâmica estão disponíveis em: <<https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

esses grandes grupos de tecnologias e para parte das escolas privadas, a pandemia virou um novo vilão de mercado, com novos contratos e apelo por uma inovação pedagógica, decorrentes de uma corrida por clientes ávidos por esse novo tipo de atendimento.

O uso emergencial das tecnologias digitais na educação, sem um contexto de apropriação com intencionalidade pedagógica por docentes da educação básica, transformou a maneira de compreender a rotina docente e as possibilidades de interação com os estudantes. Diversas instituições apressaram-se em medir esses impactos, que podem ser resumidos em: incorporação de novas ferramentas tecnológicas; flexibilização das metodologias de ensino e aprendizagem; busca por cursos e ofertas de letramento digital para docentes e gestores; exclusão de parte da população em idade estudantil, por falta de acesso à internet ou a equipamentos digitais.

Ressalta-se, ainda, que muitos gestores e professores da educação básica não estavam familiarizados com o uso de tecnologias digitais no contexto escolar, devido à falta de políticas públicas que incentivassem a utilização pedagógica delas antes da pandemia de modo adequado. Por isso, no período da pandemia, a sensação de uso das tecnologias trouxe uma perspectiva muito mais de continuidade da oferta educacional do que de inovação educacional.

A carência de uma formação tecnológica é algo constante nas instituições brasileiras, em virtude de os professores não serem adeptos ao uso das tecnologias com fins pedagógicos, em que, no momento atual, isso ocasiona uma verdadeira corrida contra o tempo, pois os mesmos terão que trabalhar o dobro, para buscar recursos, métodos e aparatos, a fim de levar o conhecimento ao seu alunado. (ALMEIDA, *et al.*, 2020, p. 2).

As variadas interpretações acerca do ensino híbrido são frutos da pouca utilização desse formato na educação básica antes da pandemia, com iniciativas esparsas para formação docente, especialmente na rede pública (BACICH, 2016). Por vezes, as escolas públicas utilizaram o “ensino remoto” para a entrega de atividades impressas e plantões para tirar dúvidas, por meio de plataformas digitais, haja vista as dificuldades, já citadas, enfrentadas pelos estudantes de localidades socialmente vulneráveis. Faltou o atendimento a boa parte dos alunos das escolas públicas brasileiras que não têm equipamentos, acesso à internet, condições socioeconômicas de ir à escola buscar atividades impressas, acompanhamento familiar nem condições estruturais de seguirem sozinhos na tentativa de realizar as atividades assíncronas e, menos ainda, as síncronas.

Esse fato pode agudizar, ainda mais, o fosso da desigualdade já existente entre estudantes de classes sociais distintas. Afinal, os anos letivos de 2020 e 2021, quase totalmente, foram marcados por tentativas mal planejadas de usar as tecnologias digitais para favorecer o acesso ao ensino remoto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, agravada pelos impactos socioeconômicos da crise gerada pela pandemia. O acesso à internet no Brasil ainda é precário, e os docentes e gestores escolares fizeram o uso dela de modo emergencial e sem tempo para uma postura reflexiva sobre o uso com intencionalidade pedagógica.

Nessa perspectiva, destacamos a necessidade da promoção continuada do letramento digital dos docentes, de forma a garantir que o uso das tecnologias digitais seja realizado de modo crítico e ativo (BUZATO, 2006). É preciso ter uma política públi-

ca efetiva, que suporte o necessário acesso dos alunos das escolas públicas aos novos cenários educacionais, os quais demandam o letramento digital, conforme preconizam as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Diante disso, destaca-se a competência geral 5 da BNCC, que versa acerca da importância da cultura digital na escola.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Destacamos, ainda, de acordo com o parecer CNE/CP n. 5/2020 (BRASIL, 2020c), algumas das orientações acerca das avaliações da aprendizagem. Nesse parecer, a complexidade da avaliação no cenário de pandemia vem na tentativa de assegurar a mensuração das aprendizagens realizadas e a futura utilização desses dados para redirecionamento das práticas pedagógicas.

É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional. (BRASIL, 2020c, p. 20).

