

## A resposta educacional das redes estaduais à pandemia em 2020 e 2021

Response of state education networks to the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021

La respuesta educativa de las redes estatales a la pandemia en 2020 y 2021

**Maria Helena de Aguiar Bravo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-8839>

**Karina Carrasqueira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6699-7814>

**Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4375-5270>

**Wagner Silveira Rezende**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1617-282X>

**Resumo:** Este artigo teve por objetivo investigar as estratégias adotadas por redes estaduais de educação durante o período da pandemia da covid-19. Para isso, foram utilizadas as respostas das escolas ao questionário “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos anos de 2020 e 2021, como suplemento do Censo Escolar. Foram destacadas as questões referentes às estratégias pedagógicas e de gestão e àquelas adotadas por professores e alunos. Os resultados apontaram para a adoção desigual de ações pelos estados, o que pode ter relação com as capacidades técnicas e institucionais desses entes, ao mesmo tempo em que se pôde identificar tendências como a adoção da reorganização curricular em 2020 e a busca ativa de alunos em 2021. Junto aos professores, a estratégia mais utilizada por escolas e redes foi a realização de reuniões virtuais, assinalada por quase todas as escolas desde 2020; e as que menos ocorreram foram a disponibilização de equipamentos e de acesso à internet e o treinamento para o uso de ferramentas tecnológicas. Com os alunos, destacaram-se a comunicação entre escola e estudantes e a disponibilização de materiais impressos. Já a disponibilização de equipamentos ou de acesso à internet para esse público ficou abaixo de 40%. Isso ressalta a importância do vínculo entre escola, família e comunidade na tomada de decisões e combate à evasão.

**Palavras-Chave:** covid-19; pandemia; censo escolar; estratégias pedagógicas.

**Abstract:** The aim of the current study is to investigate the strategies adopted by state education networks during the COVID-19 pandemic. Schools’ responses to the questionnaire “Educational Response to the COVID-19



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Pandemic in Brazil” applied by INEP as supplement to the School Census in 2020 and 2021, were herein used. Issues associated with pedagogical and managerial strategies, and those adopted by teachers and students, were highlighted. The current results pointed towards unequal adoption of actions by the States, a fact is likely associated with these entities’ technical and institutional capacities. At the same time, it was possible identifying trends towards adopting curricular reorganization in 2020 and actively searching for students in 2021. According to the teachers, the strategy mostly used by schools and networks lied on holding virtual meetings – as reported by almost all schools, since 2020. On the other hand, the least adopted strategies comprised providing equipment and internet access, as well as training on how to use technological tools. Students, in their turn, highlighted communication between school and students, and the provision of printed materials. Less than 40% of this population was provided with equipment or access to internet. This finding highlights the important role played by the link among school, family and community in decision-making processes and in preventing school dropout.

**Keywords:** COVID-19; pandemic; school census; pedagogical strategies.

**Resumen:** Este artículo tuvo como objetivo investigar las estrategias adoptadas por las redes educativas estatales durante la pandemia del COVID-19. Para lograrlo, utilizamos las respuestas de las escuelas al cuestionario “Respuesta Educativa a la Pandemia de COVID-19 en Brasil” aplicado por el INEP, en los años 2020 y 2021, como complemento del Censo Escolar. Se destacaron cuestiones relacionadas con las estrategias pedagógicas y de gestión, así como las adoptadas por profesores y estudiantes. Los resultados apuntaron a la adopción desigual de acciones por parte de los estados, lo que puede estar relacionado con las capacidades técnicas e institucionales de estas entidades. Al mismo tiempo, fue posible identificar tendencias como la adopción de reordenamiento curricular en 2020 y la búsqueda activa de estudiantes en 2021. Según los docentes, la estrategia más utilizada por las escuelas y las redes fue la realización de reuniones virtuales, reportada por casi todas las escuelas desde 2020. Los estudiantes, por su vez, destacarán la comunicación entre la escuela y los estudiantes y la disponibilidad de materiales impresos. Por otro lado, la disponibilidad de equipos o de acceso a Internet para ese público es inferior al 40%. Esto resalta la importancia del vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad en la toma de decisiones y en la lucha contra las tasas de deserción escolar.

**Palabras clave:** COVID-19; pandemia; censo escolar; estrategias pedagógicas.

## 1 Introdução

Este trabalho apresenta resultados do eixo quantitativo da pesquisa “Implementação de políticas educacionais e desigualdades frente a contextos de pandemia pelo covid-19”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo 2021/08719-0, e tem por objetivo investigar e discutir as estratégias adotadas pelas redes estaduais brasileiras durante a pandemia da covid-19 — tanto no período em que as escolas estavam fechadas quanto no processo de reabertura — a partir das respostas ao questionário “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Este artigo não se propõe a realizar uma revisão da literatura exaustiva sobre os impactos da pandemia na Educação Básica, sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por professores no ensino remoto ou sobre as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes em termos de acesso à internet, usos de plataformas digitais e a relação de ensino-aprendi-

zagem que a distância impôs. Ainda assim, para situar o tema e sua discussão, foi realizada uma busca no Portal de Periódicos da Capes onde foram encontrados 130 artigos únicos. Nenhum dos estudos analisados utiliza o mesmo conjunto de dados com a amplitude apresentada neste artigo, contudo, destaca-se o paralelo dos escritos de Neuhold e Pozze (2023), que realizaram uma comparação em nível nacional com dados da covid-19 coletados pelo *Government Response Tracker for the Brazilian Federation* (CGRT-BRFED), da Universidade de São Paulo (USP), sobre o tempo de resposta à pandemia por redes estaduais e Institutos Federais (IF). Seus resultados apontam que, em geral, as redes estaduais apresentaram planos de contingência e começaram a realizar atividades remotas antes dos IF.

Barberia, Cantarelle e Schmalz (2021), utilizando os mesmos dados do CGRT-BRFED, investigaram as ações das redes municipais e estaduais no período em que as escolas estiveram fechadas. Eles observaram lentidão no início das ações, inação do governo federal e baixa cooperação entre estados e municípios. Ao analisar os planos de ação dos estados e capitais, observaram que todos ofereciam aulas pela internet, mas poucos proviam subsídios de acesso à internet ou disponibilidade de equipamentos; apontando incoerências entre o plano e a realidade. No mesmo sentido, Duarte e Oliveira (2024) observaram, também usando dados do Inep, que 53% das escolas particulares, 65% das federais, 49% das estaduais e 21% das municipais ofereceram recursos tecnológicos aos seus professores. A disponibilização desses recursos para os alunos foi ainda menor, com exceção da rede federal.

No Google Acadêmico foram encontrados 176 trabalhos — entre artigos, teses, dissertações, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e outros — que citam o questionário “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” do Inep. No entanto, a maioria o utiliza para contextualização de estudos de caso. Dentre os que utilizam as respostas deste levantamento em suas análises, Rebelo (2024) faz uma comparação geral entre as redes municipais e as redes estaduais em relação ao uso pedagógico de ferramentas tecnológicas e ao acesso e distribuição de equipamentos. A autora observa o uso precário das tecnologias, em especial nas escolas municipais. Já Santana e Gomes Carneiro (2024) utilizaram a metodologia de modelo de processamento de conhecimento para identificar semelhanças e diferenças nas ações das escolas das capitais do Nordeste.

Senkevics e Bof (2021) criaram o Índice de Resposta Educacional à Pandemia (IRP) a partir dos dados da primeira versão do questionário. Eles observaram diferenças entre estados e regiões e, principalmente, em relação à rede de ensino, com escolas municipais tendo respostas mais precárias que as estaduais, federais e privadas. Outro resultado da pesquisa é a associação entre o IRP e o nível socioeconômico (NSE), a complexidade da gestão e a infraestrutura da escola. Corrêa (2022), por sua vez, cria o Índice de Resposta Educacional (IRE), e, a partir de seus resultados, argumenta que redes municipais de ensino com corpo técnico mais especializado apresentam melhor desempenho para lidar com situações extremas, como

uma pandemia. Este resultado, vai ao encontro do estudo de Costa e Brandão (2020) que cria o Índice de Resposta Educacional Municipal à Pandemia (IREMP), o estudo não apenas corrobora Corrêa (2022) quanto à heterogeneidade nas respostas educacionais dos municípios, como também Senkevics e Bof (2021), ao observar que fatores relacionados aos NSE, Índice do Desenvolvimento da Educação e tamanho da população têm impacto nas ações dos municípios.

## 2 Percurso Metodológico

Este artigo é uma pesquisa exploratória documental (Gil, 2008) que utiliza registros estatísticos extraídos das respostas ao questionário “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, suplemento do Censo Escolar. O questionário foi aplicado entre fevereiro e maio de 2021 e 2022 (para os anos letivos de 2020 e 2021, respectivamente), momento em que se realiza a etapa final de verificação do Censo da Educação Básica referente ao ano letivo anterior<sup>1</sup>. Foi respondido pelos gestores escolares sendo que, no total, 96,9% (28.961) das escolas estaduais de todo país responderam a ele em 2020, e 95,10% (28.218) em 2021.

