

OS FORMATOS DE ENSINO ADOTADOS NA ESCOLA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19

Marilúcia dos Santos Domingos¹

Carla Aparecida Nunes de Souza²

Resumo: O presente estudo tem por objetivo revisitar conceitos a respeito de Ensino a Distância, Ensino Remoto e Ensino Híbrido, os quais apesar de serem considerados formatos semelhantes são constituídos de especificidades. E, sobretudo, discutir as práticas pedagógicas adotadas no sistema educacional da rede pública do Paraná durante o contexto da pandemia do Covid-19, frente ao que estabeleceu a Secretaria de Educação para o funcionamento do processo de ensino formal. Os resultados demonstram as dificuldades enfrentadas pelos professores no referido período, contrapondo o discurso de êxito divulgado pela Secretaria da Educação.

Palavras-chave: Ensino remoto, educação a distância, ensino híbrido.

TEACHING FORMATS ADOPTED AT SCHOOLS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: The present study aims to revisit concepts regarding Distance Education, Remote Learning and Hybrid Teaching, which despite being considered similar formats, are made up of specificities. And, above all, discuss the pedagogical practices adopted in the educational system of the public network in Paraná during the context of the Covid-19 pandemic, in light of what the department of education established for the functioning of the formal teaching process. The results demonstrate the difficulties faced by teachers during this period, contrasting the success speech published by the department of education.

Keyword: Remote learning, distance education, blended learning

FORMATOS DE ENSEÑANZA ADOPTADOS EM LAS ESCUELAS DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

¹ Possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (1991), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2007) e doutorado em Estudos da Linguagem - Univesidade Estadual de Londrina (2013). E-mail: marilucia@uenp.edu.br

² Licenciada em Letras com habilitação em Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA-2004). Especialização em Língua Inglesa e Literatura (FAFIJA - 2006). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2017). Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologias Educacionais EAD pela Universidade Estadual de Londrina (ELPTED/UEL 2022). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP - 2022). E-mail: carlaapnunes@yahoo.com.br

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo revisar conceptos sobre educación a distancia, aprendizaje a distancia y aprendizaje híbrido, que a pesar de considerarse formatos similares, presentan especificidades. Y, sobre todo, discutir las prácticas pedagógicas adoptadas en el sistema educativo de la red pública em Paraná el contexto de la pandemia de Covid-19, a luz de lo establecido por el Departamento de Educación para el funcionamiento del proceso de enseñanza formal. Los resultados demuestran las dificultades que enfrentaron los docentes durante este período, contrastando el discurso de éxito publicado por el Departamento de Educación.

Palabras clave: enseñanza a distancia, educación a distancia, enseñanza híbrida.

Introdução

No ano de 2020 e 2021, em decorrência a pandemia do Coronavírus instaurada mundialmente, as escolas foram fisicamente fechadas e novos formatos de ensinar tiveram que ser implementados. No estado do Paraná, a Secretaria de Educação (SEED), por meio da Resolução nº 1.522/2020³, estabelece procedimentos a fim de dar continuidade ao ensino formal, na Educação Básica, por meio, inicialmente em 2020, do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para tanto, a SEED disponibilizou aos professores e alunos ferramentas como: aplicativo Aula Paraná; transmissão de vídeo aulas utilizando emissora de televisão afiliada da Rede Record no Paraná; atividades impressas, entregues para aqueles discentes com dificuldades ou nenhum acesso às referidas tecnologias; plataforma virtual da empresa *Google for Education*, por meio do *Google Classroom*; ambiente virtual de aprendizagem (AVA). De forma mais específica, a utilização do AVA permitiu que professor e alunos estabelecessem uma comunicação mais próxima e efetiva, com a utilização de ferramentas como tarefas, postagem de textos e vídeos, produzidos pelos docentes e discentes, entre outros. Além disso, o docente pôde exercer sua autonomia didática com, por exemplo, elaboração e postagens de

³Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf. Acesso em: 25/10/2021.

materiais direcionados às necessidades de cada turma de alunos e conteúdo em abordagem.

O ER perdurou, no Paraná, até o início do segundo semestre de 2021, entretanto, ainda no segundo semestre de 2020 a SEED instituiu a obrigatoriedade de encontros síncronos utilizando a ferramenta *Google Meet* e que foi mantido até o retorno das aulas presenciais. No segundo semestre de 2021, a resolução nº 3.616/2021⁴ regulamentou o regresso às instituições escolares, contudo sem o término ou restrição do ER, na consideração de que os alunos ainda não estavam vacinados e que havia relutância de grande parte da sociedade em retornar às atividades escolares presenciais. Em decorrência, passou a acontecer nas escolas o ensino híbrido, assim denominado pela SEED.