O ato pedagógico de avaliar tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que seja possível rever a estrutura das aulas, de acordo com o ritmo e o progresso individual de cada estudante e características da turma. Além disso, a prática de oferecer um retorno ao estudante acerca do próprio processo de aprendizagem auxilia na compreensão dele sobre os conceitos que foi capaz de assimilar e aplicar e, ainda, quais tópicos precisam ser mais bem explorados.

A ausência de um acompanhamento efetivo do Ministério da Educação, bem como a falta da oferta de tecnologia e de ferramentas para o desenvolvimento adequado das práticas pedagógicas no contexto da pandemia, nos faz questionar o quanto as avaliações diagnósticas ou formativas foram garantidas aos estudantes, o que pode ser mais uma situação de estresse para docentes e discentes.

Com o intuito de organizar o retorno das atividades presenciais, o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer CNE/CP n. 6/2021 (BRASIL, 2021), que apresenta as prioridades a serem observadas nesse novo contexto. Destaca, ainda, que, após o período de distanciamento social, os estudantes, os docentes e a equipe técnica estão fragilizados para a retomada das atividades presenciais. No Quadro 2, estão indicados os pontos a serem privilegiados pelas instituições educativas, de acordo com o Conselho Nacional de Educação.

**Quadro 2 – Indicações para o retorno presencial das escolas a partir das recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) – CNE/CP n. 6/2021**

Prioridades segundo o CNE	Análise político-pedagógica
Respeito aos protocolos sanitários locais e prioridade ao processo de vacinação dos profissionais de educação.	A educação, desde o início da pandemia, não foi caracterizada como serviço essencial. Essa definição fez com que a vacinação do grupo de educadores fosse delegada para grupos subsequentes e isso postergou o retorno presencial.
Reorganização dos calendários escolares, considerando a flexibilização dos 200 (duzentos) dias letivos, como definido no art. 31 da Resolução CNE/CP n. 2/2020.	Passou-se a considerar o cômputo da carga-horária mínima de 800 horas anuais, considerando-se as horas desenvolvidas de modo remoto ou híbrido. As secretarias de educação passaram a exigir, de diferentes modos, as comprovações do cumprimento da carga-horária anual, por meio de documentação pedagógica.
Busca ativa de estudantes.	Esses programas são essenciais para sanar a evasão escolar decorrente do fechamento presencial das escolas. O desenvolvimento de atividades remotas ou híbridas afastou crianças e adolescentes do ambiente escolar, pois muitas práticas foram realizadas sem apoio pedagógico para o desenvolvimento das aprendizagens e da rotina necessária para esse fim.
Avaliações diagnósticas para orientar a recuperação das aprendizagens.	As avaliações diagnósticas e formativas, de caráter somativo, foram recomendadas desde o início da pandemia pelo CNE, a partir da lógica de não reprovação escolar durante a pandemia.
Replanejamento curricular, considerando o contínuo curricular 2020-2021-2022.	O replanejamento objetiva a concepção de continuidade ou ciclo e não reprovação escolar para a garantia da progressão dos alunos, com atenção às lacunas de aprendizagem no período.
Manutenção das atividades remotas intercaladas com atividades presenciais, quando necessário.	A manutenção das atividades híbridas pode se dar pelas síncronas ou assíncronas, dando continuidade às práticas com entregas de atividades, uso de plataformas ou aulas virtuais.
Adoção de estratégias de aprendizagem híbrida e uso de tecnologias para complementar as aulas presenciais.	Faltam as condições materiais objetivas para que as escolas e os estudantes, em grande parte, efetivem essas medidas de forma adequada.
Formação continuada de professores.	A formação continuada, durante e após esse período de crise, deve ser potencializada e focada nas lacunas identificadas nas avaliações diagnósticas e em larga escala.
Articulação entre os três níveis de governo para assegurar o acesso dos estudantes às atividades remotas e à melhoria da conectividade/acesso às tecnologias.	Ação extremamente necessária, no cenário atual, para a melhoria das condições das escolas e do uso das tecnologias digitais, com vistas ao letramento preconizado pelas competências gerais da BNCC. As escolas públicas não podem agudizar, ainda mais, o fosso de diferença de acesso a bens culturais e tecnológicos, que já são marcantes na nossa sociedade. O acesso às tecnologias deve ser direito de todos os estudantes para uma formação integral de qualidade.