Com o intuito de mapear e identificar parte das estratégias adotadas por escolas das redes estaduais durante o período pandêmico, em particular aquelas mais diretamente vinculadas ao combate à evasão e à aprendizagem, verificou-se três conjuntos de estratégias adotadas por escolas ou Secretarias de Educação estaduais<sup>2</sup>: as pedagógicas e de gestão escolar; as aplicadas junto aos professores; e as atividades de ensino e aprendizagem com os alunos.

As análises são descritivas e os resultados correspondem apenas às escolas estaduais. Dado o objetivo do estudo de identificar estratégias adotadas por redes estaduais durante os anos da pandemia da covid-19, tanto no período em que as escolas estavam fechadas quanto no processo de reabertura, não foram realizadas análises comparando diferentes localizações, etapas ou modalidades — possibilidades de segmentação da base de dados. Entretanto, os resultados são apresentados por estado.

Em 2020 foram apresentadas oito estratégias pedagógicas e de gestão. Destas, cinco se repetiram em 2021, uma estratégia foi desmembrada em duas e outras duas que versavam sobre a reposição de dias suspensos ou atividades híbridas não se repetiram. Em 2021, foram acrescentadas questões sobre aumento de carga horária presencial e busca

---

<sup>1</sup> O Censo Escolar é realizado anualmente e dividido em duas etapas. O início da coleta ocorre sempre na última quarta-feira do mês de maio, instituído como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07. Para mais informações: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 7 jun. 2024.

<sup>2</sup> Utiliza-se a expressão “por escolas ou Secretarias de Educação estaduais”, pois, dada a metodologia de coleta dos dados, não é possível qualificar se a decisão por realizar determinada estratégia partiu da escola ou se foi tomada pela gestão da rede.

ativa, dando ênfase à importância das ações de permanência dos estudantes na escola na fase de afrouxamento do isolamento social, conforme disposto no Quadro 1.

**Quadro 1** – Estratégias pedagógicas e de gestão adotadas por escolas ou Secretarias de Educação estaduais em 2020 e 2021

2020	2021
Manutenção das atividades de ensino-aprendizagem não presenciais para os alunos que não retornaram às aulas presenciais	Realização das atividades de ensino-aprendizagem não presenciais para os alunos que não retornaram às aulas presenciais
Reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos específicos	Reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos
Adoção de programa de educação acelerada para as séries/anos finais do ensino fundamental e médio	Adoção de programa de educação acelerada para as séries/anos finais do ensino fundamental e médio
Não retornou às atividades presenciais, mas adotou estratégia de aumento da carga horária diária de atividades não presenciais	Aumento da carga horária diária de atividades não presenciais
Planejamento de complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2021	Planejamento de complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2022
Retornou às atividades presenciais e adotou estratégia de avaliação diagnóstica/avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos com adoção de atividades de reforço	Avaliação Diagnóstica/avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos
	Aulas ou atividades de reforço
Retornou às atividades presenciais e adotou estratégia de realização concomitante de atividades presenciais e não presenciais (ensino híbrido)	
Reposição, total ou parcial, dos dias suspensos sem atividade de ensino-aprendizagem	
	Aumento da carga horária diária de atividades presenciais
	Adoção de estratégias de busca ativa como enfrentamento à evasão escolar

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

O Quadro 2 apresenta as estratégias adotadas junto ao corpo de professores, em que se observa a manutenção dos mesmos cinco elementos nas duas edições, versando sobre reuniões *online*, adaptação do planejamento, treinamento para atividades à distância e apoio tecnológico (disponibilização de equipamentos e de acesso à internet).

**Quadro 2** – Estratégias adotadas por escolas ou Secretarias de Educação estaduais junto aos professores em 2020 e 2021

Realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades
Treinamento para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial
Disponibilização de equipamentos para os professores — computador, <i>notebook</i> , <i>tablet</i> , <i>smartphone</i> etc.
Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio
Reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

Com relação às estratégias junto aos estudantes, são restritas à comunicação (canal entre a escola e o estudante ou sua família) e o apoio tecnológico (disponibilização de equipamentos e de acesso à internet), mantendo-se as mesmas quatro estratégias nas duas edições do questionário (Quadro 3).

**Quadro 3** - Estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos de escolas estaduais em 2020 e 2021

Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio
Disponibilização de equipamentos para uso do aluno — computador, <i>notebook</i> , <i>smartphone</i> etc.)
Disponibilização de canal de comunicação com a escola — <i>e-mail</i> , telefone, redes sociais, aplicativos de mensagens
Disponibilização de canal de comunicação direto com os professores — <i>e-mail</i> , telefone, redes sociais, aplicativos de mensagens

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

O Quadro 4 apresenta as estratégias e ferramentas utilizadas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante o período em que as escolas estavam fechadas ou em funcionamento limitado.

**Quadro 4** – Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos de escolas estaduais em 2020 e 2021

2020	2021
Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial	Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial

Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio	Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio
Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, podcasts, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular)	Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, podcasts, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular)
Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor	Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor
Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio	Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio
Transmissão de aulas previamente gravadas (assíncronas) por TV ou rádio	Transmissão de aulas previamente gravadas (assíncronas) por TV ou rádio
Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) pela internet	Realização de aulas ao vivo (síncronas) pela internet sem possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor
Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet	Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet
Realização de avaliações e testes, remotamente, pela internet, ou com envio/devolução de material físico	Realização de avaliações e testes, remotamente, com envio/devolução de material físico
	Realização de avaliações e testes, remotamente, pela internet
Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos	Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos
Atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis	Atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos
	Atendimento virtual ou presencial escalonado com os pais ou responsáveis

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

É possível notar que as estratégias investigadas foram as mesmas para 2020 e 2021. Contudo, duas foram divididas: a maneira como era realizada a avaliação, se pela internet ou por material físico, e o atendimento destinado aos alunos e aos responsáveis. E uma das estratégias teve sua redação alterada para ficar mais clara: “Transmissão da aula ao vivo (síncronas) pela internet” passou a ser “Realização de aula ao vivo (síncrona) pela internet sem a possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor”. Considerando os propósitos deste artigo e as formas como os dados são disponibilizados, serão utilizadas as categorias da forma como foram apresentadas em 2020.

### 3 Análise das estratégias pedagógicas e de gestão

Nesta seção apresenta-se a análise de dados para os estados brasileiros, considerando os percentuais de escolas estaduais que afirmaram ter se utilizado de cada estratégia no ano correspondente. Vale destacar que as escolas poderiam marcar mais de uma opção. Na Tabela 1 constam as estratégias pedagógicas e de gestão que foram perguntadas nos dois questionários, assim é possível comparar sua adoção nos dois períodos.

**Tabela 1** – Estratégias pedagógicas e de gestão escolar adotadas pela escola/secretaria de educação em 2020 e 2021 (% de escolas)

Ano	Realização das atividades não presenciais para os alunos que não retornaram às aulas presenciais		Reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos		Adoção de programa de educação acelerada para as séries/anos finais do ensino fundamental e médio		Planejamento de complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo		Aumento da carga horária diária de atividades não presenciais	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Acre	57,7	91,5	79,6	85,0	8,3	4,7	34,0	16,7	40,2	32,3
Alagoas	76,4	82,0	76,7	81,0	10,8	6,2	47,5	50,2	10,2	6,6
Amapá	60,9	83,0	68,0	67,8	9,6	7,5	51,3	36,1	22,4	20,0
Amazonas	73,1	86,2	58,7	75,5	6,2	7,5	18,4	16,4	1,3	6,6
Bahia	47,6	90,3	59,7	76,9	33,8	21,1	69,8	57,0	51,1	53,1
Ceará	78,1	93,1	88,3	90,4	10,7	7,1	29,0	48,4	7,9	8,0
Distrito Federal	71,2	96,8	77,3	86,0	4,3	0,6	33,3	18,5	5,9	6,0
Espírito Santo	98,0	94,9	90,0	85,3	3,0	4,4	38,4	30,3	0,2	7,4
Goiás	80,3	95,0	83,2	79,8	9,9	8,5	24,3	25,6	6,2	7,3
Maranhão	73,6	89,6	59,2	70,0	9,0	4,0	39,6	20,9	18,8	9,8
Mato Grosso	74,3	92,4	76,7	68,9	24,8	7,3	84,8	35,7	63,0	30,4