Ao instituir o ensino híbrido, a SEED prescreveu a necessidade da incorporação de atividades presenciais e, ao mesmo tempo, de ferramentas tecnológicas utilizadas no ER. Dessa forma, os recursos que eram até então opcionais no ensino presencial, anterior à pandemia, passaram a ser essenciais para a nova rotina didático-pedagógica.

Essa nova configuração de ensino híbrido revelou-se desafiadora para a comunidade escolar, principalmente para os professores, os quais tiveram que colocar em prática teorias ainda não apreendidas ou não sedimentadas. Nesse sentido, neste artigo nosso objetivo é fazer uma revisão bibliográfica dos conceitos teóricos de ensino a distância (EAD), ensino remoto (ER) e ensino híbrido (EH) à luz de especialistas da área, bem como apresentar uma discussão sobre as ações dos professores diante da nova configuração do ensino formal nas escolas da Educação Básica, no período de 2020 e 2021.

Revisitando conceitos sobre educação a distância, ensino remoto e ensino híbrido

⁴Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=258785&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.0.2022.19.48.59.521>. Acesso em: 21/01/2022.

Os termos EAD e ER parecem para além de denominações, práticas sinônimas. No início da implementação do ER, no caso, nas escolas do estado do Paraná, o EAD e o ER, realmente, muitas vezes se confundiram, justamente porque o parâmetro existente até então para o ensino em ambientes não físicos presencial era a EAD. Entretanto, com a consolidação do ER, no período pandêmico, a prática foi mostrando suas distinções da EAD, e o aporte teórico os diferenciam da seguinte forma:

Moore e Kearsley (2010, p. 238) definem o EAD como “o universo das relações ensino-aprendizagem caracterizado pela separação entre alunos e professores”. Filatro (2018) é mais específica ainda em relação a esse conceito, ao mencionar que essa separação pode ser espacial e/ou temporal, e que a comunicação entre os envolvidos nesse processo ocorre de forma indireta, valendo-se de recursos tecnológicos e midiáticos. Entretanto, para uma compreensão mais ampla, recorreremos a fatores históricos.

Segundo Mesquita (2014), foi só a partir do final dos anos 1970 e início de 1980 que se estabeleceram as características da EAD, termo que foi adquirindo novos significados com o passar do tempo. Tal evolução está associada ao desenvolvimento de novos recursos tecnológicos inicialmente não desenvolvidos com o intuito especificamente educacional, mas sim comunicacional de uma forma geral, como, por exemplo: a televisão, o rádio e o celular.

Em sua origem, a EAD estava associada ao estudo por correspondência, depois passou a utilizar veículos como o áudio e vídeo e depois as tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, as quais, em suas evoluções/fases, deram descendência não somente às novas formas de interação, mas também de estudar, ensinar, aprender, se comportar e de se relacionar.

No Brasil, segundo Mesquita (2014), a legislação que regulamenta a EAD apareceu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo nº 80. No entanto, apesar de ser um importante avanço para a EAD, o documento aborda o tema de forma genérica, indicando que a regulamentação específica sobre esse assunto seria feita

posteriormente, o que veio a acontecer mais de 20 anos depois da promulgação das Diretrizes da Educação, com o decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.

Foi por meio desse decreto que a redação de vários artigos da LDB foi alterada, ampliando ou limitando as possibilidades de utilização da EAD como uma modalidade de ensino e aprendizagem, nas diversas etapas da educação brasileira (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior). Contudo, o setor da educação que mais absorveu as possibilidades da EAD foi o ensino superior, principalmente as redes privadas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissionalizante também foram modalidades de ensino que se beneficiaram das possibilidades da EAD, segundo os dados do relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância, de 2018.⁵

Destacamos dos resultados de análises que realizamos sobre a documentação que regulamenta a EAD no Brasil, aqui mencionadas, que para o Ensino Fundamental (EF) regular, as possibilidades de utilização dessa modalidade são mais restritivas, tendo em vista que a redação dada ao parágrafo quarto, do Art. 32, da LDB nº 9.394/96: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Para o Ensino Médio (EM), a oferta de ensino na modalidade a distância está contida na mais recente redação, parágrafo 11, do Art. 36, da LDB nº 9.394/96, ratificada pela Lei nº 13.415, de 2017: “o currículo do EM será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” permitindo, para a efetivação desse currículo, a organização de diferentes arranjos dos sistemas de ensino, inclusive a possibilidade dos órgãos mantenedores firmar convênios com instituições que ofertam EAD e apresentam notório saber. Assim, para o EM, as possibilidades de utilizar a EAD são mais amplas se comparadas ao EF, no entanto, assim como nos outros níveis de ensino, o EAD tem sido afetado mais por instituições educacionais particulares/privadas.