Fonte: autoria própria, a partir do CNE/CP n. 6/2021.

Acrescentamos às prioridades apresentadas pelo parecer CNE/CP n. 6/2021 (BRASIL, 2021) alguns cuidados essenciais para garantir que o retorno às aulas presenciais ocorra em segurança para todos da comunidade educativa:

- comunicação interna e externa envolvendo a comunidade escolar, seguindo princípios de transparência e clareza nos informes sobre todas as mudanças e os protocolos que ainda devem ser seguidos;
- cuidar da saúde mental dos estudantes, educadores, gestores e famílias, com ações efetivas, que abram espaço para a manifestação dos impactos emocionais com as incertezas vividas, mudanças aceleradas, situações e luto familiar, receios e novas demandas de apoio psicológico e assistencial, em parceria com a rede de proteção social;
- estratégias pedagógicas, formação continuada e programas, como políticas educacionais, para a priorização dos processos de letramento em língua portuguesa e letramento matemático, de modo a garantir a qualidade educacional ao longo da vida, com a permanência e a progressão dos estudantes na escola;
- projetos com metodologias ativas que envolvam os estudantes e estimulem a participação e o protagonismo. De acordo com as competências gerais da BNCC, devemos promover atividades pedagógicas que desenvolvam protagonismo, autonomia, criatividade, comunicação, novo repertório cultural, criticidade, resolução de problemas de investigação, criação de soluções e, assim, a formação integral do estudante;
- inserir atividades e espaços de escuta e fala por parte dos estudantes na dinâmica curricular de 2021/2022;
- divulgação de campanhas sobre a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes e dos canais oficiais de denúncias para os casos de violências, reforçando que é dever do Estado, da sociedade e da família proteger o desenvolvimento das infâncias e juventudes;
- maior investimento em políticas públicas, para que gestores, coordenadores e professores possam ter condições objetivas de replanejar e potencializar a formação docente (horas, formação e reuniões pedagógicas);
- potencialização do orçamento público destinado à educação, com o reconhecimento de que a pandemia gerou novas demandas na área educacional, para a reposição das aprendizagens e a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Diante das condições de subexistência e humanitárias ocasionadas pela pandemia, ainda é preciso garantir a alimentação das crianças fora e dentro da escola. É necessário ter atenção a todas as possíveis violações de direitos que foram impetradas na vida da nossa população infantil e juvenil. Essas prioridades existenciais e assistenciais não podem eximir o Estado brasileiro de fazer um balanço educacional de todas as lacunas pedagógicas, já que a educação de qualidade é um direito constitucional e processo essencial para o nosso desenvolvimento como nação. Questionamos como garantir essas prioridades e esses princípios pedagógicos em meio a uma crise sanitária e sem políticas públicas de incentivo ao uso de metodologias e recursos materiais objetivos para tal fim.

Precisamos reconhecer que as bases pedagógicas, durante a pandemia, foram postergadas para dar lugar ao senso de continuidade das atividades a partir de condições precárias de desenvolvimento pleno das orientações advindas da BNCC (BRASIL, 2018). O reconhecimento das lacunas deixadas é importante para o diálogo social em torno das políticas e dos programas que devem ser adotados para a recuperação das aprendizagens com qualidade como um direito garantido na nossa legislação. Qual será o plano do Estado brasileiro para, após quase 20 meses de pandemia, repor os direitos de aprendizagens de toda uma geração afetada pela pandemia? Vemos recorrentes cortes no orçamento público para a educação, que não convergem para um necessário plano de contingência em relação à reposição das aprendizagens não consolidadas nesse período.

### 3 Os riscos decorrentes da proibição de atividades presenciais nas escolas em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU

Os estudantes, para além dos prejuízos com a impossibilidade de terem o direito à educação em plenitude de cenário, perderam condições básicas ofertadas pela escola como instituição que atua no Sistema de Garantia de Direitos, e, ainda, em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

O compromisso com a Agenda 2030 tem orientado os países membros da ONU para a realização dos 17 ODS e para a construção de um desenvolvimento com responsabilidades ambiental, social e econômica. Parte dessas ações é promovida, também, pelo setor empresarial, por meio do Pacto Global da ONU, que envolve associações, empresas e entidades públicas e privadas em prol da Agenda 2030.