Mato Grosso do Sul	73,4	90,5	65,0	65,7	4,0	2,6	6,1	8,1	4,0	3,0
Minas Gerais	76,6	92,6	62,5	52,8	6,8	5,8	49,6	6,9	13,2	3,9
Pará	73,8	90,9	82,2	71,6	10,2	4,9	60,5	50,6	40,0	31,6
Paraíba	68,4	91,7	66,6	67,8	6,5	3,6	44,0	24,7	11,9	11,7
Paraná	82,8	94,4	74,6	75,6	7,6	4,7	11,6	10,3	4,5	3,6
Pernambuco	90,0	93,9	81,4	71,3	8,2	6,8	44,3	15,2	7,3	10,1
Piauí	81,2	94,8	80,8	72,7	24,0	11,5	58,1	36,1	13,3	9,1
Rio de Janeiro	88,1	96,2	80,8	77,1	12,6	9,9	37,8	37,9	6,0	7,8
Rio Grande do Norte	78,8	95,7	76,6	75,9	13,8	3,7	57,1	18,4	24,3	14,4
Rio Grande do Sul	83,8	92,1	84,1	79,9	7,8	12,3	37,1	22,4	12,9	13,0
Rondônia	19,6	78,5	68,6	75,0	3,3	5,8	5,0	26,3	58,3	10,7
Roraima	92,1	88,1	89,2	32,9	3,0	5,5	5,4	4,9	1,6	4,1
Santa Catarina	73,5	88,2	81,3	80,4	3,7	2,6	17,5	20,6	5,3	3,7
São Paulo	90,5	95,4	82,8	77,9	10,7	5,4	23,0	13,3	4,9	5,8
Sergipe	84,7	94,7	68,2	66,1	7,3	25,5	34,6	13,4	40,7	18,2
Tocantins	73,6	95,1	75,9	84,2	4,7	2,4	31,6	17,4	54,2	40,6
<b>BRASIL</b>	<b>79,1</b>	<b>92,8</b>	<b>76,0</b>	<b>73,5</b>	<b>9,8</b>	<b>6,8</b>	<b>35,1</b>	<b>21,3</b>	<b>14,6</b>	<b>11,2</b>

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

Todos os estados ampliaram a “Realização das atividades não presenciais para os alunos que não retornaram às aulas presenciais” no período, com destaque à Rondônia, que em 2020 mantinha atividades presenciais em 19,6% de suas escolas e passou para 78,5%, em 2021. No Brasil, em 2020, 79,1% das escolas estaduais utilizaram essa estratégia, contra 92,8%, em 2021. Em 2020, os estados que se destacaram utilizando-se desta estratégia foram Espírito Santo (98%), Roraima (92,1%), São Paulo (90,5%) e Pernambuco (90%). Em

2021, Distrito Federal (96,8%), Rio de Janeiro (96,2%), Rio Grande do Norte (95,7%), São Paulo (95,4%) e Tocantins (95,1%).

As atividades não presenciais foram regulamentadas em quatro pareceres emitidos em 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>3</sup>. Além de indicar as possibilidades de complementação da carga horária obrigatória com atividades não presenciais, os documentos trazem questionamentos e possibilidades de manutenção dos padrões de qualidade da educação para estudantes submetidos a atividades não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação.

Diogo e Assis (2021) buscaram analisar mediações possíveis relacionadas às atividades pedagógicas não presenciais, desde o escopo da Psicologia Histórico-Cultural, e refletir sobre como proceder para reduzir possíveis danos às aprendizagens dos estudantes resultantes da adoção das atividades pedagógicas não presenciais e para diminuir a evasão escolar. Os autores destacam o documento elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 2020, que aponta a ausência de condições necessárias para a materialização das atividades não presenciais, como recursos tecnológicos para estudantes e professores (acesso à internet, computadores e outros), e também a escassez de estratégias pedagógicas para esses momentos. Afirmam que as atividades não presenciais devem ser uma solução temporária para a manutenção de algumas atividades educativas durante a pandemia da covid-19, pois tal prática, se normalizada, resultaria no aprofundamento de desigualdades sociais.

A “Reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos” foi utilizada como estratégia por 76% das escolas em 2020 e por 73,5% em 2021, sendo que de 2020 para 2021 há ampliação na reorganização curricular como recurso em 11 estados. Em 2020, destacam-se o Ceará, Espírito Santo e Roraima, com aproximadamente 90% das escolas afirmando utilizar tal estratégia, sendo que em 2021 o percentual de Roraima caiu para 32,9% e o Ceará se torna o estado que mais utiliza tal estratégia (90,4%).

No que se refere à “Adoção de programa de educação acelerada para as séries/anos finais do ensino fundamental e médio”, essa foi a estratégia menos adotada pelas escolas ou Secretarias Estaduais, com menos de 10% de incidência, em geral. O estado da Bahia se destaca, em 2020, com 33,8% de escolas declarando utilizá-la e o estado de Sergipe, em 2021, com 25,5% de escolas mencionando essa estratégia.

---

<sup>3</sup> São eles: 1) Parecer CNE/CP 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 da COVID-19; 2) Parecer CNE/CP 9/2020 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que 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; 3) Parecer CNE/CP 11/2020 - Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia; e 4) Parecer CNE/CP nº 16/2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP 11/2020, que trata de Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Sobre o “Planejamento de complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo”, observa-se a utilização desse recurso de forma bastante desigual pelos estados, com tendência de queda nos percentuais de 2020 para 2021. Em 2020, Mato Grosso (84,8%) e Bahia (69,8%) destacam-se como os estados que mais lançaram mão dessa estratégia, e, em 2021, Pará (50,6%) e Alagoas (50,2%).

Ao longo dos anos de pandemia e, conseqüentemente, na sua subsequência, uma das estratégias de gestão de redes e de gestão pedagógica difundidas foi a reorganização e priorização curricular. A iniciativa foi recomendada pelo CNE, no Parecer 11/2020, que trata da reabertura das escolas e faz referência à flexibilização curricular como “[...] seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar de 2020-2021; foco nas competências leitora e escritora, raciocínio lógico matemático, comunicação e solução de problemas”.

Assim, conforme confirmado pelos dados apresentados, muitas escolas ou Secretarias de Educação se organizaram para rever seus currículos, criando versões emergenciais e priorizando habilidades a serem trabalhadas com os estudantes durante a pandemia, partindo do diagnóstico de aprendizagem do ano anterior. Pimenta e Sousa (2021, p. 12), ao analisarem contribuições de estudos que se voltaram a mapear a situação educacional em municípios e estados brasileiros, no contexto da covid-19, bem como artigos acadêmicos que tratam de avaliação educacional, no referido cenário, destacam que:

Ainda nessa seara, verificam-se incompreensões manifestadas por docentes no que se refere à necessidade de reorganização curricular, com destaque para os resultados que apontaram a manutenção do currículo existente na rede e/ou escola, durante o ano de 2020 — inclusive para alunos público-alvo da educação especial. Esse encaminhamento não toma em conta o que é sugerido nos pareceres CNE/CP n. 11 e 15 de 2020, que recomendam a seleção de conteúdos, habilidades e competências consideradas “essenciais”. Sem ignorar as diversas razões que levam a essa dificuldade, há que se reconhecer que caberiam alguns critérios de referência para pautar a seleção do “essencial”, inclusive o alerta para que tal orientação não seja interpretada como empobrecimento curricular.

Por último, com relação ao “Aumento da carga horária diária de atividades não presenciais”, observa-se baixa adesão de escolas ou Secretarias de Educação. Para 2020, enquanto a média brasileira era de 14,6%, Mato Grosso, Rondônia, Tocantins e Bahia apresentaram mais de 50% de suas escolas utilizando tal estratégia. Já em 2021, apesar do aumento percentual em parte dos estados, apenas as escolas da Bahia perfizeram mais de 50%. Infere-se que, para além da dificuldade em contemplar o tempo regular com atividades não presenciais, houve retorno das aulas em parte das escolas em 2021, voltando as ações às atividades presenciais.

Na Tabela 2 são apresentadas as estratégias que não permitem comparação direta entre os anos de 2020 e 2021. Para as escolas que “Retornaram às atividades presenciais e adotaram estratégia de avaliação diagnóstica dos alunos com adoção de atividades de

reforço”, o percentual em 2020 era de 10,2% de escolas em todo o país. Enquanto os estados do Espírito Santo (65,7%), Pernambuco (57,6%) e Amazonas (40,5%) apresentavam grande adesão, 16 estados não chegaram a 1% de escolas.

**Tabela 2** – Continuação das estratégias pedagógicas e de gestão escolar adotadas pela escola/secretaria de educação em 2020 e 2021(% de escolas)

Ano	Retornou às atividades presenciais e adotou estratégia de avaliação diagnóstica dos alunos com adoção de atividades de reforço	Avaliação Diagnóstica/ avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos	Aulas ou atividades de reforço	Retornou às atividades presenciais e adotou estratégia de realização concomitante de atividades presenciais e não presenciais	Reposição, total ou parcial, dos dias suspensos sem atividade de ensino-aprendizagem	Aumento da carga horária diária de atividades presenciais	Adoção de estratégias de busca ativa como enfrentamento à evasão escolar	Nenhuma das estratégias listadas	
	2020	2021	2021	2020	2020	2021	2021	2020	2021
Acre	0,5	59,3	64,6	0,2	39,7	6,7	84,6	8,8	0,0
Alagoas	0,0	84,4	37,7	0,0	43,0	4,1	92,7	5,6	0,0
Amapá	0,0	68,1	51,2	0,3	40,5	10,6	73,2	5,7	2,1
Amazonas	40,5	77,8	51,1	58,0	22,9	3,0	90,6	17,3	0,6
Bahia	1,2	79,8	44,9	0,9	49,5	22,7	91,2	20,3	0,6
Ceará	0,6	89,5	72,0	0,6	29,7	4,9	96,9	4,6	0,0
Distrito Federal	0,3	80,1	58,3	0,0	57,8	1,6	94,3	11,4	0,0
Espírito Santo	65,7	94,3	90,8	78,4	36,1	6,2	94,9	0,0	0,2
Goiás	0,2	85,3	77,8	0,2	17,6	3,5	96,4	6,1	0,1
Maranhão	0,6	61,4	33,0	0,3	47,3	5,5	69,5	8,8	4,5
Mato Grosso	0,6	79,5	77,6	0,3	42,9	9,6	85,4	3,2	0,9