⁵ Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018, [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Tradução de Camila Rosa. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 14/12/2020.

Sobre o ER, esse configura-se igualmente como uma modalidade de ensino em que docente e alunos encontram-se separados geograficamente, e foi a modalidade mais adotada pela maioria dos sistemas de ensino brasileiro no período de pandemia, ocasionada pela COVID-19. Apesar das semelhanças com a EAD, por ocorrer em espaços físicos distintos, Moreira e Schlemmer (2020) explicitam que, por se tratar de um ensino temporário adotado em momentos de crise e de emergência, o ER está muito mais próximo do ensino presencial. Isso porque mantém o currículo, as metodologias de base e as práticas didático-pedagógicas que ocorrem na modalidade presencial. Outra peculiaridade é o fato da aula ser ministrada pelo mesmo professor que a realizaria presencialmente, o qual vale-se, preferencialmente, de encontros síncronos. Já o EAD trabalha com tutores de módulos/disciplinas, que atuam como mediadores entre discentes e professores.

A excepcionalidade do ER mostrou-se evidente principalmente pelas medidas tomadas no início da pandemia. No caso específico do estado do Paraná, o ER teve início com a adoção da ferramenta digital *Google Sala de Aula*, e aos poucos foram sendo incorporadas outras, em especial o *Meet*, para a realização dos encontros síncronos. Em meados do ano de 2021, o ER foi substituído pelo ensino híbrido, com o retorno dos professores e, paulatinamente, dos alunos às instituições de ensino de forma presencial.

Segundo Horn (2015), o ensino híbrido advém do ensino *online* e tem como característica permitir que o aluno tenha o controle de algum elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem: o tempo, o espaço e o caminho a seguir no processo. Além desses aspectos, constitui-se como um programa de educação formal que considera as particularidades de aprendizagem de cada estudante, ocorrendo então a personalização do ensino. Os autores sustentam que essa personalização promove a aprendizagem baseada em competências, ou seja, não se trata apenas da utilização despreziosa de TICs no contexto escolar, pois seu uso deve ser respaldado por um planejamento detalhado das atividades considerando os objetivos didático-pedagógicos propostos.

De acordo com Horn (2015), existem modelos de ensino híbrido, sendo os principais: Rotação, Flex, À la carte e Virtual enriquecido, mas o autor salienta que as escolas têm combinado vários desses modelos, a fim de desenvolver programas personalizados. No caso do modelo de Rotação, ele utiliza a estratégia de alternância de modalidades de aprendizagem, sendo uma delas a *online*. Assim, pode ocorrer dentro da sala de aula presencial com ciclos de atividades *online*, o que é chamado de Rotação por estações. A utilização de espaço específico para a realização de atividades virtuais como o laboratório de informática, por exemplo, recebe o nome de laboratório rotacional. Caso o aluno assista às aulas expositivas indicadas pelo professor, no intuito de conhecer mais sobre uma temática, tem-se a sala de aula invertida. Já na Rotação individual, o aluno possui um roteiro elaborado pelo professor, de acordo com o seu estilo de aprendizagem.

O modelo Flex caracteriza-se por proporcionar ao discente maior autonomia e controle de aprendizagem. Nesse modelo, predominantemente digital, o aluno recorre ao tutor sempre que julgar necessário. Já no modelo À la Carte, a autonomia centra-se no percurso curricular, o aluno tem à sua disposição disciplinas eletivas em complemento às obrigatórias, possibilitando assim flexibilidade em escolher o que quer aprender em sua jornada estudantil. O quarto modelo de ensino híbrido apresentado por Horn (2015) é o modelo Virtual enriquecido, o qual diz respeito aos cursos cujas atividades são predominantemente virtuais, mas que requerem encontros presenciais periodicamente, para a realização de debates, avaliações ou outras atividades. A figura a seguir ilustra os modelos de ensino híbrido propostos por Horn (2015).

Figura 1 - Modelos de ensino híbrido



Fonte: Horn (2015, p. 54).