Desse modo, apresentamos o Quadro 3, que propõe a análise de possíveis riscos decorrentes do fechamento presencial das escolas e o conseqüente impacto disso para o alcance de alguns dos ODS relacionados. A partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030 da ONU, temos uma dimensão das conseqüências do fechamento presencial das escolas para a garantia dos direitos das crianças e do desenvolvimento delas.

#### Quadro 3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030, com possíveis riscos decorrentes da proibição de atividades presenciais nas escolas

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ONU	Riscos decorrentes da proibição de atividades presenciais nas escolas
ODS 02 – Fome Zero e Agricultura Sustentável	Insegurança alimentar advinda do não fornecimento da merenda nas escolas públicas, o que afeta a fase de desenvolvimento peculiar de crianças e adolescentes mais vulneráveis.
ODS 03 – Saúde e Bem-estar	Crianças e adolescentes já configuram o grupo de vítimas de doenças e problemas emocionais decorrentes da pandemia.

ODS 04 – Educação de Qualidade	Pesquisas já comprovam uma redução nos índices de alfabetização em virtude da pandemia. Sem o letramento, não teremos discentes com condições de progressão escolar e aprendizagem ao longo da vida.
ODS 05 – Igualdade de Gênero	A pandemia pode ter afetado mais as mulheres, as crianças e os adolescentes, com o aumento dos casos das violações de direitos humanos.
ODS 08 – Trabalho decente e crescimento econômico	A pandemia afetou os meios de subsistência e de condições de trabalho. No contexto do trabalho pedagógico, os impactos ainda devem ser mensurados pelo modo remoto nas escolas e pelo decréscimo econômico que impele para a desvalorização das políticas públicas educacionais no Brasil.
ODS 10 – Redução das desigualdades	As diferentes ofertas educacionais, durante os anos letivos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia, podem agudizar, ainda mais, as desigualdades entre as classes sociais e regiões brasileiras.

Fonte: autoria própria, a partir dos ODS da ONU, 2018.

Em relação ao ODS 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável, a Organização das Nações Unidas, por meio do relatório “O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo” (ONU, 2021), destaca o aumento da fome associada às consequências da covid-19 e estima que a fome afetou 811 milhões de pessoas em todo o mundo. Assim, vimos o agravamento da insegurança alimentar atingindo milhares de crianças e adolescentes brasileiros, devido à indisponibilização da merenda escolar, em função da proibição de atividades presenciais nas escolas públicas. A merenda escolar é a única forma de alimentação para muitos dos estudantes que vivem em lares em condições de extrema pobreza. Retomamos que a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) apresenta a alimentação saudável como um direito fundamental. Essa situação de violação à alimentação saudável para crianças e adolescentes torna-se ainda mais grave quando tratamos de sujeitos reconhecidos por lei como em situação peculiar de desenvolvimento. As consequências para a população infantil e jovem afetada pela insegurança alimentar, como um dos resultados mais cruéis da pandemia, no que concerne aos desenvolvimentos físico e emocional, ainda devem ser estudadas e terem o real impacto avaliado. Alguns estados, como São Paulo, disponibilizaram valores financeiros para tentar garantir a alimentação dessas crianças e evitar diferentes tipos de problemas, tais como: obesidade, fome e distúrbios alimentares diversos.

Em relação ao ODS 03 – Saúde e Bem-estar, houve aumento das doenças e dos problemas emocionais durante a pandemia. Parte desse problema decorreu do isolamento social, especialmente para crianças e jovens, em função da proibição de atividades presenciais nas escolas. Isso afetou a rotina dessa população de maneira repentina. Assim, reconhece-se que a pandemia fez crianças e adolescentes como vítimas ocultas, quando tratamos de doenças mentais. A pesquisa do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (LINHARES; ENUMO, 2020) aponta que o isolamento social pode fazer surgir doenças mentais ou problemas emocionais em crianças e adolescentes, a saber: desatenção, inconstâncias no sono, ansiedade, distúrbios alimentares, apego excessivo aos pais, entre outros.