Mato Grosso do Sul	0,3	82,7	44,1	0,3	10,4	0,9	94,8	14,7	0,3
Minas Gerais	0,3	86,1	71,5	0,0	61,1	2,7	92,0	6,9	0,5
Pará	0,6	62,8	33,2	0,2	26,0	10,4	92,0	4,7	0,1
Paraíba	0,0	87,0	27,9	0,0	41,8	7,4	88,4	12,4	0,2
Paraná	0,9	85,3	70,4	0,6	51,3	2,4	94,0	8,2	0,2
Pernambuco	57,6	86,1	68,2	67,0	45,1	6,6	92,2	2,5	0,3
Piauí	3,9	81,6	47,7	3,6	49,7	3,1	88,1	2,8	0,3
Rio de Janeiro	10,3	70,7	55,8	18,9	24,5	3,1	94,4	3,6	0,2
Rio Grande do Norte	0,4	84,0	35,4	0,4	54,5	4,5	91,0	3,5	0,2
Rio Grande do Sul	12,8	88,6	54,2	14,9	56,9	16,2	85,2	4,5	0,6
Rondônia	0,0	59,6	42,9	0,0	70,1	16,8	76,5	24,6	0,0
Roraima	0,0	25,1	9,2	0,0	7,3	8,5	77,7	4,1	13,0
Santa Catarina	0,8	77,6	46,7	0,5	24,5	1,5	87,3	8,7	0,3
São Paulo	20,6	89,9	73,7	21,9	32,8	2,3	91,6	3,4	0,5
Sergipe	19,0	81,4	58,1	28,4	58,1	6,6	90,1	2,4	0,3
Tocantins	7,9	53,7	48,1	12,8	52,7	10,2	93,3	2,6	0,0
<b>Brasil</b>	10,2	81,1	60,2	12,0	41,8	5,6	89,9	6,6	0,7

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

Essas respostas, associadas às respostas sobre o período de suspensão das atividades presenciais, apontam essas redes como as que retornaram ao presencial mais rápido (podendo ou não estar relacionado com atividades remotas). Até outubro de 2020, 85% das escolas da rede estadual do Espírito Santo e 73% das de Pernambuco estavam reabertas. A rede amazonense demorou um pouco mais, no entanto, em novembro de 2020, mais de 50% das escolas já estavam com atividades presenciais.

No questionário de 2021 essa estratégia foi desmembrada em “Avaliação Diagnóstica/avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos” e “Aulas ou atividades de reforço”. Para a primeira estratégia, observa-se adesão considerável das escolas ou Secretarias de Educação, com 81,1% das escolas brasileiras. Os estados em que as escolas mais realizaram avaliação diagnóstica foram Espírito Santo (94,3%), São Paulo (89,9%) e Ceará (89,5%), enquanto o estado de Roraima apresentou 25,1% de adesão à avaliação. Isso pode indicar maior adesão das escolas à essa estratégia em estados onde tal ação foi direcionada pelo poder público.

Já para “Aulas ou atividades de reforço”, 60,2% das escolas brasileiras disseram realizá-las em 2021. Os estados que mais empreenderam essa estratégia foram Espírito Santo (90,8%), Goiás (77,8%) e Mato Grosso (89,5%), enquanto o estado de Roraima apresentou 9,2% e a Paraíba 27,9%.

A importância da avaliação e das atividades de reforço emergem, em especial, a partir da percepção dos profissionais da educação de que houve diminuição no ritmo de aprendizagem dos estudantes, até com perda de conteúdos já aprendidos, somando-se a isso as dificuldades impostas pelo ensino remoto. Nesse sentido, os movimentos de avaliação ganham força, principalmente as avaliações diagnósticas, para mapeamento das aprendizagens e planejamento curricular. Pimenta e Souza (2021, p. 14) asseveram que:

Sobre os processos de avaliação da aprendizagem, os resultados das investigações indicam: preocupações acerca de como avaliar a aprendizagem dos estudantes no referido contexto; percepções de que os processos avaliativos precisam ser readequados; necessidade de planejamento para a realização de avaliações diagnósticas, especialmente no retorno presencial, além de recomendações quanto à importância de realização de processos formativos sobre avaliação para os professores.

As autoras destacam que os processos avaliativos postos em prática por algumas redes, com suas características de avaliação em larga escala, são focados puramente nos resultados de aprendizagem dos estudantes, deixando de fora dimensões importantes e essenciais para garantir a qualidade da educação — desde as condições de vida e de trabalho dos profissionais, até as condições de oferta e implementação do que se denominou ensino remoto —, em especial, no que tange ao contexto pós-pandêmico (Pimenta; Sousa, 2021).

O questionário de 2020 apresentou duas estratégias que não se repetiram em 2021: “Retornou às atividades presenciais e adotou estratégia de realização concomitante de atividades presenciais e não presenciais” e “Reposição, total ou parcial, dos dias suspensos sem atividade de ensino-aprendizagem”. Em relação à primeira estratégia, que indica a existência de ensino híbrido, mesmo após o retorno das aulas presenciais, essa foi uma estratégia utilizada por poucos estados, como Espírito Santo (78,4%), Pernambuco (67%) e Amazonas (58%). Outros 18 estados não chegaram a 1% de escolas que declararam utilizá-la.

De acordo com o Parecer 15/2020 do Conselho Nacional de Educação, as escolas tinham autonomia para manter o ensino remoto até dezembro de 2021, ajustando metodologias e calendários. Dessa forma, poderiam manter as aulas exclusivamente à distância ou iniciar as atividades presenciais de forma gradual. O ensino híbrido acontece como uma mescla de períodos *online* com períodos presenciais. Deve-se que, para sua realização, são necessários, além da estrutura presencial, condições de gestão do ensino e da aprendizagem nesse formato e disponibilização de recursos materiais (acesso à internet, computadores, entre outros), tanto para professores quanto para estudantes.

Além disso, conforme apresentado pelo Observatório de Educação (Ensino híbrido, 2024), é necessária a distinção entre o ensino remoto praticado por grande parte das escolas do país durante o distanciamento social, que envolveu “[...] o uso de soluções remotas para instrução ou educação que, não fosse a crise do Coronavírus, seria ministrada presencialmente [...]”, e o ensino híbrido, que “[...] resulta de *design* e planejamento instrucional cuidadosos, usando um modelo sistemático de *design* e desenvolvimento para elaborar um formato de aprendizagem com mínimo ou nenhum contato face a face”.

Com relação à reposição total ou parcial dos dias sem atividade de ensino-aprendizagem, 41,8% das escolas brasileiras afirmou fazê-la. A Lei Federal nº 14.218/21, que teve validade até o encerramento do ano letivo de 2021, ampliou até esta data as medidas excepcionais que vinham sendo adotadas por escolas em razão da pandemia da covid-19. A partir dessa Lei, estabelecimentos de educação infantil não foram obrigados a cumprir nem os 200 dias obrigatórios do ano letivo, nem a carga mínima de 800 horas exigidos. Já as escolas de ensino fundamental e médio precisaram cumprir a carga horária exigida em lei, mas ficaram dispensadas do mínimo de 200 dias letivos (Souza; Librelon, 2021).

As formas de reposição e complementação da carga horária foram organizadas por cada uma das redes de educação que necessitaram alterar suas atividades em razão da pandemia. Observa-se que escolas de todos os estados precisaram repor horas de atividades devido ao distanciamento social nos anos 2020 e 2021.

Por fim, o questionário de 2021 apresentou duas novas estratégias. Observa-se que o aumento da carga horária diária de atividades presenciais foi uma estratégia pouco utilizada pelas escolas, com 5,6% de incidência em todo o país. As redes que mais ampliaram suas atividades presenciais foram da Bahia (22,7%), de Rondônia (16,8%) e do Rio Grande do Sul (16,2%).

Destaca-se a adoção de estratégias de busca ativa como enfrentamento à evasão escolar como uma das ações mais relevantes das redes para o retorno dos estudantes à rotina escolar. Essa estratégia ganhou importância quando as equipes técnicas das escolas perceberam o aumento do abandono escolar e da evasão após o período de distanciamento social. Com média nacional de 89,9%, mais de 90% das escolas de 17 estados brasileiros e mais de 80% de escolas de seis estados afirmaram adotar a busca ativa em 2021.

É notoriamente sabido que, no Brasil, mesmo antes do advento da pandemia da covid-19, cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes se encontravam fora da escola (PNAD/IBGE, 2022) e, com o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, tal quadro se agravou. Esse público, em geral, apresenta características de vulnerabilidade social, como baixa renda, famílias com pouca escolaridade e marcadores de raça (negros, quilombolas e indígenas).