Os modelos de ensino híbrido (EH) apresentados por Horn (2015) estão em constante transformação, tendo em vista que sofrem adaptações de acordo com o contexto socioeducacional em que são desenvolvidos. Tais adaptações consideram ainda o aprimoramento das ferramentas tecnológicas. No Brasil, grupos de pesquisadores, dentre eles Bacich e Moran (2018), têm se dedicado ao estudo do EH considerado, por seu caráter centrado no aluno, uma metodologia ativa.

Os professores, suas ações e dificuldades no contexto do ER

Nos anos de 2020 e 2021, muito além de incluir as tecnologias nas salas de aula, para atender os alunos que estavam frequentando a escola de forma presencial, os professores atenderam ao mesmo tempo, importante destacar, sem formação

adequada e específica, discentes que estavam sendo atendidos também pelo ER. Assim, a pandemia e toda essa nova configuração do sistema escolar acrescentou variáveis não experimentadas até então na educação. No sistema de ensino do Paraná, passou a coexistir, no que o estado denominou de ensino híbrido, alunos que: 1) optaram por retornar presencialmente à escola; 2) permaneceram no ER, participando de aulas síncronas; 3) realizavam apenas as atividades postadas no *Google Classroom*, sem participar dos encontros síncronos; e 4) por não possuírem tecnologia adequada para participar das aulas, alunos que estudavam por meio de material impresso recolhidos na escola semanalmente.

Dessa forma, o professor, ao preparar suas aulas, teve que atender todas essas particularidades. Se no período anterior à pandemia o professor tinha giz e livro didático como principais instrumentos de trabalho, no EH, a rotina foi completamente diferente. O docente, em posse de seu *notebook* particular, acessava sua conta de *email* (@escola), disponibilizada para as ferramentas *Google*. Em seguida, acessar o aplicativo *Google Sala de aula (Google Classroom)*. Já no *Classroom* da turma, gerava o *link* para o encontro síncrono, utilizando o *Google Meet*. Depois, postava o *link* no ambiente virtual da turma e realizava a postagem de atividades para os alunos que estavam sendo atendidos pelo ER, e ainda tinha a tarefa de corrigir os exercícios e dar *feedback* para todos.

Nesse sentido, o EH oferecido nas escolas da rede pública do estado do Paraná é convergente à definição de Horn (2015), uma vez que atendeu as necessidades de alunos que estavam participando do processo de diferentes formas, e por combinar modelos de ensino diversos. Contudo, é importante fazer uma abordagem aos fatores amplos que envolvem a execução do EH, pelos professores, esforços e ações docentes, a fim de que fosse possível colocar em prática o que a SEED estabeleceu como regra a cumprir.

Vale ressaltar que a SEED não promoveu nenhum tipo de auxílio para que os professores que não tinham *notebook* ou *desktop* ou até mesmo celular pudessem comprá-los. Diante de nossa experiência, como professores efetivos da rede pública do estado do Paraná, a qual também é a relatada por muitos de nossos colegas de

profissão, os docentes também se comprometeram com a situação e custiaram *webcams*, microfones, fones de ouvidos, licença do *office* para melhor atender o contexto em questão.

Uma outra questão foi a excessiva carga horária de trabalho docente, visto que o planejamento e as ações para atender os alunos que estavam no ER eram realizadas para além da hora/aula da disciplina, portanto, exigindo carga horária de trabalho maior do que a subsidiada pela SEED. Essa sobrecarga de trabalho foi acentuada com o EH, isso porque, ao mesmo tempo que tinha que postar, isto é, colocar no ar, as atividades do ER e gerenciar a aula no *Meet*, no momento da hora/aula da disciplina, o professor tinha que projetar ou passar no quadro-negro as mesmas atividades para os alunos que estavam presencialmente na escola, além de explicar e exemplificar os conteúdos para os alunos que estavam, então, presentes fisicamente e os que estavam virtualmente no *Meet*. E ainda, tudo era reconfigurado para atender alunos que retiravam materiais/aulas impressas na escola.

Como professores que participaram de todo esse contexto, e dele pesquisadoras, apontamos algumas outras razões: o despreparo da comunidade escolar para a utilização de TICs na circunstância escolar. Muitos professores, como mencionado, não tinham ao menos equipamentos apropriados para atuação no ER, também não tinham formação adequada para uso de ferramentas e plataformas virtuais. O mesmo aconteceu com os alunos. Em muitas residências famílias de três, quatro pessoas, às vezes mais, precisavam dividir um computador para que uns pudessem participar das atividades escolares enquanto outros a laboral; em outras, as crianças e adolescentes não puderam contar com a ajuda dos pais para mediação com os exercícios, visto que eles estavam em serviços essenciais e por isso além de não ficarem em casa, quando chegavam, ficavam em isolamento.