Quanto ao ODS 04 - Educação de Qualidade, a Unicef aponta que 5,5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem acesso à educação no Brasil em 2020 e 3,8%

dos estudantes de 6 a 17 anos (1,38 milhão) abandonaram as instituições de ensino nesse mesmo ano letivo. A Campanha Nacional de Educação aponta que o Brasil regrediu no alcance da meta do Plano Nacional de Educação – PNE. Já temos levantamentos e debates de diversas universidades e instituições sociais preocupadas com os impactos da pandemia na fase de alfabetização das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a fase de alfabetização deve ser consolidada até o 2º ano de tal segmento. Com o afastamento escolar presencial dos alunos e por a fase de desenvolvimento das crianças dessa faixa educacional ser mais complexa para o rendimento adequado com o ensino remoto, estima-se que 73% dos estudantes brasileiros estão na fase pré-leitora, quando já deveriam ser leitores, de acordo com dados recentes da Fundação Lemann, Itaú Social e BID (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021). Isso demandará uma série de novos investimentos e esforços na área educacional, com foco na recuperação do importante processo de letramento para leitura crítica e autônoma da vida.

Em relação ao ODS 05 – Igualdade de gênero, foi identificado o aumento de graves violações de direitos humanos, como a violência sexual contra crianças e adolescentes. Outro dado é o aumento das violências contra meninas e mulheres durante a pandemia. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública destaca a queda do número de denúncias e, paradoxalmente, o aumento do número de homicídios de mulheres em 6% e o crescimento de feminicídios em 22,22% nos meses de março e abril de 2020 (período de medidas mais restritivas de isolamento social), quando comparado com o mesmo período do ano anterior. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021 (BRASIL, 2021b) apresenta que houve um aumento na proporção de crianças de até 13 anos vítimas de estupro no Brasil. Em 2019, os dados apontavam 57,9% nessa faixa etária e saltamos para 60,6% em 2021. O estudo citado (BRASIL, 2021b) aponta que esses dados podem ser ainda maiores com o distanciamento social e a proibição de atividades presenciais nas escolas. Esses fatores têm papel relevante na identificação de mudança de comportamento de crianças e adolescentes estudantes e no encaminhamento de denúncias aos órgãos competentes. A desigualdade de gênero também foi exacerbada nesse período, no que diz respeito às tarefas domésticas, tradicionalmente relegadas para mulheres e meninas, que dispõem, assim, de menor tempo para dedicação aos estudos, além da pressão pela responsabilização dos afazeres domésticos<sup>5</sup>.

Ressaltamos, para o ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico, que a Organização Mundial do Trabalho – OIT, na oitava edição do monitor “Covid-19 e o mundo do trabalho”<sup>6</sup>, destaca que os impactos da pandemia no mundo do trabalho são mais graves do que o previsto inicialmente. De julho a agosto de 2021, houve reduções nas horas de trabalho, nos países de alta renda, de 3,6% inferior ao quarto trimestre do ano anterior. Por sua vez, a diferença, nos países de baixa renda, foi de 5,7% e, nos de média-baixa renda, foi de 7,3%. Ainda de acordo com a OIT, as diferenças de produtividade devem aumentar entre os países avançados e os países em desenvolvimento, o que agravará as desigualdades do sistema metabólico do capital internacional. No caso do trabalho docente, PINHO *et al* (2021), na pesquisa “Trabalho remoto docente e

5 Dados sobre a desigualdade de gênero no contexto da pandemia podem ser encontrados em: <<https://pt.unesco.org/news/quando-escolas-se-fecham-novo-estudo-da-unesco-expoe-falha-das-respostas-educacionais-covid-19>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

6 Disponível em: <[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefing-note/wcms\\_824092.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefing-note/wcms_824092.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da covid-19”, aponta que 76,8% dos professores pesquisados tiveram aumento da jornada laboral, com destaque para a inadequação dos espaços ao trabalho remoto. 42,3% das mulheres trabalhadoras da educação relataram, ainda, uma alta sobrecarga doméstica, com incidência de crises de ansiedade (53,7%), transtornos mentais comuns (69,0%), problemas com sono (84,6%). Assim, os impactos da proibição de atividades presenciais nas escolas tornaram o trabalho docente mais precarizado e intensificado.