Como ressaltam Novais e Mendonça (2021, p. 192), a Busca Ativa Escolar “[...] é uma estratégia para identificar os estudantes que por algum motivo não estão frequentando a escola, no caso do período pandêmico, não estão sendo alcançados pelo Ensino Remoto Emergencial”. Ela consiste em uma ação coordenada entre diversos setores da sociedade, em especial, Secretarias de Educação e Assistência Social, e tem por objetivo “[...] prevenir e enfrentar o abandono e a exclusão escolares, mantendo na escola quem já estava matriculado e incluindo aqueles(as) que ainda estão fora dela” (Busca Ativa Escolar, 2017, p. 2).

Além dos desafios sociais já colocados, a pandemia intrincou o quadro com novos elementos dificultadores, como a ausência do acesso à internet ou de equipamentos para os estudantes, o isolamento social com sua dificuldade de comunicação e contato com as famílias, e a desmotivação e as questões de saúde mental (Novais; Mendonça, 2021). Dessa forma, ações de busca direta dos estudantes — ligações, visitas e ampliação das relações entre escola e família — contribuem para a redução do abandono e da evasão escolar.

A Busca Ativa é prevista, ainda que de forma indireta, em documentos legais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Dessa forma, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021) disseminou a busca ativa como uma metodologia social para que os municípios e estados realizassem ações para evitar o abandono e garantir a permanência das crianças e adolescentes nas escolas; estabeleceu-se protocolos, orientações e apoio estratégico para que os entes federados possam proceder à Busca Ativa de seus estudantes (Busca Ativa Escolar, 2017). Esta foi uma estratégia para garantir o direito à educação na pandemia e na retomada após ela.

#### **4 Estratégias adotadas junto a professores e alunos**

A Tabela 3 apresenta as estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores em 2020 e 2021. Observa-se que a realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais desenvolvida (97,1% das escolas brasileiras) para os dois anos pesquisados. Com exceção do Acre, onde menos 90% das escolas afirmaram realizá-la, com significativa queda entre 2020 e 2021.

Esses recursos foram amplamente utilizados durante os anos de distanciamento social e, com o retorno das atividades presenciais, verifica-se a manutenção de alguns dos



recursos na rotina de trabalho dos diversos profissionais, inclusive nas escolas, como aplicativos de reuniões *online* e compartilhamento de arquivos. Entende-se que algumas dinâmicas sociais foram modificadas e parte das ações foram facilitadas com o uso de recursos *online*, pois, conforme Virilio (1993, p. 110), “[...] na atualidade, o que se desloca é a informação [...]” e não, necessariamente, as pessoas.

O treinamento para métodos e materiais dos programas de ensino não presenciais foi realizado em 79,9% das escolas, sendo que em Rondônia, 95,7% das escolas indicaram praticá-lo e no Distrito Federal, 94,1%. Esse alto número indica que houve necessidade de apoiar os professores na utilização de recursos tecnológicos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas à distância. Em 2021, foi observada queda no percentual de treinamento para programas de ensino não presenciais (76,6%), possivelmente motivado pelo progressivo retorno das atividades presenciais.

Em consonância com Kenski (1998, p. 71), o “[...] estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos”.

**Tabela 3** – Estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores em 2020 e 2021 (% de escolas)

Ano	Realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades (%)		Treinamento para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%)		Disponibilização de equipamentos para os professores - computador, notebook, tablets, smartphones etc. (%)		Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio (%)		Reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos (%)	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Acre	85,0	68,5	63,8	72,5	20,6	72,1	2,3	54,7	76,3	67,2
Alagoas	99,0	97,8	85,7	79,9	13,0	79,1	1,0	50,9	95,0	89,4
Amapá	89,0	89,9	49,5	54,9	15,0	16,3	4,3	3,5	83,7	79,2

Amazonas	89,7	90,1	64,6	63,8	15,0	23,1	5,8	15,3	93,0	91,5
Bahia	96,0	98,8	63,7	68,3	23,5	43,6	2,4	4,9	77,5	87,3
Ceará	99,6	99,3	90,4	88,2	31,6	43,2	7,7	14,9	97,3	93,2
Distrito Federal	98,7	99,2	94,1	84,1	35,2	30,8	26,7	10,7	93,8	89,3
Espírito Santo	99,1	99,3	88,1	84,9	39,9	99,0	7,8	86,4	96,8	91,1
Goiás	99,5	99,4	74,2	83,3	62,7	75,9	4,6	69,1	95,0	88,5
Maranhão	80,8	97,2	70,8	61,6	18,5	19,6	21,3	36,5	84,3	84,8
Mato Grosso	94,4	91,2	87,0	77,5	38,5	95,9	4,1	76,7	90,1	79,1
Mato Grosso do Sul	98,2	97,9	75,2	70,4	56,3	52,0	3,2	4,5	92,6	84,0
Minas Gerais	99,4	99,3	79,6	81,4	43,8	46,3	9,1	7,2	91,5	75,4
Pará	92,5	95,2	66,1	68,1	22,4	25,5	9,0	6,4	90,9	81,0
Paraíba	99,3	99,3	80,9	70,3	12,8	17,1	9,7	15,8	87,6	79,9
Paraná	99,1	97,8	80,7	76,2	58,3	83,7	21,0	12,2	91,3	83,9
Pernambuco	97,1	96,3	78,2	74,4	45,6	69,2	34,0	55,5	95,6	81,8
Piauí	96,3	97,7	60,1	63,8	20,4	29,0	8,1	16,4	91,9	86,1
Rio de Janeiro	99,5	99,4	82,8	67,0	27,1	61,9	3,4	24,6	89,9	82,3
Rio Grande do Norte	98,3	98,3	56,5	56,9	18,4	21,6	1,1	1,5	93,3	84,0
Rio Grande do Sul	97,5	96,1	91,0	83,8	55,7	94,9	45,9	33,0	94,6	86,3
Rondônia	98,7	98,5	95,7	85,1	15,8	42,7	1,3	3,6	95,4	87,5
Roraima	94,5	92,4	12,2	23,6	3,6	9,1	2,5	1,5	93,6	90,5
Santa Catarina	99,3	93,6	91,5	74,2	63,3	64,8	2,0	20,0	96,5	89,3
São Paulo	99,3	98,6	88,8	86,1	63,3	86,8	25,8	66,8	96,5	89,4
Sergipe	99,1	98,0	64,1	68,4	30,0	94,1	0,6	72,6	94,4	82,7
Tocantins	87,0	97,9	70,0	68,1	22,9	19,7	2,9	3,9	87,8	92,3
<b>Brasil</b>	<b>97,1</b>	<b>97,1</b>	<b>79,9</b>	<b>76,6</b>	<b>43,4</b>	<b>61,6</b>	<b>15,9</b>	<b>32,4</b>	<b>92,6</b>	<b>84,8</b>

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

Dessa forma, faz-se necessária a formação de professores para a utilização de recursos de ensino não-presenciais, plataformas e outras estratégias pedagógicas digitais, as quais não eram largamente utilizadas antes da pandemia da covid-19 e, após o retorno presencial, continuam não sendo. Aos professores também foi “[...] necessária uma reorientação da sua carga horária de trabalho para incluir o tempo em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis” (Kenski, 1998, p. 71).

Em 2020, a disponibilização de equipamentos para os professores teve uma abrangência um pouco maior, atingindo 43,3% das escolas. O acesso gratuito ou subsidiado à internet foi a estratégia menos difundida nesse ano, com incidência em 15,9% das escolas, sendo o Rio Grande do Sul o destaque com 45,9% das escolas indicando ter recebido o serviço.

Em 2021, o acesso gratuito ou subsidiado de internet e a disponibilização de equipamentos aumentaram, passando a serem difundidos em 32,4% e 61,6% das escolas, respectivamente. Sergipe se destaca nessas duas estratégias, tendo passado de 0,6% de escolas com acesso gratuito à internet, em 2020, para 72,6%, em 2021. No Espírito Santo, a disponibilização de equipamento alcançou 99% das escolas, conforme os respondentes. O aporte e investimento dos governos nesse sentido buscou oferecer condições mínimas de trabalho ao corpo docente das redes de educação, facilitando o acesso e garantindo equipamentos de trabalho aos professores.

Em relação à reorganização/adaptação do planejamento, 92,6% das escolas brasileiras afirmaram realizá-la. Em 2021 houve queda na incidência da reorganização/adaptação do planejamento, com 84,8% das escolas, possivelmente motivado pelo progressivo retorno das atividades presenciais. Essa ação apresenta estreita relação com a reorganização e a priorização curricular, muito utilizadas pelas escolas ou Secretarias de Educação Estaduais durante os anos de pandemia.

A categoria “Nenhuma das estratégias listadas” não consta na tabela, pois menos de 0,4% das escolas do Brasil marcaram esta opção em 2020 — os destaques foram Roraima com 3,6% e Acre com 2,9%. Já em 2021, todas as escolas indicaram realizar ao menos uma estratégia junto aos professores.