Tudo isso trouxe consequências, conforme apontam alguns estudos. Por exemplo, Nascimento et al (2022) ao realizarem um levantamento das percepções sobre o ER implementada no sistema de educação do Paraná, na pandemia de COVID-19, entrevistaram vinte e oito mães e pais de alunos, estudantes e professores de vinte e três escolas da rede pública. O foco foi sobre o acesso a equipamentos e à

internet, participação, rotina diária, problemas, vantagens e desvantagens, saúde mental e investimentos sobre a implementação do modelo não presencial. Os resultados mostraram que o modo de inserção do ER excluiu grande parte dos alunos, além de sobrecarregar todos os envolvidos, com forte agravamento nas escolas de campo.

Deus et al (2023), aplicou um questionário a oitenta e nove responsáveis legais por estudantes matriculados em 2021 no 2º e 3º ano do EF, de uma escola pública na região Oeste da cidade Cascavel-PR. Os resultados demonstram que, conforme os pais, a maioria das crianças adaptou-se parcialmente ao ER; e que 24%, dos 89, não se adaptaram de forma alguma. 28% dos responsáveis-participantes declararam que o estudante não aprendeu a ler e nem a escrever durante o ano de 2021. Assim, a afirmação é a de que o ER, em função da pandemia da COVID-19, trouxe perdas no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Tudo isso está convergente ao que defende Moran (2000, p. 61) de que, “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar, a integrar o humano ao tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social”. Certamente devemos mesmo fazer o que Moran (2000, p. 61) já afirmava a mais de vinte anos atrás, que é “aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente”. Nesse sentido, a importância de conhecermos na teoria e na prática o que são as diferentes modalidades de ensino, porém, assim como assevera Altenfelder (2011, p. 26), “não se trata apenas de agregar essas tecnologias novas em um fazer antigo e sim gerar novos modos de fazer pelo ineditismo desse currículo com a presença desses dispositivos”.

Considerações finais

Apresentados alguns conceitos teóricos sobre EAD, ER e EH, bem como de reflexões a respeito do que ocorreu nas escolas da rede pública do estado do Paraná, no período de pandemia do Covid-19, ressaltamos a importância de os envolvidos

nesse processo conhecerem as diferenças entre as referidas modalidades. Até porque o que aconteceu foi uma situação imposta, prescrita pela SEED e a ser seguida pelos professores, alunos e, sobretudo, a qual envolveu os que estavam também fora da escola, a família dos discentes, de uma forma geral.

Os relatos desses envolvidos todos, e de estudos de base científica e documental, mostram dificuldades e problemas com a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, muito diferente e contraditório à fala da SEED que declarou, em reportagem publicada pelo Portal virtual de notícias da Globo⁶, que o modelo de ensino remoto foi “um sucesso por atingir 99% dos estudantes”. Como mencionamos, muito além de oportunizar acesso às ferramentas e tecnologias, de as inserir, teoricamente, nos programas e metodologias de ensino, o que é preciso é planejar a caminhada, que se faz longa, a fim que de diferentes modalidades possam ser inseridas, efetiva e eficaz, no contexto escolar, principalmente, da Educação Básica.

Referências

ALTENFELDER, A. H. et al. **Ensinar e Aprender no mundo digital**: Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital. São Paulo: Cenpec, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEUS, A.F.E. de; et al. Alfabetização em tempos de pandemia: realidade e desafios na percepção das famílias. **Bol. de Conjuntura (BOCA)**, vol.14, n. 42, Boa Vista, 2023, 1-16.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

HORN, M. B. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre : Penso, 2015

LEI 9.394/96. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 jul. 2021.

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/07/08/ensino-remoto-no-parana-governo-fala-em-sucesso-professores-questionam-qualidade-da-aprendizagem-dos-alunos.ghtml>. Acesso em 09-08-2023.

MESQUITA, D. **Ambiente virtual de aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014.

MOORE, M.I G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 06/03/2022.

NASCIMENTO, T. R. Do; et al. Ensino remoto na rede pública de ensino do estado do Paraná em tempos de pandemia. **Revista Extensão em Foco**, Palotina, n. 26, p. 128-151, jan./jul. 2022.

Recebido março de 2024

Aprovado dezembro de 2024.