Finalmente, para o ODS 10 – Redução das Desigualdades, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizado em 2018, em 79 países, com estudantes da educação básica na faixa etária de 15 anos, já destacavam que o Brasil era um dos cinco países mais desiguais do mundo em relação aos resultados educacionais. Também mostraram que estudantes com mais condições financeiras apresentam resultados melhores do que estudantes com menos condições socioeconômicas. Ainda destaca a cor da pele como fator de desigualdade no país; estudantes que se declararam brancos apresentaram desempenho superior, quando comparado com estudantes autodeclarados pretos. Alunos que estudavam em tempo integral ou semi-integral também apresentaram melhores resultados do que os que estavam no turno vespertino ou noturno. Outro fator apontado pelo PISA apresenta que meninas têm melhores pontuações em leitura, enquanto meninos têm melhor desempenho em matemática. Esses dados mostram que, apesar da perspectiva de aferição de resultados acadêmicos em termos mundiais, o Brasil não está reduzindo as desigualdades sociais e de gênero por meio de políticas e recursos educacionais. Ainda em 2020, vimos vários Estados brasileiros liberando o retorno às atividades presenciais nas escolas privadas e não subsidiando, ao mesmo tempo, o retorno presencial às escolas públicas, sob a alegação da falta de condições para a garantia dos protocolos sanitários. Tal comportamento, que já diferencia o setor público do privado, pode gerar ainda mais desigualdades após os 20 meses de pandemia na nossa educação.

Identificamos, por meio dos ODS, os possíveis riscos ocasionados pelo fechamento do atendimento presencial das escolas e pela falta de prioridade para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990 (BRASIL, 1990) e na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Os apontamentos indicam, ainda, os impactos desse contexto para a comunidade escolar, a rede que integra o Sistema de Garantia de Direitos, os trabalhadores da educação e as mulheres. Vimos, assim, o quanto a instituição escolar está articulada à garantia de direitos, bem como aos desenvolvimentos cognitivo e socioemocional das crianças e dos adolescentes, promovidos por meio de uma escola pública de qualidade como um direito de todos.

## Referências

ALMEIDA, Evania Guedes et. al. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Educação como Re(existência) mudanças, conscientização e conhecimentos. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID4391\\_02092020001229.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4391_02092020001229.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola**. WIE, 2016. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico]. Ministério da Educação (Org). Secretaria de Alfabetização (Coord.). Brasília: MEC/Sealf, 2020b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 5/2020**. 2020c. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9/2020**. 2020d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 11/2020**. 2020e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 14.040**. 2020f. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 15/2020**. 2020g. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 19/2020**. 2020h. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória 934**. 2020i. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 6/2021**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp-006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp-006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. 2021b. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais do III Congresso Ibero-Americano Educarede**. São Paulo: CENPEC, 2006.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: a Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. Disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Datafolha: 40% dos alunos correm risco de abandonar a escola**. 2021. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/datafolha-40-dos-alunos-correm-risco-de-abandonar-a-escola>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LINHARES, M. B. B; ENUMO, S. R. F. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil**. 2020. Disponível em: <<https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Reflex%C3%B5es-baseadas-na-Psicologia-sobre-efeitos-da-pandemia-COVID19-no-desenvolvimento-infantil.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. D. S. de; AMORIM DOS REIS, M. das G. F. de. (2017). (Re) pensando a função social da escola na atualidade. **Série-Estudos**: periódico do programa de pós-graduação em Educação da UCDB, 22(44), 89-106. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/893/pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas. **O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo**. 2021. Disponível em: <<https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb4474en>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

PINHO, Paloma S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RIBEIRO, B. M. dos S. S.; ROSSATO, L.; SCORSOLINI-COMIN, F. (2021). *Burnout em docentes do ensino superior no período da pandemia da COVID-19: reflexões com estudantes de enfermagem*. **Revista Thema**, v. 20, p. 239-25, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1908>>. Acesso em: 18 out. 2021.