Em termos de estratégias adotadas pelas escolas ou secretarias estaduais de educação junto aos estudantes, os dados são apresentados nas Tabelas 4, 5 e 6. Conforme consta na Tabela 4, no caso do “Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio”, em 2020, 21,2% das escolas estaduais disseram que seus alunos receberam tal subsídio, número que cresce para 30,6% em 2021. Evidencia-se as ações de ampliação dessa estratégia pelo Ceará (22,5% em 2020 e 66,7% em 2021) e São Paulo (29,5% em 2020 e 58,6% em 2021). Maranhão e Piauí, estados com menor valor de despesas estaduais anuais empenhadas na

função Educação (Todos Pela Educação, 2021) do que São Paulo ou Ceará, destacam-se por disponibilizar subsídio à internet para estudantes em mais de 50% de suas escolas.

Sobre a “Disponibilização de equipamentos para uso do aluno”, observa-se uma ampliação em mais de 10% das escolas estaduais brasileiras, com 22,6% em 2020 e 33,7% em 2021. Novamente, Ceará (78,8%) e São Paulo (63,2%) se destacam no ano de 2021. Embora essas estratégias pareçam as mais disseminadas, a desigualdade digital — que não se limita à posse de aparelhos e ao acesso à internet, mas se destaca pela capacidade de utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) — atinge os grupos socioeconômicos de forma diferenciada (Lima, 2020).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) Contínua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, mais de 96% dos domicílios possuíam telefone celular e mais de 90% tinham acesso à internet. Porém, a renda daqueles que não possuíam eram cerca de 50% inferior à dos que possuíam e a diferença de acesso entre as zonas urbana e rural era de mais de 18% (IBGE, 2022). Contudo, a estrutura das informações coletadas a partir desses questionários não permite análises direcionadas aos grupos de maior vulnerabilidade social.

**Tabela 4** – Estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos estudantes em 2020 e 2021 (% de escolas)

Ano	Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio		Disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphone etc.)		Manutenção de canal de comunicação com a escola (e-mail, telefone, redes sociais, aplicativos de mensagens)		Manutenção de canal de comunicação direto com os professores (e-mail, telefone, redes sociais, aplicativos de mensagens)		Nenhuma das estratégias listadas	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Acre	1,0	9,4	5,6	13,1	64,2	51,6	84,2	53,7	13,6	36,2
Alagoas	0,3	3,3	2,7	10,3	87,0	90,8	90,0	94,9	8,3	2,6
Amapá	2,3	3,4	3,7	3,4	60,1	65,4	68,4	70,8	25,9	22,7

Amazonas	1,7	1,9	4,5	11,7	87,0	88,9	91,7	91,2	5,6	4,8
Bahia	2,8	4,4	13,8	30,1	92,4	95,9	91,5	95,0	3,3	1,2
Ceará	22,5	66,7	7,9	78,8	97,3	95,1	97,4	95,3	1,4	0,9
Distrito Federal	41,6	26,7	20,8	16,7	96,7	96,6	95,7	94,5	0,6	0,8
Espírito Santo	23,2	33,0	9,4	55,8	92,0	90,8	97,0	93,5	0,7	4,5
Goiás	2,5	20,5	20,4	39,1	93,6	96,0	95,6	96,2	2,1	0,6
Maranhão	39,0	52,1	11,9	11,4	75,8	70,7	75,6	70,2	14,5	24,0
Mato Grosso	1,5	8,0	8,9	15,0	91,1	90,6	93,3	92,6	4,3	3,6
Mato Grosso do Sul	3,2	3,6	46,0	45,5	97,1	95,8	97,6	95,8	1,2	0,9
Minas Gerais	16,0	17,9	7,4	16,7	95,5	94,6	95,8	95,3	2,2	2,3
Pará	23,1	10,9	5,0	12,5	85,0	87,2	89,9	91,9	4,6	3,6
Paraíba	12,8	22,8	6,6	9,5	86,9	90,8	90,5	92,8	5,3	3,1
Paraná	35,4	22,9	41,5	47,9	96,6	96,6	96,2	96,1	1,6	1,1
Pernambuco	42,8	34,5	15,1	24,3	91,8	93,4	94,8	93,8	3,1	2,1
Piauí	18,6	51,2	8,8	24,4	88,7	93,6	90,5	91,4	3,4	1,3
Rio de Janeiro	2,0	33,5	16,9	24,2	97,6	95,7	97,5	92,5	0,7	2,1
Rio Grande do Norte	1,1	0,8	4,4	10,6	92,6	91,9	93,7	94,2	3,6	2,5
Rio Grande do Sul	51,4	43,8	33,4	38,9	94,8	95,0	95,3	95,2	2,7	2,1
Rondônia	0,0	2,4	3,9	20,3	95,4	87,2	96,4	91,6	1,6	5,7
Roraima	0,8	1,2	2,2	4,9	80,9	33,4	82,6	39,8	15,7	56,4
Santa Catarina	0,9	27,9	26,4	32,4	94,3	93,3	94,7	91,1	3,3	4,1
São Paulo	29,5	58,6	46,6	63,2	95,3	95,3	95,3	95,0	3,2	3,0
Sergipe	0,9	19,9	12,1	18,9	95,0	95,8	94,7	94,1	1,9	1,3
Tocantins	1,3	1,6	8,0	9,2	81,1	85,9	83,0	86,9	15,5	10,4
<b>Brasil</b>	<b>21,2</b>	<b>30,6</b>	<b>22,6</b>	<b>33,7</b>	<b>92,1</b>	<b>91,4</b>	<b>93,4</b>	<b>91,7</b>	<b>4,0</b>	<b>4,8</b>

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

Sobre a “Disponibilização e posterior manutenção de canal de comunicação com a escola (*e-mail*, telefone, redes sociais, aplicativos de mensagens)” ou “[...] direto com os professores (*e-mail*, telefone, redes sociais, aplicativos de mensagens)”, essas estratégias foram largamente utilizadas por escolas de todas as redes estaduais de educação, com incidência média acima dos 91% em todas as medições. Elas se relacionam e subsidiam a estratégia de Busca Ativa Escolar, denotando a importância de as escolas terem informações de contato dos alunos e estreitar sua relação com as famílias.

Dentre as estratégias adotadas pelas escolas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem junto aos alunos, listadas na Tabela 5, a que mais se destacou em termos numéricos foi a “Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos”, com 95,3% das escolas estaduais em 2020 e 94,7% em 2021 afirmando que o fizeram. Exceto os estados da Bahia e de Pernambuco em 2020, e o Acre, Pernambuco e Roraima em 2021, todos os demais apresentaram percentuais acima de 90% para essa ação, denotando que tal estratégia foi um dos pilares para a manutenção da relação entre os estudantes e a escola. Essa estratégia, da mesma forma, não exigia conectividade ou equipamentos dos estudantes para acessarem as atividades escolares, podendo atingir estudantes em territórios vulneráveis.

A estratégia de “Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet” foi registrada por 88,2% das escolas estaduais brasileiras em 2020 e por 87,9% delas em 2021. Os percentuais de escolas que afirmaram utilizar tal estratégia pouco se alteraram de 2020 para 2021, denotando estabilidade e, possivelmente, um recurso que continuará a ser explorado no pós-pandemia. Em casos como do estado de São Paulo, por exemplo, a criação do Centro de Mídias, com a disponibilização de conteúdos para estudantes e professores, pode ter sido relevante no decorrer dos anos pandêmicos, colaborando com o processo de ensino-aprendizagem e ofertando materiais adequados ao ensino remoto.

**Tabela 5** – Estratégias adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem em 2020 e 2021 (proporção de escolas)

Ano	Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial		Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos		Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet		Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor		Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) pela internet		Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Acre	34,6	14,1	91,8	84,2	41,4	44,8	14,8	20,3	35,4	10,1	24,1	22,5
Alagoas	23,7	22,3	95,0	94,5	89,7	88,3	75,0	83,2	1,0	37,0	49,3	47,6
Amapá	17,9	14,9	96,0	93,6	47,0	52,5	26,5	30,8	3,3	11,5	25,5	27,1
Amazonas	26,1	13,5	86,0	90,5	73,9	85,2	32,7	47,4	34,7	39,6	48,0	53,6
Bahia	19,9	19,5	74,2	97,2	91,2	92,2	69,7	90,2	12,6	45,7	50,2	60,3
Ceará	49,9	33,1	97,4	96,1	95,4	94,3	91,3	92,5	10,7	51,5	76,7	73,6
Distrito Federal	63,0	43,4	97,9	96,6	97,3	92,7	82,7	85,4	12,2	34,8	67,0	54,3
Espírito Santo	45,4	34,5	97,9	98,5	88,1	92,3	50,2	54,8	17,2	26,3	67,4	51,4
Goiás	35,1	32,3	97,2	97,5	94,2	96,4	78,5	88,1	24,7	53,8	74,2	71,9
Maranhão	29,9	21,3	82,7	90,9	68,7	70,4	48,8	56,6	17,0	35,0	46,0	43,8
Mato Grosso	28,2	23,8	97,9	95,3	87,3	85,1	70,1	74,1	7,8	30,7	53,3	44,4
Mato Grosso do Sul	33,6	18,6	100,0	97,9	96,5	91,6	58,4	67,1	18,0	33,5	64,3	58,4
Minas Gerais	38,3	36,0	96,8	96,7	92,6	92,2	46,3	70,3	36,1	33,1	57,1	50,8
Pará	15,9	13,1	94,8	94,5	81,1	82,6	34,2	42,2	17,4	21,4	40,9	40,7
Paraíba	27,4	25,9	95,7	95,0	89,3	89,9	77,3	81,8	20,4	33,6	48,7	43,3

Paraná	61,0	46,3	97,9	97,0	93,0	93,3	73,4	91,5	32,8	44,4	73,9	59,7
Pernambuco	41,2	26,2	85,4	87,2	89,8	88,0	73,7	73,5	38,5	42,6	74,3	65,0
Piauí	22,1	17,5	96,3	94,6	87,7	85,0	52,0	59,0	13,9	33,4	60,0	53,2
Rio de Janeiro	42,2	33,9	96,9	96,3	93,8	94,2	70,3	72,6	25,4	38,0	64,8	62,7
Rio Grande do Norte	16,2	12,7	94,3	95,4	91,1	89,1	70,9	78,1	8,2	27,6	63,1	59,3
Rio Grande do Sul	54,8	38,2	97,0	96,1	91,3	91,5	82,8	89,9	2,5	39,1	66,7	62,7
Rondônia	75,7	31,6	98,0	97,6	93,4	83,0	78,6	67,5	0,7	29,3	84,5	56,4
Roraima	3,6	4,4	94,2	56,7	30,1	25,0	8,3	13,7	6,9	6,1	20,7	10,2
Santa Catarina	43,4	26,2	97,1	94,9	92,5	87,9	66,2	63,8	0,6	29,3	59,2	48,6
São Paulo	64,3	52,6	97,5	95,2	93,3	92,6	70,2	84,9	42,9	53,9	68,9	67,8
Sergipe	17,6	16,3	97,8	95,1	92,0	90,6	67,8	73,9	31,0	35,8	60,7	60,9
Tocantins	18,1	12,9	97,9	97,1	66,8	68,4	28,4	39,2	1,1	12,4	37,4	34,1
<b>Brasil</b>	<b>43,8</b>	<b>33,5</b>	<b>95,3</b>	<b>94,7</b>	<b>88,2</b>	<b>87,9</b>	<b>63,3</b>	<b>73,8</b>	<b>24,5</b>	<b>38,8</b>	<b>61,3</b>	<b>56,3</b>

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.



**Tabela 6** – Continuação das Estratégias adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem em 2020 e 2021 (proporção de escolas)

Ano	Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio		Transmissão de aulas previamente gravadas (assíncronas) por TV ou rádio		Realização de avaliações e testes, remotamente, pela internet ou com envio/devolução de material físico		Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos		Atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis		Nenhuma das opções apresentadas	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Acre	35,4	16,7	49,4	34,7	58,4	78,4	39,7	47,5	52,7	81,6	0,6	0,0
Alagoas	1,0	1,8	5,7	7,0	87,0	93,4	49,3	46,2	71,0	67,8	0,0	0,0
Amapá	3,3	2,7	7,0	7,1	59,6	78,6	40,4	34,9	43,7	80,3	0,7	1,4
Amazonas	34,7	30,3	35,5	34,5	76,9	86,2	60,1	58,6	67,8	59,3	0,3	0,6
Bahia	12,6	16,1	15,4	19,6	54,0	95,9	45,0	43,7	63,1	79,0	0,7	0,0
Ceará	10,7	10,6	16,9	14,6	96,3	95,7	72,4	58,4	85,4	21,8	0,1	0,1
Distrito Federal	12,2	5,2	19,2	10,5	85,7	85,6	81,0	60,6	82,7	77,6	0,0	0,2
Espírito Santo	17,2	12,2	49,1	33,3	92,0	95,8	79,6	68,7	80,3	67,1	0,7	0,2
Goiás	24,7	36,2	29,7	43,9	92,6	96,2	71,5	63,0	82,0	69,4	0,1	0,0
Maranhão	17,0	28,1	18,1	30,5	67,2	92,1	43,5	48,0	63,9	76,4	0,6	0,3
Mato Grosso	7,8	2,8	12,2	6,3	85,0	82,0	64,4	54,4	63,4	60,8	0,2	0,5
Mato Grosso do Sul	18,0	17,7	32,2	31,4	88,2	88,9	67,3	49,4	90,6	75,5	0,0	0,3
Minas Gerais	36,1	25,8	43,1	35,6	90,9	93,8	78,7	65,5	73,7	86,4	0,4	0,1
Pará	17,4	13,2	17,5	16,0	67,4	88,4	34,7	28,9	62,1	77,7	0,8	0,4
Paraíba	20,4	12,1	23,2	13,5	85,0	87,9	56,9	47,1	72,2	79,5	0,0	0,2
Paraná	32,8	28,9	61,1	48,0	86,9	93,4	75,4	60,2	88,9	75,3	0,1	0,1

Pernambuco	38,5	33,8	43,0	38,7	85,9	92,3	54,5	39,6	78,5	81,3	0,3	0,3
Piauí	13,9	19,6	16,0	19,8	83,8	89,3	47,6	40,0	64,5	77,2	0,2	0,2
Rio de Janeiro	25,4	23,4	49,4	38,9	87,9	93,7	68,9	63,0	81,6	81,9	0,2	0,1
Rio Grande do Norte	8,2	5,6	13,9	9,0	80,6	91,6	52,5	38,6	75,7	87,1	0,0	0,0
Rio Grande do Sul	2,5	2,6	5,2	4,7	89,3	92,1	70,9	52,4	84,2	81,2	0,4	0,1
Rondônia	0,7	2,7	3,9	6,9	93,4	91,3	79,9	46,3	85,2	84,6	2,0	0,3
Roraima	6,9	2,9	59,1	2,6	29,8	92,7	72,4	10,8	14,9	88,0	3,6	0,6
Santa Catarina	0,6	11,7	4,7	20,4	85,6	85,0	67,2	46,3	65,9	90,7	0,6	0,5
São Paulo	42,9	37,4	43,0	41,2	93,1	94,3	84,6	71,2	89,9	83,0	0,3	0,3
Sergipe	31,0	29,6	41,8	40,4	78,3	91,5	51,7	46,9	76,2	87,9	0,0	0,0
Tocantins	1,1	0,6	1,9	2,2	73,7	73,7	58,2	44,3	64,1	71,4	0,6	0,4
<b>Brasil</b>	<b>24,5</b>	<b>22,1</b>	<b>31,9</b>	<b>29,0</b>	<b>85,0</b>	<b>91,5</b>	<b>68,8</b>	<b>56,2</b>	<b>77,2</b>	<b>84,4</b>	<b>0,4</b>	<b>0,2</b>

Fonte: INEP, 2020; 2021. Produzido pelos autores.

A estratégia de “Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor” teve adesão por 63,3% das escolas estaduais brasileiras em 2020 e por 73,8% delas em 2021. O estado que mais a utilizou foi o Ceará, com 91,3% das escolas afirmando adotá-la em 2020, chegando a 92,5% em 2021. Esse percentual pode denotar maior disponibilidade de equipamentos e de internet nessa rede. O Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Paraná e Bahia também se destacam na utilização dessa estratégia. Roraima foi o estado que menos realizou aulas ao vivo (síncronas) com possibilidades de interação, com apenas 8,3% das escolas afirmando realizá-las em 2020 e 13,7% em 2021, seguido do estado do Acre, com 14,8% em 2020 e 20,3% em 2021. Em momentos de distanciamento social, essa pode ser uma das principais estratégias de ensino-aprendizagem que garantam a interação entre estudantes e professores.

Complementarmente à estratégia anterior, há a “Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet”. Em 2020, o estado que mais utilizou essa estratégia foi Rondônia, com 84,5% das escolas estaduais afirmando terem realizado essa ação, seguido do Distrito Federal, que se destaca no uso dessa estratégia para os dois anos analisados, com 76,7% das escolas estaduais respondendo positivamente em 2020 e 73,6% em 2021. Roraima foi o estado que menos a utilizou, sendo 20,7% em 2020 e 10,2% em 2021, seguido do estado do Acre, com 24,1% em 2020 e 22,5% em 2021.

Para a estratégia “Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial”, observa-se que em 2020 43,8% das escolas brasileiras afirmaram utilizá-la e em 2021, 33,5%. Os estados que mais lançaram mão dessa estratégia em ambos os anos analisados foram São Paulo, Distrito Federal e Paraná. Contudo, observa-se que em todos os estados houve queda de sua utilização de 2020 para 2021, denotando que o treinamento para programas de ensino não presencial com pais e alunos teve importância reduzida no enfrentamento das questões de aprendizagem durante a pandemia.

Com relação às estratégias dispostas na Tabela 6, a “Realização de avaliações e testes, remotamente, pela internet ou com envio/devolução de material físico”, nota-se que 85% das escolas afirmaram praticá-la em 2020 e 91,5% das escolas afirmando fazê-la em 2021. Os estados do Ceará (96,3%), Rondônia (93,4%) e São Paulo (93,1%) se destacam como os maiores percentuais de escolas utilizando esse recurso em 2020. O percentual de escolas com adesão à avaliação e aos testes remotos cresceu de 2020 para 2021 na maioria dos estados.

O “Atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis” foi um recurso utilizado por 77,2% das escolas estaduais em 2020 e por 84,4% em 2021. Em 2020, 90,6% das escolas estaduais do Mato Grosso do Sul informaram ter realizado esse atendimento em suas escolas e, em 2021, 90,7% das escolas estaduais de Santa Catarina também o fizeram.

Com relação ao “Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos”, 68,8% das escolas estaduais em 2020 e 56,2% em 2021 disseram fazê-lo. Essa estratégia pode ser uma das indicadas para apoiar o ensino-aprendizagem em momentos de distanciamento social, pois amplia a autonomia do estudante e permite auto-organização nos momentos de aprendizagem individual.

As estratégias de “Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio” e “Transmissão de aulas previamente gravadas (assíncronas) por TV ou rádio”, assim como a “Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) pela internet”, apresentada na Tabela 5, foram as menos utilizadas pelas escolas junto aos estudantes no período analisado.

## 5 Conclusão

Os dados coletados pelo questionário “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” apresentam estratégias educacionais utilizadas no período pandêmico e que deveriam compor um plano de ação em futuros casos sanitários ou qualquer outro caso que exija isolamento social e atividades remotas. Este trabalho tinha como escopo realizar uma análise descritiva das respostas, nesse sentido, indica-se que estudos de revisão de literatura foram realizados a fim de conjugar todas as experiências escolares, municipais e estaduais publicadas a partir de 2020.

O primeiro aspecto identificado como relevante neste estudo é a colaboração inter-governamental, por meio da qual deveriam ser desenvolvidas as diretrizes para o atendimento e a realização de atividades à distância, buscando, inclusive, mitigar desigualdades regionais. No Brasil, durante a covid-19, a transição para um modelo de ensino à distância ocorreu em um vácuo de diretrizes nacionais do Ministério da Educação (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2021). Assim como outras pesquisas já citadas, observou-se que cada estado adotou suas próprias estratégias educacionais, o que ocorreu de forma desigual, ainda que hajam tendências de aumento ou recuo na maioria dos estados.

A desigualdade das ações pareceu refletir diferença das capacidades estatais, como observado por Corrêa (2022), e da própria estrutura das redes de ensino. Alunos em situação de maior vulnerabilidade social e educacional são, reconhecidamente, aqueles que estão em escolas mais vulneráveis. Nesse sentido, fatores de contexto — como território, nível socioeconômico dos discentes e renda da população local — estavam correlacionados com maior diversidade em estratégias relatadas pelas escolas (Senkevics; Bof, 2022; Duarte; Oliveira, 2024).

As estratégias pedagógicas e de gestão escolar mais adotadas versam sobre aspectos curriculares (reorganização ou priorização de conteúdos e planejamento para complementação curricular) e sobre aspectos temporais (reposição dos dias suspenso e ampliação da jornada), denotando a importância do planejamento para enfrentamento das defasagens, com apoio das avaliações diagnósticas, e da ampliação do tempo de exposição dos estudantes aos conteúdos escolares.

Junto aos estudantes, a disponibilização de materiais impressos e de busca ativa se destacam numericamente e apresentam características de combate à desigualdade, por causa da tentativa de garantir para todos o acesso aos conteúdos disponibilizados, à evasão escolar e ao abandono escolar.

Sobre as questões de disponibilidade de equipamentos, acesso à internet e comunicação, tanto para professores quanto para estudantes, ressalta-se a necessidade crescente de ampliação da conectividade nas escolas, além do letramento digital e formação

de professores para uso pedagógico de tecnologias, com especial atenção à população mais vulnerável. Também se sobressai a importância do uso de recursos e plataformas não convencionais para enfrentar a evasão, mesmo após o retorno das atividades presenciais, estimulando o engajamento e a participação dos estudantes.

Como principal aprendizado, deve-se investir no vínculo entre escola, família e comunidade para tomar decisões conjuntas e acolher a todos, ampliando a sensação de pertencimento e reduzindo a evasão. Essa estratégia deve ser pensada com a implementação da busca ativa dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BARBERIA, Lorena; CANTARELLI, Luiz; SCHMALZ, Pedro Henrique De Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do covid-19**. [S. /], 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. **Linha de Base**, Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 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, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021. Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 4, 13 out. 2021.
- BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Guia de implementação nos municípios**. Coordenação Andréia Peres e Marcelo Bauer. UNICEF: Instituto TIM. Brasília, DF: Congemas: Undime, 2017. (Fora da Escola Não Pode!).
- CORRÊA, Guilherme França. Efeitos da capacidade estatal municipal sobre a resposta educacional em tempos de pandemia: evidências do Brasil. *In: IX Encontro Brasileiro de Administração Pública*, São Paulo/SP, 5 a 7 de outubro de 2022. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap-2022/575.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRANDÃO, Lucas. A resposta educacional dos municípios à covid-19: diversidade, trajetória e desigualdades. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, [s. /], v. 27, n. 87, p. 1-20, e86203, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/cgpc.v27n87.86203>. Acesso em: 10 out. 2024.
- DIOGO, Maria Fernanda; ASSIS, Neiva de. Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 491-508, ago. 2021.

DUARTE, Alexandre; OLIVEIRA, Dalila. Direito à educação e desigualdades: efeitos estruturais e escolares durante a pandemia da covid-19 no Brasil. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17886/11881>. Acesso em: 10 out. 2024.

ENSINO híbrido: o que é, debates e possibilidades para a educação formal. **Observatório de Educação: Ensino Médio e Gestão**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/ensino-hibrido>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. abril, 2021 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. DIRETORIA DE PESQUISAS, COORDENAÇÃO DE PESQUISAS POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal Pnad Contínua 2021**. IBGE, 2022. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, maio/jun./jul./ago., 1998.

LIMA, Carla da Conceição de. As Desigualdades Educacionais e Digitais: Possíveis Associações na Rede Pública Estadual de Minas Gerais. **(SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 42-53, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/synthesis.2020.61466>. Acesso em: 10 out. 2024.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; OLIVATO POZZER, Márcio Rogério. Covid-19, cierre de escuelas y enseñanza remota: el tiempo de respuesta de los sistemas de educación brasileños. **Íconos**, Quito, n. 76, p. 55-75, agosto 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17141/iconos.76.2023.5719>. Acesso em: 10 out. 2024.

NOVAIS, Edcleide da Silva Pereira; MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. Fora da escola não pode! Busca Ativa Escolar na pandemia. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 2, n. 10, p. 190-200, 2021.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em tempos de Pandemia: Oportunidade de recriar a escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08274, 2021.

REBELO, Andressa Santos. Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de covid-19: registros do censo escolar. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 123, p. 197-206, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC273252>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTANA, Eneida; GOMES CARNEIRO, Tereza Kelly. Resposta das escolas municipais do Nordeste à covid-19: uma análise baseada em dados abertos para as microrregiões das capitais em 2020 e 2021. **Scientia: Revista Científica Multidisciplinar**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 60-75, 2024. Dis-

ponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/20092>. Acesso em: 1 out. 2024.

SENKEVICS, Adriano; BOF, Alvana Maria. Desigualdades educacionais na pandemia: análise das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020. **CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5574>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, Murilo; LIBRELON, Rachel. Entra em vigor lei que prorroga mudanças no calendário escolar até o fim do ano. **Agência Câmara de Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/noticias/entra-em-vigor-lei-que-prorroga-mudancas-no-calendario-escolar-ate-o-fim-do-ano>. Acesso em: 15 out. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileira da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html> Acesso em: 1 out. 2024.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

---

Recebido em janeiro/2024 | Aprovado em maio/2024

#### MINIBIOGRAFIA

##### **Maria Helena de Aguiar Bravo**

Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) com Pós-Doutorado em andamento na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).  
E-mail: mhbravoo@gmail.com

##### **Karina Carrasqueira**

Cientista Social, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou Pós-doutorado (PNPD/CAPES) no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Auxiliar no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade São Francisco (USF).  
E-mail: karina.carrasqueira@gmail.com

##### **Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz**

Administradora Pública, mestra e doutora pela Fundação Getúlio Vargas – SP. Professora da Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade de São Paulo (Unicid), Professora da Pós-Graduação em Gestão Pública da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), professora credenciada da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo e ex-professora da Escola Cepam.  
E-mail: carminhameirelles@gmail.com

##### **Wagner Silveira Rezende**

Bacharel em Direito e em Ciências Sociais, mestre em Ciências Sociais e doutor em Ciências Sociais e em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com Mestrado (2010). Professor Adjunto da Faculdade de Direito da UFJF, membro do corpo docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Direito da UFJF e de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Coordenador de projetos do CAEd/UFJF.  
E-mail: wagner@caed.ufjf.br